

Orbis scholae

VOL 12 / 1 / 2018

Kurikulární reforma v ČR a SR 10 let poté: bilance a výzvy pro současnou školu

Hostující editoři
Štefan Porubský a Karolína Pešková

© Univerzita Karlova, 2018

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial

<i>Karolína Pešková, Štefan Porubský</i>	5
--	---

Teoretické studie

Výuka o vědě a jejích dějinách: Česko versus Západ <i>Jana Poupová</i>	9
---	---

Přehledová studie

Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku <i>Martina Kosturková, Janka Ferencová, Valentína Šutáková</i>	27
---	----

Empirické studie

Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství <i>Jakub Havlíček</i>	51
--	----

Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění <i>Karolína Pešková, Tomáš Janko, Tomáš Janík, Michaela Spurná</i>	69
--	----

Pohľady učiteľov na slovenskú reformu školstva a svoje miesto v nej <i>Beata Kosová, Marián Trnka</i>	95
--	----

Hodnotenie vybraných aspektov kurikulárnej reformy na gymnáziách v SR učiteľmi <i>Petra Fridrichová, Vladimír Poliach</i>	113
---	-----

Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání <i>Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková</i>	135
--	-----

Recenze

Santín, D., Balart, P., Cabrales, A., Calero, J., de la Fuente, Á., Oriol Escardíbul, J., Felgueroso, F., & Sicilia, G. Reflexiones sobre el sistema educativo <i>Vanda Dluholucká</i>	159
---	-----

Contents

Editorial

<i>Karolína Pešková, Štefan Porubský</i>	5
--	---

Theoretical Paper

Learning about Science and Its History: Czech Republic vs. the West

<i>Jana Poupová</i>	9
-------------------------------	---

Review Paper

Critical Thinking as an Important Part of the Curriculum Reform in Slovakia

<i>Martina Kosturková, Janka Ferencová, Valentína Šutáková</i>	27
--	----

Empirical Papers

Framework Education Programmes and the World Religions Paradigm

<i>Jakub Havlíček</i>	51
---------------------------------	----

The Changes of Teachers' Attitudes Towards Curriculum Reform
and Its Implementation

<i>Karolína Pešková, Tomáš Janko, Tomáš Janík, Michaela Spurná</i>	69
--	----

Teachers' Views on the Slovak School Reform and Their Position in It

<i>Beata Kosová, Marián Trnka</i>	95
---	----

Evaluation of Selected Aspects of Curriculum Reform at Grammar Schools
in the Slovak Republic by their Teachers

<i>Petra Fridrichová, Vladimír Poliach</i>	113
--	-----

Curriculum Reforms: Primary History Change in Three English-Speaking Countries

<i>Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková</i>	135
---	-----

Book Review

Santín, D., Balart, B., Cabrales, A., Calero, J., De la Fuente, Á., Oriol Escardíbul, J.,
... & Sicilia, G. Reflexiones sobre el sistema educativo

<i>Vanda Dluholucká</i>	159
-----------------------------------	-----

Editorial

Kurikulární reforma – téma již mnohokrát rozebírané, nejen na stránkách tohoto časopisu. Zaznělo již mnoho kritiky, padla řada otázek, jak či zda vůbec v reformě pokračovat. Přesto jsme se odvážili toto téma otevřít ještě jednou, abychom zjistili, zda ještě žije a zda stále vzbuzuje pozornost výzkumníků. Výčet příspěvků tohoto tematického čísla dokládá, že ano. Alespoň tedy v českých a slovenských zemích.

Problematicke kurikulární reformy v České republice a na Slovensku deset let poté se věnujeme se záměrem „otevřít staré rány“ a bilancovat, jaké výzvy pro badatele a pro současnou školu toto téma nyní přináší. Výraz „bilance“, z latinského *bilanx* (dvojitá mísa), nám tak obrazně poslouží jako zastřešující klíčové slovo vystihující téma tohoto čísla, které má s odstupem času i zvážit klady a zápory spojené s kurikulární reformou v obou zemích.

V recenzované části čísla můžeme nalézt studie, jež pohlíží na vývoj vybraných pedagogických fenoménů ve vazbě na nové kurikulární dokumenty, a také texty, které sledují stav kurikulární reformy skrze jedny z jejích hlavních aktérů – učitele. Soubor příspěvků charakteristických bilančním zaměřením tak přináší podněty a výzvy k diskusi o současném „poreformním“ stavu. Cílem čísla však není analyzovat stěžejní koncepty reformy a teoreticky přispívat k jejich rozpracování (jak již bylo mnohokrát učiněno), nýbrž pohlédnout zblízka na vybrané aspekty edukační reality, jež mohou otevřít nové otázky a inspirovat další výzkum i praxi.

Jelikož kurikulární reforma v České republice prošla v uplynulém desetiletí podobnými fázemi jako reforma ve Slovenské republice – od představení dvouúrovňového kurikula, přes jeho „zrychlenou“ implementaci v praxi až po snahy o revize kurikula v současnosti, je nasnadě nastolit zmíněné otázky společně pro obě tyto kulturně blízké země. Příspěvky pocházející jak od českých, tak i slovenských autorů však nejsou prezentovány společně za účelem srovnávání obou zemí, ale spíše k zamýšlení nad dopady reforem, které mohou být obou zemím podobné. Tato podobnost může být podmíněná naší společnou historickou zkušeností formující společenské vědomí i podobné přístupy k problematice národní vzdělanosti. I navzdory odlišným metodikám výzkumu to v tomto čísle dobře vystihují texty zaměřené na výzkum aktérů kurikulárních reforem, které poukazují na ambivalentnost v postojích učitelů českých a slovenských základních škol k průběhu a dopadům reforem. Obecně lze konstatovat, že učitelé jsou pro-reformně naladěni, ale nejsou spokojeni s tím,

6 jak byla kurikulární reforma ze strany aktérů státní vzdělávací politiky připravena, jaké nástroje jejího zavádění byly zvoleny a především jakou podporu ve stádiu její implementace ze strany státu dostali. Proto učitelé v převážné míře kurikulární reformu v jejím současném stádiu považují za nedokončenou.

Teoreticko-přehledovou část čísla otevírá studie Jany Poupové zaměřená na problematiku výuky o vědě a jejích dějinách. Upozorňuje na její význam v rámci přírodovědných předmětů. Při konfrontaci současných českých kurikulárních dokumentů se stavem v zahraničí (anglofonních zemích) si klade otázky, jaké požadavky by měly být na výuku o vědě a jejích dějinách kladeny. Studie tak pouze neobjasňuje tento fenomén a neupozorňuje na možné deficity v českém prostředí, ale rozebírá hlediska, která je třeba zvážit jak při tvorbě kurikulárních dokumentů a učebních textů, tak i v pedagogické praxi.

Podobně bilancuje přehledová studie Martiny Kosturkové, Janky Ferencové a Valentiny Šutákové vývoj jiného fenoménu – kritického myšlení. Již více než deset let je zdůrazňována potřeba rozvoje této stěžejní dovednosti vzdělávaných jedinců. Pohledem do slovenských odborných časopisů autorky však zjišťují, že slovenská odborná veřejnost stavu, bariérám i možnostem rozvoje kritického myšlení věnuje pouze okrajovou pozornost.

Empirickou část čísla otevírá text Jakuba Havlíčka, který analyzuje obsah rámcových vzdělávacích programů z hlediska prezentace „světových náboženství“. Upozorňuje na problémy, které tematizace náboženství v analyzovaných dokumentech může přinést – zejména formování paušalizujících, stereotypních představ o náboženských tradicích a identitách. Nejde jen o to, jaké obsahy z oblasti religionistiky by měly být součástí kurikulárních dokumentů a jakou formou by měly být prezentovány. Text vyvolává závažnou otázku přesahující jedno obsahové téma: nakolik tvůrci kurikula pro danou vzdělávací oblast reflektují a zohledňují aktuální stav diskurzu ve společenských vědách.

První ze série textů zaměřených na výzkum aktérů kurikulární reformy je studie autorského kolektivu Karolíny Peškové, Tomáše Janka, Tomáše Janíka a Michaely Spurné, kteří zkoumají postoje českých učitelů k reformě a jejímu zavádění retrospektivně z hlediska klíčových momentů učitelů prožitých v průběhu reformy. Mezi učiteli byly nalezeny individuální rozdíly v postojových trajektoriích – lze identifikovat jak odpůrce proběhlé reformy, tak i učitele s pozitivním pohledem na reformu, nebo učitele, kteří se již k reformě staví neutrálně. U jednotlivých učitelů můžeme blíže sledovat, že různé prožívané okolnosti a podmínky při zavádění reformy měly různý (pozitivní až negativní) dopad na proměnu jejich postojů.

Studie Beaty Kosové a Mariána Trnky komplexně analyzuje názory a postoje učitelů týkající se slovenské kurikulární reformy. Konkrétně se snaží objasnit, do jaké míry učitelé akceptují aktuální podobu kurikulárních dokumentů, jak interpretují podstatu kurikulárních změn a jaké jsou jejich zkušenosti z procesů implementace. Autoři nabízejí výsledky kvantitativního i kvalitativního výzkumu a blíže komparují pohledy respondentů podporujících a odmítajících reformu. Výsledky odhalují fakto-

ry (důvody), které stojí za těmito postoji, a vykazují podobnost se zjištěními českých autorů publikujících v tomto tematickém čísle.

Uvedené poznatky o názorech a postojích aktérů pak doplňují zjištění Petry Fridrichové a Vladimíra Poliacha, kteří se blíže zabývají hodnocením dalších vybraných aspektů kurikulární reformy v SR učiteli. Snaží se zodpovědět klíčovou otázkou, zda se očekávání učitelů promítla do školní reality. Zároveň ukazují, že přijetí nebo odmítnutí reformy se odvíjí od naladění učitelů na změnu.

Dva závěrečné příspěvky s tématem čísla souvisejí volněji. V sekci Varia je to studie Dominika Dvořáka a Michaely Dvořákové, kteří porovnávají pojetí výuky historie na primárním stupni vzdělávání ve třech nových či nedávno revidovaných kurikulech z anglicky mluvících zemí – Anglie, Austrálie a Spojených států amerických. Zvolenými příklady chtějí přispět k porozumění obecnější otázce, jaké je postavení faktických a konceptuálních znalostí v učivu určité disciplíny v době, kdy reformátoři zdůrazňují spíše obecné či oborové kompetence. Nerecenzovaným příspěvkem také volně spjatým s tématem změn a reforem je v závěru tohoto čísla recenze Vandy Dluholucké. Představuje knihu kolektivu španělských autorů Santína et al. s názvem *Reflexiones sobre el sistema educativo* (Reflexe španělského vzdělávacího systému), která umožňuje nahlédnout obraz změn dynamicky se vyvíjejícího vzdělávacího systému a přinést tak podněty pro českou a slovenskou vzdělávací politiku.

Závěry předložených studií naznačují, že deset let od spuštění kurikulárních reforem zřejmě nedostačuje pro jejich přijetí učiteli a úspěšnou realizaci v praxi. Obecně lze říci, že mnozí učitelé se s proběhlými kurikulárními změnami stále ještě neztotožnili. Studie odkazující na západní vzdělávací trendy upozorňují také na další problémy související s reformami – deficity kurikulárních dokumentů samých i bílá místa současného výzkumu a diskursu odborné veřejnosti. Otázkou tak zůstává, zda jedna kurikulární reforma může docílit komplexní edukační změny po více jak čtyřiceti letech nadvlády komunistické vzdělávací politiky (srov. Hamot, 1997). Zřejmě je zapotřebí více času a úsilí, které by žádoucím stavu napomohly. Jak konstatuje Klein (1994), reformní proces je nekonečný – jedna fáze reformy následuje druhou. Každá z nich má sice jiné zaměření, ale prvotní požadavky reformy jakoby nikdy nezmizely. Kurikulární reformy tak s námi stále žijí a je na nás, jak se my sžijeme s nimi.

Karolína Pešková a Štefan Porubský
hostující editoři

Literatura

- Hamot, G. E. (1997). *Civic education in the Czech Republic: Curriculum reform in democratic citizenship*. Bloomington: ERIC.
- Klein, M. F. (1994). The toll for curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 19–34.

Výuka o vědě a jejích dějinách: Česko versus Západ¹

Jana Poupová

Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, katedra učitelství a didaktiky biologie

Abstrakt: Studie se zaměřuje na problematiku výuky o vědě a jejích dějinách. Vy-
chází z instrumentálního pojetí dějin vědy, tj. v historii spatřuje nástroj umožňující přiblížit žákům
stěžejní poučení o vědě. Stať upozorňuje, že porozumění vědeckému pohledu na svět (jeho přínosu
i limitům) je významným cílem výuky přírodovědných předmětů a že řada zemí doporučuje využívat
dějiny vědy v rámci tzv. výuky přírodních věd v souvislostech. Studie popisuje, jaké požadavky na
výuku o vědě uvádějí *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* a *Rámcový
vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*, a všimá si, zda je pro jejich naplnění doporučována vý-
uka dějin vědy. Zjištěný stav je diskutován v porovnání se situací ve vybraných anglofonních zemích
(jmenovitě Velké Británii, USA a Kanadě), kterou zachytily materiály Mezinárodního sdružení pro
výuku dějin, filozofie a vědy (IHPST) a dokumenty EU. Ze studie vyplývá, že se česká výuka o vědě
orientuje především na osvojení obvyklého postupu přírodovědného bádání. Vztahu vědy a společ-
nosti je věnováno poměrně málo pozornosti, zamyšlení nad povahou vědeckého poznání se od našich
žáků nepožaduje vůbec. K zlepšení této situace doporučuje autorka začít ve výuce využívat dějiny
vědy. Toto opatření by si vyžádalo zohlednit dějiny věd nejen v kurikulárních dokumentech, ale také
v učebnicích a při vzdělávání učitelů.

Klíčová slova: výuka o vědě, povaha vědy, dějiny vědy, rámcový vzdělávací program

Learning About Science and its History: Czech Republic vs. the West

Abstract: This study deals with learning about science and its history. It is based
on an instrumental conception of the history of science; i. e. history of science is believed to be very
instructive as far as the nature of science is concerned. To give pupils insight into the benefits as well
as the limits of the scientific way of thinking is considered to be a very important goal of science
education. In order to achieve this goal many countries recommend teaching the history of science
as a part of the so-called STS education. This article describes how Czech curriculum refers to this
issue at both the primary and secondary school levels. The Czech situation is discussed in comparison
to that of several English-speaking countries (Great Britain, USA and Canada). Documents of the
International History, Philosophy and Science Teaching Group and of the European Union were used
for this purpose. The study shows that Czech education deals especially with scientific methodology
and does not pay enough attention to interactions between science and society nor to the nature
of scientific knowledge. Teaching history of science is recommended to improve this. It is necessary
to embody the history of science not only into curriculum documents, but also into textbooks and
teachers' educational programmes.

Keywords: learning about science, nature of science, history of science, framework educational
programme

¹ Tato publikace byla podpořena programem *Univerzitní výzkumná centra UK (UNCE/HUM/024)*.

- 10 V mnoha zemích Evropy se v kurikulárních dokumentech setkáváme s pojmem *přírodovědná gramotnost* (Maršák et al., 2011). Přírodovědná gramotnost obnáší aktivní osvojení pojmového aparátu používaného k popisu studovaných jevů, ovládnutí metod přírodovědného bádání a získání povědomí o propojenosti metodologie s etikou vědecké práce a o interakci přírodních věd a ostatních lidských aktivit (Faltýn, Nemčíková, & Zelendová, 2010). Jedno z nejrozsáhlejších mezinárodních šetření zaměřených (nejen) na přírodovědnou gramotnost PISA (*Programme for International Student Assessment*) pokládá za přírodovědně gramotného člověka, který je „schopen přemýšlet a jednat ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy a je schopen a ochoten zapojit se do věcné debaty o přírodních vědách a technologiích“ (Blažek, 2017, s. 7). Mezi stěžejní dovednosti, které by měl přírodovědně gramotný jedinec ovládat, PISA počítá: vysvětlovat jevy vědecky, vyhodnocovat a navrhovat přírodovědný výzkum a vědecky interpretovat data a důkazy. Osvojení těchto dovedností závisí na žákových znalostech obsahového, procedurálního a epistemického rázu. Zatímco procedurální znalost zahrnuje obvyklé postupy vědeckého bádání, epistemická se týká posouzení výsledků vědeckého výzkumu, vhodnosti postupu či podloženosti závěrů, tj. vyžaduje adekvátní pochopení role teorie, hypotézy a pozorování (tamtéž, s. 7–8).

Z uvedeného vyplývá, že pro rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků je zapotřebí věnovat ve škole pozornost nejenom obsahu jednotlivých vědeckých oborů, ale také obecnějším principům fungování vědy. Pro učivo, které ukazuje povahu vědecké práce v širších souvislostech, se v anglicky psané literatuře užívá výraz *Nature of Science* (NOS). Výuka o povaze vědy obvykle spočívá v propojení historického, filozofického a sociologického pohledu na vědecké bádání (McComas, 2014). Pro takto zaměřenou výuku budeme dále v textu používat sousloví *výuka o vědě*.

Navzdory široce pojímané přírodovědné gramotnosti se k výuce přírodních věd dlouho přistupovalo tak, jako by jejím hlavním cílem bylo předat žákům vybraný soubor vědomostí určený k zapamatování (DeBoer, 2014). Požadavek, aby se žáci ne-seznamovali jen s poznatky, které věda nashromáždila, nýbrž i s povahou vědy jako takové, se dostal do kurikulárních dokumentů až na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století. Přitom myšlenka, že by se spíše než o výsledcích bádání mělo vyučovat o něm samém, je poměrně stará. Prvně se objevila již v polovině 19. století (Jenkins, 2014). Doporučení vyučovat o fungování vědy a její povaze šlo tehdy ruku v ruce s návrhem využívat k tomuto účelu dějiny věd. Idea, že by se k výuce o vědě hodily vybrané historické kauzy a příběhy ze života vědců, se výrazněji prosadila za první světové války ve Velké Británii a následně po druhé světové válce v USA (Taylor & Hunt, 2014). V obou případech ale oslovila spíše odborníky než řadové učitele a celkem rychle zapadla. Jiný způsob, jak žákům přiblížit fungování vědy, přinesla šedesátá léta 20. století. Anglickým středoškolákům bylo tehdy umožněno zvolit si téma a samostatně na něm provést vlastní výzkum (tzv. Extended Project Qualification). Co obnáší práce vědce, tedy zažili „na vlastní kůži“. Kritikové tohoto přístupu ale upozorňovali, že se výuka o vědě nedá beze zbytku nahradit jejím provozováním (tamtéž).

Pokud se ztotožníme s názorem, že je třeba žáky s povahou vědy seznamovat, je nutné si ujasnit, jaká tato povaha je. Porovnáme-li americké kurikulární dokumenty *Benchmarks for Science Literacy* (1993) a *National Science Education Standards* (1996), které výuku o vědě jako jedny z prvních požadovaly, ukáže se, že povahu vědy mohou vystihovat protichůdná tvrzení. Pro příklad uveďme alespoň následující dvojice výroků objevující se v uvedených dokumentech (Good & Shymansky, 2001, s. 59):

- Pro vědu je typická neustálá proměna. × Pro vědu je typická kontinuita.
- Co pozorovatel předpokládá, že uvidí, také obvykle vidí. × Nezávislý výzkum téhož problému brání zkreslování výsledků vlivem pozorovatele.
- Vědecké obory se liší předmětem studia, používanými technikami i výstupy. × Všechny obory sdílejí společný vědecký základ.

Výše zmíněná hesla o povaze vědy mohou působit dojmem prázdných sloganů a pro žáky nejspíš budou v obecné podobě nepochopitelné. Proto mezi odborníky na výuku o vědě panuje přesvědčení, že je účelné tuto problematiku vyučovat na konkrétních příkladech, jejichž zdrojem jsou dějiny věd.

Využíváme-li dějiny věd jako nástroj pro pochopení principů vědecké práce, hovoříme o instrumentálním argumentu pro jejich výuku (Rutherford, 2001). Výuka dějin věd ale přináší i jiná pozitiva. Budoucím vědcům umožňuje vyhnout se vyzkoušeným slepým uličkám a zbytečnému poznávání již poznaného (Jangl, 2002). Ve školním prostředí jsou dějiny věd užitečné i tím, že propojují jednotlivé přírodovědné předměty a vnášejí do nich emoce, kterých se v nich jinak nedostává (Barth, 1999). Nicméně dějiny věd mají i svoji vlastní hodnotu. Některé historické události totiž představují milníky ve vývoji myšlení, a mají proto význam samy o sobě. Jejich znalost je regulérní součástí přírodovědné gramotnosti. V tomto případě hovoříme o kulturním argumentu ve prospěch výuky dějin věd (Rutherford, 2001).

Výuka o vědě a jejích dějinách začala být více propagována na konci 20. století mj. kvůli zřetelnému poklesu zájmu amerických i evropských žáků o přírodní vědy. Za jeden z prostředků k opětovnému zvýšení obliby byl pokládán větší důraz na společenské souvislosti přírodních věd (Bennett, Lubben, & Hogarth, 2007). Tento přístup, doporučovaný i Evropskou unií, se označuje jako výuka přírodních věd v souvislostech (*Science-Technology-Society*, STS). Spadají do ní následující témata: přírodní vědy a životní prostředí (udržitelnost), přírodní vědy a technika v každodenním životě, přírodní vědy a lidské tělo, věda a etika, zasazení přírodních věd do jejich společenských a kulturních souvislostí, dějiny přírodních věd a filozofie přírodních věd (EACEA, 2011). V anglicky psané literatuře se pro některá z uvedených témat používají ustálené zkratky: konkrétně HOS – *History of Science*, HPS – *History and Philosophy of Science*, HPSS – *History, Philosophy and Sociology of Science*.

První tři témata (přírodní vědy a životní prostředí, přírodní vědy a technika v každodenním životě, přírodní vědy a lidské tělo) zohledňují prakticky všechny země EU, a to na úrovni primárního i sekundárního vzdělávání. Poslední čtyři témata bývají jako účinný nástroj pro seznámení s povahou vědy doporučována především na úrovni sekundárního vzdělávání. Jmenovitě vědu a etiku zohledňuje na primární

12 úrovni zhruba třetina evropských zemí, na sekundární úrovni polovina; na zasazení přírodních věd do jejich společenských a kulturních souvislostí bere ohled na primární úrovni polovina evropských zemí, na sekundární úrovni téměř všechny státy; dějiny přírodních věd zohledňuje necelá polovina zemí na primární, resp. více než polovina na sekundární úrovni; na filozofii přírodních věd obrací zřetel na primárním stupni třetina, na sekundárním stupni polovina evropských zemí (tamtéž). Mimo Evropu věnují velkou pozornost výuce historických, filozofických a společenských aspektů vědy zejména USA (Wang & Schmidt, 2001).

Podnětem pro sepsání této studie byla osobní zkušenost autorky – středoškolské učitelky s vytvářením ŠVP, která v ní vyvolala prvotní dojem, že poznání povahy vědy jako takové není v RVP dostatečně zdůrazněno. Tento impuls vedl k hlubšímu prostudování kurikulárních dokumentů a k zájmu o to, jak uvedenou problematiku řeší jiné země. Jak konstatuje studie Dibattisty a Morgese (2014), ne všechny evropské dokumenty dostatečně zdůrazňují potřebu výuky o vědě, navíc mnoho oficiálně doporučených prvků vypadává při tvorbě lokálních kurikul. Autoři zmiňované studie uvádějí řecké, francouzské, britské či italské iniciativy, které se tento stav snaží zvrátit, ve střední Evropě jsou však v tomto ohledu aktivní pouze některé německé univerzity.

Tato stat', nacházející se na pomezí teoretické a přehledové studie, se opírá o instrumentální pojetí dějin vědy, tj. dějiny chápe jako vhodný prostředek k výuce o vědě. Jejím hlavním cílem je popis a následná diskuse, jak je výuka o vědě a jejích dějinách uchopena v kurikulárních dokumentech (v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – RVP ZV* a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia – RVP G*). Cílem studie tedy není analýza kurikulárních textů v pravém slova smyslu. Cílem je zodpovědět otázky koncepčního charakteru: Je v *RVP ZV* a *RVP G* zmíněn požadavek na výuku o vědě? Pokud ano, v souvislosti s jakými vzdělávacími oblastmi a obory je výuka o vědě zmiňována? Jaké konkrétní požadavky kladou *RVP ZV* a *RVP G* na výuku o vědě? Doporučují RVP dějiny věd jako prostředek výuky o vědě?

Vedlejším cílem studie je diskutovat české požadavky na výuku o vědě s požadavky zemí, jejichž kurikula výuce o vědě věnují značnou pozornost. (Pro srovnání byly zvoleny USA, Kanada a Velká Británie z důvodů vysvětlených v kapitole 1.) Tento cíl autorka zvolila proto, že neexistuje jednotný, mezinárodně uznávaný pohled na to, co by mělo být součástí výuky o vědě. Chybějící seznam požadavků proto nahradila souhrnem nároků zemí, jež mají ve výuce o vědě dlouhou tradici. Z tohoto srovnání by mělo vyplynout, které požadavky na výuku o vědě v českých kurikulárních dokumentech chybí.

Na základě těchto zjištění autorka s oporou o relevantní odborné zdroje teoretického, koncepčního i empirického charakteru navrhuje vlastní doporučení pro praxi i tvorbu kurikulárních dokumentů. Záměrem je tak reagovat na výzvy spojené s doznívající kurikulární reformou v rámci tematického zaměření tohoto čísla časopisu.

První kapitola textu shrnuje podstatu zaměření této studie, zdůvodňuje volbu zkoumaných zemí a zdrojů informací. Druhá popisuje, jak je výuka o vědě a jejích

dějinách zohledněna v Česku, třetí porovnává přístup Česka a vybraných zemí k tématu a zamýšlí se nad opatřeními, která by bylo třeba přijmout, aby výuka o vědě a jejích dějinách získala v českých školách větší prostor.

1 Zaměření studie

V textech *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV; MŠMT, 2017)* a *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G; VÚP, 2007)* hledala autorka pasáže, které odkazují na historické, filozofické a sociologické aspekty vědy (HPSS). Jednalo se o zmínky vztahující se k následujícím tématům: k vlivu věd a technologií na společnost, k působení společnosti na vědy a technologie, k dějinám věd a technologií, k povaze vědeckého poznání a principům vědeckého bádání (Wang & Schmidt, 2001).

Rámcové vzdělávací programy byly zvoleny z toho důvodu, že představují základní dokument, podle něhož učitelé vytvářejí školní vzdělávací programy (ŠVP), které následně řídí jejich výuku. RVP tedy školám pro výuku o vědě vymezují základní manévrovací prostor. Učivo, které k problematice povahy vědy požaduje RVP ZV, chápe autorka jako základ, jež by o vědě měli vědět všichni žáci, a to bez ohledu na jejich další studijní či vědecké ambice. V RVP G předpokládá větší prostor pro výuku o vědě vzhledem k tomu, že se od absolventů gymnázií očekává studium na vysoké škole, ke kterému je pokročilejší představa o fungování vědy potřebná.

Požadavky na výuku o vědě a jejích dějinách byly hledány v pojetí a cílech výuky vzdělávacích oblastí Člověk a příroda, Člověk a společnost, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie a Člověk a svět práce. Dotýkaly se obsahu předmětů přírodovědných (učiva biologie, přírodopisu, chemie, fyziky) i jiných (matematiky, IVT, zeměpisu a dějepisu).

Vedle výše popsaného hlavního cíle sledovala studie ještě jeden doplňující: chtěla poukázat na chybějící požadavky na výuku o vědě v českých kurikulárních dokumentech. Pro tento účel bylo využito srovnání s Velkou Británií (resp. Anglií), USA a Kanadou. Cílem nebylo porovnávat tyto země mezi sebou, nýbrž je využít jako protipól Česka. Tato trojice totiž věnuje výuce o vědě a jejích dějinách značnou pozornost (Dibattista & Morgese, 2014). Kontrast mezi souhrnem jejich požadavků na výuku o vědě a obdobnými českými požadavky může ukázat, které konkrétní aspekty výuky o vědě české kurikulum opomíjí. S ohledem na takto vymezený doplňující cíl nebyla u těchto tří zemí prováděna detailní analýza kurikulárních dokumentů.

Velká Británie, USA a Kanada představují homogenní skupinu. Spojuje je skutečnost, že se jedná o vyspělé anglofonní země, jejichž vzdělávací soustava se od české velmi liší. Jde o státy s tradičně decentralizovaným vzdělávacím systémem, kde je v poslední době patrná snaha o určité sjednocení (Greger, Gröschlová, & Ježková, 2006). Všechny tři země spojuje dlouhá tradice výuky o vědě pomocí dějin, proto mohou být jejich zkušenosti pro Česko cenné. Uvedené státy spojuje také skutečnost, že v mezinárodním šetření přírodovědné gramotnosti PISA (2015)

- 14 dosáhly lepšího výsledku než Česko: USA se umístily v pásmu průměrných výsledků s bodovým ziskem 496, Velká Británie a Kanada v pásmu nadprůměrných výsledků se ziskem 509, resp. 528 bodů. Průměr zemí OECD odpovídal 493 bodům, což byla také hodnota, které dosáhlo Česko (Blažek & Příhodová, 2016). Poměříme-li tedy tyto země s Českem, jde o srovnávání dosti odlišných systémů. Pokud bychom je porovnávali mezi sebou, jedná se o komparaci nejméně odlišných systémů (Rabušicová & Záleská, 2016).

U výše zmíněných zemí se článek opírá o studie organizace International History, Philosophy and Science Teaching Group (IHPST), která sbírá informace o přístupu k výuce o vědě (včetně jejích dějin či filozofie) v jednotlivých zemích světa. Využité studie vždy analyzovaly situaci v jedné konkrétní zemi. Jako doplňkový zdroj byly využity publikace organizace Eurydice shromažďující informace o vzdělávacích soustavách členských zemí EU. V textu článku je u sledovaných zemí vždy uveden dokument, o nějž se daná země opírá, a principy, které s ohledem na výuku o vědě uvádí.

2 Výuka o vědě a jejích dějinách v Česku

RVP ZV (MŠMT, 2017) výuku o vědě ani dějiny věd přímo nezmiňuje. Nicméně některé dovednosti, které jsou pro vědecké bádání typické, jsou součástí klíčových kompetencí: konkrétně jde o kompetence k učení (samostatné pozorování a experimentování, porovnávání výsledků, vyvozování závěrů apod.) a k řešení problémů (vyhledávání informací, volba vhodného postupu, obhájení vlastního postupu apod.).

V charakteristice vzdělávací oblasti Člověk a příroda je výslovně zdůrazněno, že by si žáci měli osvojit důležité dovednosti, které souvisí se zkoumáním přírody:

Jedná se především o rozvíjení dovedností soustavně, objektivně a spolehlivě pozorovat, experimentovat a měřit, vytvářet a ověřovat hypotézy o podstatě pozorovaných přírodních jevů, analyzovat výsledky tohoto ověřování a vyvozovat z nich závěry. Žáci se tak učí zkoumat příčiny přírodních procesů, souvislosti či vztahy mezi nimi, klást si otázky (Jak? Proč? Co se stane, jestliže?) a hledat na ně odpovědi, vysvětlovat pozorované jevy, hledat a řešit poznávací nebo praktické problémy, využívat poznání zákonitostí přírodních procesů pro jejich předvídání či ovlivňování. (MŠMT, 2017, s. 62)

V učivu přírodopisu je v souvislosti s praktickým poznáváním přírody uvedeno téma významní biologové a jejich objevy (tamtéž, s. 73). Jde ale o izolovanou zmínku, žádné očekávané výstupy s ní nejsou spjaté.

V dějepisu (vzdělávací oblast Člověk a společnost) najdeme jedno místo, které alespoň nějak odkazuje k dějinám vědy, resp. techniky. Jedná se o očekávaný výstup moderních dějin, podle něhož má žák poukázat na konkrétní situace, kdy byla ve světových válkách zneužita technika (tamtéž, s. 56).

Další vzdělávací oblastí, která s výukou o vědě souvisí, je Matematika a její aplikace. V ní se žáci učí správně měřit, zaokrouhlovat naměřené hodnoty, porovnávat je a dále s nimi počítat. Učí se analyzovat tabulky a grafy a obdobné grafické výstupy samostatně vytvářet. Výuka matematiky má mj. za cíl vést žáky k logickému

myšlení, věcné argumentaci, stručnému vyjadřování pomocí matematických symbolů a schopnosti adekvátně využívat výpočetní techniku (tamtéž, s. 30). Pro výuku o vědě je zásadní také požadovaný nácvik rozboru problému, volby vhodného postupu, naplánování dílčích kroků směřujících k vyřešení problému a kontroly dosažených výsledků. V neposlední řadě jde i o vyjadřování skutečnosti matematickým zápisem, rozpoznání přínosu i limitů zvoleného matematického modelu a uvědomění, že žádný model nevystihuje celou skutečnost.

K výuce o vědě přispívá také vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie, a to požadavkem, aby žáci v zájmu větší věrohodnosti zjištěných informací využívali více informačních zdrojů (tamtéž, s. 38).

V některých tematických okruzích se výuky o vědě dotýká i vzdělávací okruh Člověk a svět práce. Jde především o práci s laboratorní technikou, při níž žák volí vhodný postup a pomůcky pro konkrétní pokus, vytváří protokol a prezentuje v něm dosažené výsledky a z nich vyplývající závěry (tamtéž, s. 103).

RVP G (VÚP, 2007) apeluje na školy, aby se nesnažily předat studentům co největší objem dílčích poznatků, nýbrž aby jim nabídly patřičnou strukturu vědění (tamtéž, s. 8). Řada zásad vědecké práce je vtělena do podoby klíčových kompetencí: jedná se zejména o kompetence k řešení problémů (požadavek, aby studenti uměli vytvářet hypotézy, ověřovat je, formulovat argumenty, posoudit přínos a rizika určitého řešení apod.), které jsou doplněny jednotlivými kompetencemi komunikativními (umět s porozuměním používat odborný jazyk) a kompetencemi k učení (kriticky přistupovat ke zdrojům informací).

Podle vzdělávací oblasti Člověk a příroda by studenti gymnázia měli samostatně a ve větší míře než žáci základní školy hledat zákonitosti a souvislosti mezi přírodními jevy (tamtéž, s. 25). Jak naznačuje následující citace, od studentů gymnázií se očekává seznámení s metodologií přírodovědného poznávání, její osvojení a využívání. Zamyšlení nad tím, co je pro přírodovědný přístup ke světu charakteristické, se od nich ale nevyžaduje:

Přírodovědné disciplíny jsou si velmi blízké i v metodách a prostředcích, které uplatňují ve své výzkumné činnosti. Používají totiž vždy souběžně empirické prostředky (tj. soustavné a objektivní pozorování, měření a experimenty) a prostředky teoretické (pojmy, hypotézy, modely a teorie). Každá z těchto složek je přitom v procesu výzkumu nezastupitelná, vzájemně se ovlivňují a podporují. Žáci mají mít proto co nejvíce příležitostí postupně si osvojovat vybrané empirické i teoretické metody přírodovědného výzkumu, aktivně je spolu s přírodovědnými poznatky ve výuce využívat, uvědomovat si důležitost obou pro přírodovědné poznání, předně pak pro jeho objektivitu a pravdivost i pro řešení problémů, se kterými se člověk při zkoumání přírody setkává. (VÚP, 2007, s. 26)

Také další pasáž dosvědčuje, že *RVP G* požaduje hlavně osvojení přírodovědeckého přístupu k problémům, ať už se jedná o odbornou kritiku, či nakládání s údaji:

Gymnaziální přírodovědné vzdělávání musí proto též vytvářet prostředí pro svobodnou diskusi o problémech i pro ověřování objektivitu a pravdivosti získaných nebo předložených přírodovědných informací. Lze toho dosahovat tím, že si žáci osvojují např.

pravidla veřejné rozpravy o způsobech získávání dat či ověřování hypotéz, rozvíjejí si schopnost předložit svůj názor, poznatek či metodu k veřejnému kritickému zhodnocení, učí se nevnímat oponenta pouze jako názorového protivníka, ale i jako partnera při společném hledání pravdy. K základním morálním normám přírodovědného poznávání patří především požadavek nezkrášlovat data získávaná ve výzkumu a nevyužívat jeho výsledky pro vytváření technologií a dalších praktických aplikací, které by mohly poškozovat zdraví člověka či nevratně narušit přírodní a sociální prostředí. Žákům je tak zapotřebí na konkrétních případech ukazovat negativní důsledky zkreslování výzkumných dat či využívání výsledků přírodovědného výzkumu pro účely potenciálně ohrožující člověka a další složky přírody. (VÚP, 2007, s. 26)

Vzdělávací oblast Člověk a společnost si mj. klade za cíl podporovat úctu k intelektuálnímu bohatství lidstva (tamtéž, s. 38) a vést studenta k pochopení proměnlivosti pohledu na svět v různých fázích jeho vývoje (tamtéž, s. 39). Nicméně v očekávaných výstupech najdeme pouze jediný požadavek, který souvisí s dějinami věd. Student má identifikovat nové myšlenky z období renesance a novověku a posoudit jejich dopad (tamtéž, s. 44).²

V charakteristice vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace se připomíná, že je matematika spjata s mnoha významnými historickými osobnostmi (tamtéž, s. 21). S ohledem na výuku o vědě má tato oblast stejné cíle jako základní vzdělávání:

Matematické vzdělávání napomáhá rozvoji abstraktního a analytického myšlení, rozvíjí logické usuzování, učí srozumitelné a věcné argumentaci s cílem najít spíše objektivní pravdu než uhájit vlastní názor. Těžiště výuky spočívá v osvojení schopnosti formulace problému a strategie jeho řešení, v aktivním ovládnutí matematických nástrojů a dovedností, v pěstování schopnosti aplikace. Matematika přispívá k tomu, aby žáci byli schopni hodnotit správnost postupu při odvozování tvrzení a odhalovat klamné závěry. (VÚP, 2007, s. 22)

Vzdělávací oblast Informatika a informační a komunikační technologie po studentech mj. požaduje zlepšování orientace v množství informací a využívání techniky pro jejich pokročilejší zpracování i pro modelování přírodních jevů (tamtéž, s. 62–63).

² Pokud by chtěl středoškolský učitel hledat inspiraci k výuce o vědě pomocí jejích dějin na metodickém portálu RVP (www.rvp.cz), zjistí, že materiálů na toto téma je zde poskrovnu, přičemž většina bývá zaměřena na určitého vědce. V létě 2017 byly v sekci Člověk a příroda, určené pro gymnázia, k dispozici dva články (Schrödinger, Gamow a Kaku: *Jak učit fyziku zajímavěji?*, F. A. Kekulé) a jeden DUM (*Jak dostaly jednotky svá jména*). Pomineme-li dva materiály o českých cestovatelích (*Po stopách F. A. Elstnera*, *Po stopách Hanzelky a Zikmunda v Africe*), nebyl zde žádný e-learning a učitel mohl využít pouhých šest odkazů na webové stránky (*Souhrnné vydání celoživotního díla Charlese Darwina*; *Slavní matematici, fyzici a vynálezci*; *Albert Einstein*; *Ernest Rutherford*; *Dějiny kartografie*; *Nobelova cena – oficiální stránky*).

3 Diskuse – porovnání situace v Česku a zahraničí, doporučené změny

Jak vyplývá z výše citovaných pasáží RVP, požadavky českého základního vzdělání na výuku o vědě se zaměřují na to, aby si žáci osvojili základní dovednosti typické pro přírodovědné bádání. To je samo o sobě velký cíl, který podle mínění autorky nemá smysl komplikovat požadavkem na reflexi tohoto způsobu poznávání, a proto popsaný stav pokládá za odpovídající pro základní školu. Očekávala by ale, že nároky kladené na gymnazisty budou v tomto ohledu větší. Gymnaziální RVP nicméně opět požaduje především to, aby byli studenti při zkoumání přírodních jevů schopni postupovat podle obvyklých vědeckých postupů (byť ve větší míře a samostatněji než žáci základní školy). Oproti žákům základní školy by měli mít povědomí o morálních zásadách, které musí vědci při výzkumech respektovat, a o odpovědnosti, kterou mají vůči společnosti a životnímu prostředí. Hlubší reflexe způsobu bádání se ale od studentů nečeká a ani se nepožaduje, aby si uvědomovali neukončenost vědeckého poznání a jeho proměnlivost v čase. Můžeme tedy říci, že nároky gymnaziálního vzdělávání jsou oproti základní škole navýšeny, ale nikoli dostatečně.

Zajímavé je srovnání situace ve výuce o vědě v Česku a v anglofonních zemích – USA³, Kanadě⁴ a Velké Británii⁵. Hlavní poučení o vědě, s nimiž by se britští, američtí a kanadští žáci měli ve škole setkat, shrnuje tabulka 1 (podle McComas, 2014; Metz, 2014; Taylor & Hunt, 2014). Požadavky těchto zemí můžeme rozřadit do následujících okruhů: žáci by si měli uvědomovat nejistotu vědeckého poznání (řádek 1) a jeho proměnlivost v čase (řádek 5). Oba tyto požadavky reflektují povahu vědeckého poznání, v českém prostředí, bohužel, chybí. Další okruh požadovaný v uvedených zemích se orientuje na vědu jako na společenskou aktivitu, jmenovitě řádek 3 upozorňuje na potřebu spolupráce vědců, řádek 6 na společenské dopady výsledků vědy a řádek 4 na vztah vědy k technologiím.

³ Nejnovějším dokumentem vztahujícím se k výuce věd v USA je *Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts and Core Ideas* (vydaný NRC v roce 2012). Doporučení uvedená v tomto dokumentu byla z velké části začleněna do vzdělávacích standardů *Next Generation Science Standards* (NGSS), které má většina států USA v úmyslu přijmout. Rozdíly v kurikulárních dokumentech jednotlivých států jsou nicméně pořád velké (McComas, 2014).

⁴ V Kanadě vznikl počátkem devadesátých let dokument *Common Framework of Science Learning Outcomes* zamýšlený jako vodítko, podle kterého si budou provincie upravovat své vlastní vzdělávací standardy. Jako jedno z důležitých témat tento dokument zavedl vztah vědy, technologie, společnosti a prostředí, tzv. STSE (Metz, 2014).

⁵ Velká Británie má z evropských zemí za sebou nejdelší řadu pokusů o začlenění dějin věd do výuky. Závazný dokument pro anglické a velšské školy, který jako první požadoval vyučovat i o povaze vědy a jejích dějinách, byl schválen roku 1989. Avšak z jeho pozdějších úprav tyto požadavky téměř zmizely. Reformní návrh anglického kurikula byl schválen roku 2004 (s pozdějšími specifikacemi *AQA GCSE Science Specifications* a *OCR Twenty First Century Science Specification*) a ve výuce věd rozlišuje jednak oblast znalostí a porozumění, a jednak povědomí o tom, jak věda funguje (Taylor & Hunt, 2014). Nicméně v tom, co se z této problematiky má konkrétně vyučovat, nepadne ve realu shoda. (Poučení o vědě, která byla v průzkumu mezi britskými vědci, historiky, filozofy, sociology vědy a učiteli přírodovědných předmětů označena za stěžejní, shrnuje tabulka 1.)

18 **Tabulka 1** *Důležitá poučení, která by měli žáci mít o vědě (shrnutí obsahu vybraných koncepčních dokumentů)*

	USA	Velká Británie	Kanada	Česko
1	Vědecké závěry jsou do určité míry nejisté.	Část soudobého vědění je velmi dobře podložená, zatímco o jiné se dá pochybovat. V budoucnu se naše poznání může změnit, buď kvůli novým důkazům, nebo kvůli nové interpretaci starých důkazů.		
2	Velký význam má experimentování. Věda spočívá na empirických důkazech. Pozorování a z nich vyvozené závěry jsou dvě různé věci.	Ve vědě se využívá experimentů, k doložení nějakého tvrzení obvykle nestačí provést jen jeden experiment. Získané údaje je třeba interpretovat. Stejně údaje mohou vést k různým interpretacím. Vědci mají výchozí předpoklady, vytvářejí si hypotézy. Ve vědě se používá mnoho různých metod a přístupů. Je nezbytné si neustále klást otázky a hledat na ně odpovědi. Důležité jsou představivost a kreativita.	Žák má popsat procesy, pomocí nichž se věda a technika snaží pochopit přírodní úkazy.	Věda využívá empirické i teoretické metody, které se navzájem doplňují. Vědci kriticky hodnotí dostupné informace, formulují hypotézy a následně je ověřují. Údaje by neměly být zkreslovány.
3	Ve vědě je zásadní spolupráce.	Vědci často pracují v týmech (multidisciplinárních a mezinárodních). Než jsou určité závěry přijaty, jsou kriticky posuzovány vědeckou komunitou.		Vědci vystavují své závěry odborné kritice, při které věcně argumentují.

4	Věda a technologie nejsou totéž.	Žák má rozlišovat mezi vědou a technologií z hlediska jejich cílů, výsledků a hodnot. Má vysvětlit jejich vzájemnou interakci.	
5	Vědecké poznání se vyvíjí.	Žák má popsat vývoj vědeckých teorií a technologií v historii.	
6		Žák má analyzovat sociální záležitosti vztahující se k aplikacím vědy a technologií, případně k jejich omezením. Má vysvětlit výhody a nevýhody určitého řešení z hlediska jeho udržitelnosti.	Vědecké poznatky by neměly být využívány v neprospěch lidstva.

Pozn.: Upraveno podle McComas (2014) – pohled amerických kurikulárních dokumentů (poučení uváděná ve více než 80 % státních kurikul), Taylor a Hunt (2014) – názor britské odborné veřejnosti, Metz (2014) – kanadské očekávané výstupy. Formulace nejsou v původním znění, byly kráceny. Poučení pro Česko formulovala autorka článku na základě citovaných pasáží z *RVP G* (2007).

Tabulka 1 dokládá, že požadavky na výuku o vědě jsou v jednotlivých zemích formulovány odlišně. Šest výše vymezených oblastí nepokrývá kompletně ani jedna ze zmíněných zemí. Z požadavků je nejvíce akcentováno povědomí o vědeckých metodách a charakteru vědecké práce (řádky 2 a 3). V Česku nabádá k ukazování (negativních) potenciálních dopadů vědeckých výtvorů na společnost pouze gymnaziální RVP, potřebu spolupráce spíše naznačuje, než že by ji přímo zmiňoval. Obdobně problematika vztahu vědy a technologií se dá z textu *RVP G* spíš vytušit, než že by byla skutečně zohledněna. USA, Velká Británie i Kanada uvádějí shodně pouze jediný požadavek. Aby žáci znali obvyklý postup získávání údajů a vyvozování závěrů z nich (řádek 2). Jde o způsob vědeckého poznávání, a to je právě hlavní oblast, na kterou se soustředí oba české RVP.

Výše uvedené potvrzuje krátkou zmínku ve zprávě Eurydice (EACEA, 2011), podle které je v českém školství zohledněna mj. problematika vztahu vědy k životnímu prostředí, k běžně užívaným technologiím, k fungování lidského těla a k etickým záležitostem, ale sociální kontext vědy, filozofie a dějiny věd nikoli. Přitom evropské dokumenty již relativně dlouho reflektují krizi ve výuce přírodních věd a technických oborů (European Commission, 1995; Gago et al., 2004; Rocard et al., 2007) a vedle důrazu na praktické činnosti, problémovou a badatelskou výuku nabízejí jako pro-

20 tiopatření více si všímat sociálních souvislostí vědy a zlepšovat povědomí učitelů o tomto tématu (EACEA, 2011). Je škoda, že Česko tuto výzvu ve svých RVP ignoruje.

S ohledem na výše zmíněné považuje autorka za vhodné historické, filozofické a společenské aspekty vědy do středoškolské výuky výrazněji začlenit, a to nejlépe využíváním příkladů z dějin věd ve výuce příslušných předmětů (v biologii, chemii, fyzice, zeměpisu či dějepisu). Naukové předměty ale bývají z hlediska vzdělávacího obsahu velmi konzervativní (Janík et al., 2010). Máme-li stručně shrnout hlavní argumenty ve prospěch přijetí nového učiva, můžeme uvést toto:

Změny v kurikulu se dají zdůvodňovat buď konjunkturálně, nebo principiálně (Štech, 2013). Konjunkturálně motivované změny mají přinést prospěch, jsou vedené například snahou zlepšit výsledky dané země v nějakém mezinárodním testování, motivovat žáky ke studiu určitých oborů nebo vyhovět požadavkům zaměstnavatelů na profil absolventů. Požadavek na výuku dějin věd můžeme konjunkturálně obhájit: již v šedesátých letech prokázala práce L. Klopfera a W. Cooleyho (1961), že výuka přírodních věd v jejich historických souvislostech zvyšuje zájem žáků o přírodovědný výzkum, navíc existuje vazba mezi skutečností, že přírodní vědy žáky baví, a jejich výsledky v přírodovědných testech (EACEA, 2011).

Principiální zdůvodnění se opírá o hodnoty, které daná společnost pokládá za zásadní. Předávané učivo by mělo tyto hodnoty nést samo v sobě (Štech, 2013, s. 616). I z principiálního hlediska nové učivo obстоjí: požadovanou cennost v případě výuky o vědě a jejích dějinách můžeme spatřit v metakognitivním nadhledu, který reflexe vědeckého pohledu na svět přináší.

Shodneme-li se, že je vytvoření většího prostoru pro výuku o vědě (ve smyslu HPSS) potřebné, je třeba zvážit následující opatření:

Výuku o vědě je nutné více zohlednit ve středoškolských kurikulárních dokumentech. Proto je nezbytné si nejprve ujasnit, co konkrétně se má v rámci této problematiky vyučovat. Při výběru ponaučení, která by měla škola žákům zprostředkovat, je možné se inspirovat v zahraničních kurikulárních dokumentech (např. ve výše zmiňovaných amerických), nebo po vzoru Anglie provést mezi odbornou veřejností (vědci, učiteli, didaktiky, historiky, filozofy a sociology vědy) průzkum, jehož výsledkem by byl souhrn stěžejních poučení o vědě.

Za předpokladu zachování stávající struktury RVP G by měla být ve vzdělávacím obsahu zdůrazněna opomíjená témata: vliv věd a technologií na společnost, působení společnosti na vědy a technologie, povaha vědeckého poznání a jeho dějinný vývoj. Promítnout by se měla nejen do učiva, ale také do očekávaných výstupů, a to ve všech dotčených vzdělávacích oblastech.

Začlenění výuky o vědě do kurikulárních dokumentů je zásadní, nicméně samo o sobě nepostačující opatření. Jak velký může být rozdíl mezi zamýšleným a realizovaným kurikulem, ilustruje situace v Itálii: reformní dokument *PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale dello studente)* od výuky vyžaduje zohlednění historického rozměru vědění, přesto učitelé dějinám věd moc prostoru nevěnují. Chybí jim odpovídající materiály, navíc sami dějiny věd příliš neovládají, protože tato problematika nebyla povinnou součástí jejich studia (Dibattista & Morgese,

2014). Že nejde pouze o specifikum Itálie, dosvědčuje také osobní zkušenost učitelů z Francie a Německa, tj. ze zemí, které mají ve svých kurikulárních dokumentech výuku o vědě pomoci jejích dějin zohledněnu. I oni konstatují, že jsou na vysoké škole pro budoucí učitele dějiny věd pouze volitelné, že učebních materiálů z dějin věd není dostatek (Fauque, 1999), a proto pedagogům chybí potřebné znalosti, dějiny věd neradi učí a obvykle jim věnují jen minimum pozornosti (Barth, 1999).

Od otázky, co o vědě vyučovat, se tedy dostáváme k otázce, jak výuku v praxi zajistit. Jak bylo v úvodu vysvětleno, jako vhodný nástroj k výuce o vědě byly opakovaně doporučovány dějiny věd. První pokusy proběhly v Anglii již za první světové války, záhy však ztroskotaly na neznalosti učitelů (Heilbron, 1999). I nedávná britská zkušenost potvrzuje, že pedagogové těmto tématům moc nerozumí, a když už se o výuku o vědě pokusí, obvykle se omezí jen na její sociální aspekty (Taylor & Hunt, 2014). Je tedy zřejmé, že mají-li učitelé dějiny věd vyučovat, musí být s požadovanou problematikou obeznámeni (Wang & Schmidt, 2011).

Někteří autoři proto nabádají organizovat kurzy, kde by se učitelé z praxe s dějinami věd seznámili (Dibattista & Morgese, 2014). Cílovou skupinou by měli být nejen učitelé přírodovědných předmětů, ale i vyučující dějepisu, kteří dosud dějiny věd opomíjejí (Barth, 1999). V Česku pořádá obdobné semináře cílené i na středoškolské učitele Společnost pro dějiny věd a techniky (Folta, 2002), ve větším měřítku se jí ale nedaří k tématu přitáhnout pozornost.

Je také třeba vzít v úvahu, že jednorázové seznámení s problematikou stěží zajistí její pochopení, natožpak ovlivnění učitelovy práce ve výuce. Požadovaný efekt přinese spíše dlouhodobý kontakt s dějinami věd. Systémovým řešením by proto mohla být osvěta zaměřená na ty, kteří se na učitelskou dráhu teprve připravují. Dějinám věd ale, bohužel, není ve studijních plánech učitelských oborů věnována valná pozornost: například v akademickém roce 2016/2017 byly ve studijních programech učitelských aprobací na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy (www.natur.cuni.cz) dějiny věd pouze mezi volitelnými předměty.

To, že nejde o české specifikum, nýbrž o celoevropský jev, doložila konference evropských akademií věd sdružených do uskupení ALLEA, která se konala v roce 1998 ve Štrasburku (Folta, 1999). Konference jasně ukázala, že dějiny věd mívají okrajové postavení i na vysokých školách, přičemž na středoškolské úrovni bývá jejich výuka věcí osobního nadšení jednotlivých pedagogů (tamtéž; Jangl, 2002). Je možné, že přeplněnost studijních plánů bude i nadále bránit, aby dějiny věd získaly své místo, nicméně podle názoru J. L. Heilbrona (1999) by bylo naprosto legitimní vypustit některé specializované předměty, aby pro ně vznikl dostatečný prostor. Lépe využít potenciál dějin věd se nedaří ani navzdory činnosti organizací International History, Philosophy and Science Teaching Group (<http://ihpst.net>) a European Society for the History of Science (www.eshs.org).

Kromě změny ve vysokoškolské přípravě učitelů by kvalitnější výuce o vědě prostřednictvím jejích dějin pomohla dostupnost učebních podkladů (Jangl, 2002). Největší množství výukových materiálů je v angličtině. Pro mladší generaci učitelů by neměl být problém jim rozumět, nicméně těžko můžeme očekávat, že si budou

22 cizojazyčné materiály sami upravovat do podoby využitelné v jejich vlastní výuce. Řešením může být buď vytvoření učebních materiálů šitých na míru českému prostředí, anebo převzetí a úprava cizojazyčných materiálů, které by učitelům mohl zpřístupnit například portál RVP.

Z dlouhodobého hlediska je třeba také zvážit obsah učebnic (McComas, 2014). Jak konstatuje D. Fauque (1999), ve francouzských učebnicích fyziky a chemie bývají pouze stručné biografické poznámky o významných vědcích a lineární výčet jejich objevů. Obdobný stav odhalil i průzkum portugalských učebnic fyziky (Leite, 2002). Nicméně učitelé bývají s tímto stavem srozuměni a vydavatele nic nenutí dějinám věd v učebnicích věnovat více péče (Fauque, 1999).

Nedostatky, které se v učebnicovém podání vývoje vědy nejčastěji objevují, ukazuje na příkladu českých učebnic biologie Hájková (2017): učebnice se soustředí převážně na zjištěná fakta, průběhu vědeckého bádání věnují jen nečetné zmínky, obvykle mimo hlavní text. Málokdy jsou popsány okolnosti, které daný objev umožnily, většina učebnic jen konstatuje, že k objevu došlo. Učební texty často opomíjejí jak vývoj souvisejících technologií, tak nové přístupy k výkladu již známých jevů. Objevy většinou spojují s výjimečným jednotlivcem, o jehož intelektuálním zázemí a předchůdcích si z textu nelze udělat patřičnou představu. Toto zjištění koresponduje se skutečností, že ani jeden ze sledovaných českých RVP neupozorňuje na týmový charakter vědecké práce (řádek 3 v tabulce 1), nezabývá se vztahem mezi vědou a technologiemi (řádek 4) ani nezdurazňuje proměnlivost a vývoj vědy (řádek 5). Pokud se učebnice snaží zachytit vývoj vědy, a nikoli jen jednotlivé nesouvisející epizody z historie, vyvolává obvykle jeho popis dojem postupného hromadění poznatků, které naprosto neproblematicky ústí v současný vědecký pohled na svět (tamtéž). Tím se opomíjí další aspekt výuky o vědě, který chybí i ve sledovaných RVP – nejistota (nedefinitivnost) vědeckého poznání (řádek 1 v tabulce 1).

Shrneme-li výše uvedené, výuka o vědě a jejích dějinách se může v každodenní výuce prosadit jen tehdy, budou-li pro ni vytvořeny odpovídající podmínky. Nejprve je nutné si ujasnit, co by měli žáci o vědě vědět, tyto požadavky zanést do kurikulárních dokumentů a zároveň na jejich výuku učitele po obsahové i metodické stránce připravit (ať již formou dalšího vzdělávání, větším důrazem na filozofii a dějiny věd ve studijních programech učitelských oborů, nebo zpřístupněním vhodných výukových materiálů).

4 Závěr

Uvážíme-li, že jsou v dnešní době vědecké vymoženosti a technologie běžnou součástí našeho světa, je význam přírodovědné gramotnosti zřejmý. Součástí přírodovědné gramotnosti je také porozumění povaze vědy (jejím principům, možnostem i limitům). K předání tohoto typu informací využívá řada západních zemí dějin věd. Historie totiž obecným poučkám o vědě poskytuje konkrétní příklady, díky nimž jsou pro žáky srozumitelné. Záměrem tohoto článku bylo upozornit na ignorování dějin

věd v českých kurikulárních dokumentech. Tento stav kontrastuje s přístupem sledovaných anglofonních zemí, v nichž má výuka o vědě pomocí dějin tradici.

Požadavky českých *RVP ZV* a *RVP G* se soustředí především na osvojení zásad, které vědci při bádání dodržují. Ostatní požadavky, které bývají součástí výuky v Anglii a Angloamerice, české kurikulum buď neobsahuje vůbec (např. povědomí o proměnlivosti a ne definitivnosti vědeckého poznání), nebo je zahrnuje v nedostatečné míře (povědomí o vztahu světa vědy a společnosti).

Vzhledem k tomu, že ve výše uvedených českých dokumentech o dějinách věd téměř nenajdeme zmínku, pokládáme za vhodné tento vzdělávací obsah v nové úpravě českého kurikula zohlednit. Upozorňujeme však, že samotné dopsání učiva do *RVP* nestačí. Aby mohli učitelé výuce o vědě a jejích dějinách věnovat adekvátní pozornost, je nezbytné je v této problematice proškolení (resp. pro ni vytvořit prostor ve vysokoškolském studiu budoucích učitelů) a školám poskytnout dostatek vhodných učebních materiálů.

Literatura

- Barth, M. (1999). Dějiny vědy na střední škole: Zkušenosti z mé třídy a úvahy o jejich zařazení do vzdělávání učitelů. *DVT*, 32(1), 37–48.
- Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347–370.
- Blažek, R. (2017). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.
- Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.
- DeBoer, G. E. (2014). Joseph J. Schwab: His work and his legacy. In M. R. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (s. 2433–2458). Dordrecht: Springer.
- Dibattista, L., & Morgese, F. (2014). Incorporation of HPS/NOS content in school and teacher education programmes in Europe. In M. R. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (s. 2083–2117). Dordrecht: Springer.
- EACEA & Eurydice. (2011). *Přírodovědné vzdělávání v Evropě: Politiky jednotlivých zemí, praxe, výzkum*. Brusel: Eurydice. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/133CS.pdf
- European Commission. (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné z http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Fauque, D. (1999). Uvedení do dějin vědy a techniky na středních školách ve Francii. *DVT*, 32(1), 25–36.
- Folta, J. (1999). Vyučování dějinám věd a techniky aneb Co se začarovaným kruhem. *DVT*, 32(1), 1–4.
- Folta, J. (2002). Devatenáctý seminář pro vyučující dějinám věd a techniky na českých a slovenských vysokých a středních školách. *DVT*, 35(3–4), 236–237.
- Gago, J. M., Ziman, J., Caro, P., Constantinou, C. P., Davies, G., Parchmann, I., ... Sjøberg S. (2004). *Europe needs more scientists*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné z <https://www.researchgate.net>

- /publication/259705752_Europe_Needs_More_Scientists_Report_by_the_High_Level_Group_on_Increasing_Human_Resources_for_Science_and_Technology
- Good, R., & Shymansky, J. (2001). Nature-of-science literacy in benchmarks and standards: Post-modern/relativist or modern/realist? In F. Bevilacqua, E. Giannetto, & M. Matthews (Eds.), *Science education and culture: The contribution of history and philosophy of science* (s. 53–65). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Greger, D., Gröschlová, A., & Ježková, V. (2006). Analýza školního vzdělávání ve vybraných zemích EU. *Orbis scholae*, 0(1), 30–45.
- Hájková, J. (2017). Dějiny přírodních věd: Jejich místo ve škole a v učebnicích biologie. *Scientia in educatione*, 8(2), 1–13.
- Heilbron, J. L. (1999). Ponaučení z výuky dějinám věd. *DVT*, 32(1), 5–18.
- Jangl, L. (2002). K otázce výuky dějin věd a techniky. *DVT*, 35(1), 37–47.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: Vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Jenkins, E. W. (2014). E. J. Holmyard and the historical approach to science teaching. In M. R. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (s. 2381–2432). Dordrecht: Springer.
- Klopfer, L., & Cooley, W. (1961). *Use of case histories in the development of student understanding of science and scientists*. Cambridge: Graduate School of Education, Harvard University.
- Leite, L. (2002). History of science in science education: Development and validation of a checklist for analysing the historical content of science textbooks. *Science & Education*, 11(4), 333–359.
- Maršák, J., Janoušková, S., Svobodová, J., & Pumpr, V. (2011). *Přírodovědná gramotnost – srovnávací analýza 1., 2.* Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10967/prirodovedna-gramotnost-srovnavaci-analyza-1.-cast.html/>; <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10973/prirodovedna-gramotnost-srovnavaci-analyza-2.-cast.html/>
- McComas, W. F. (2014). Nature of science in the science curriculum and in teacher education programs in the United States. In M. R. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (s. 1993–2023). Dordrecht: Springer.
- Metz, D. (2014). The history and philosophy of science in science curricula and teacher education in Canada. In M. R. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (s. 2025–2043). Dordrecht: Springer.
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216>
- Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: Podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346–378.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné z http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf
- Rutherford, F. J. (2001). Fostering the history of science in American science education. In F. Bevilacqua, E. Giannetto, & M. Matthews (Eds.), *Science education and culture: The contribution of history and philosophy of science* (s. 41–52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Taylor, J. L., & Hunt, A. (2014). History and philosophy of science and the teaching of science in England. In M. R. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (s. 2045–2081). Dordrecht: Springer.
- VÚP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

Wang, H., & Schmidt, W. (2001). History, philosophy and sociology of science in science education: Results from the third international mathematics and science study. In F. Bevilacqua, E. Giannetto, & M. Matthews (Eds.), *Science education and culture: The contribution of history and philosophy of science* (s. 83–102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Mgr. Jana Poupová, Ph.D., katedra učitelství a didaktiky biologie
Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova
Viničná 7, 128 00 Praha
jana.poupova@natur.cuni.cz

Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre¹

Martina Kosturková, Janka Ferencová,
Valentína Šutáková

Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Abstrakt: Kurikulárna reforma, ktorá bola na Slovensku oficiálne uvedená do edukačnej praxe škôl prijatím nového Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), oficiálne vytvorila priestor aj pre rozvoj kritického myslenia. Jeho dôkladné skúmanie je jedným z predpokladov pre efektívnejšie rozvíjanie uvedenej spôsobilosti v edukačnej praxi škôl. Prehľadová štúdia sa zameriava na ukotvenie problematiky v odbornej oblasti na Slovensku. Cieľom je integrovať doterajšie poznatky a analyzovať stav bádania za obdobie 2008–2017 v slovenskej časopiseckej literatúre. Metodológia vychádza z odporúčaní Mareša (2013) o systematickom mapovaní príspevkov ($n = 72$) v oblasti kritického myslenia. Za najväčší nedostatok považujeme absenciu empirických a experimentálnych štúdií v relevantných vedeckých časopisoch. Navyše z kritickej analýzy príspevkov vyplýva, že aj po vyše desaťročnom avizovaní o nutnej potrebe rozvoja kritického myslenia, ako spôsobilosti budúcnosti, v slovenskej edukácii je jej pozornosť stále na periférii.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, kritické myslenie, analýza časopiseckých príspevkov

Critical Thinking as an Important Part of the Curriculum Reform in Slovakia: Examining the Phenomenon in the Slovak Journals

Abstract: The curriculum reform in Slovakia, which was officially put into educational practice of schools by adopting the new Act No. 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (The School Act) has also officially created space for the development of critical thinking. Thorough examination is one of the prerequisites for more effective development of the mentioned capability in the educational practices in schools. The review study focuses on specification of the issue in the professional area in Slovakia. The aim is to integrate the hitherto gained knowledge and to analyze the state of the research in 2008–2017 in the Slovak academic journals. The methodology is based on Mareš's advice (2013) on systematic mapping of articles ($n = 72$) in the areas of critical thinking. However, the most significant shortcoming is considered the absence of empirical and experimental studies in relevant scientific journals. In addition to this, the critical analysis of the articles show that in spite of more than ten years of urging for the development of critical thinking as the capability of the future, its position in the Slovak education system is still peripheral.

Keywords: curriculum reform, critical thinking, analysis of journal contributions

¹ Prehľadová štúdia je výstupom projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom *Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie*.

28 Zmena politického režimu na Slovensku po roku 1989 vyvolala potrebu zaoberať sa spôsobom fungovania školstva a vytvorila priestor pre zavádzanie inovácií do vzdelávacieho systému. Jednou z významných myšlienok reformy bola orientácia vzdelávania na rozvoj tzv. kľúčových spôsobilostí či prenositeľných zručností 21. storočia, medzi ktoré patrí napr. kritické, tvorivé myslenie, komunikatívne a ďalšie sociálne spôsobilosti. Ich formovanie v procese školskej edukácie predpokladalo viaceré systémové zmeny, ku ktorým však nedošlo. Ako významný je potrebné spomenúť aj fakt, že následkom nesystémových krokov, rýchleho striedania vlád a pod., dochádzalo k ochabnutiu entuziazmu učiteľov. Od učiteľa sa očakávala nová rola ako tvorcu kurikula, na ktorú nebol pripravený (Kosová, 2017; Orosová & Klimková, 2016; Pavlov & Šnidlová, 2013; Rovňanová, 2015). Dalo sa preto predpokladať, že v praxi dôjde len k formálnym inováciám, bez skutočnej zmeny. Uvedené sa nevyhnutne premietlo do nie príliš pozitívneho stavu nášho školstva a negatívnych výsledkov žiakov slovenských škôl v kľúčových oblastiach, ktoré by mali byť podľa oficiálnych dokumentov rozvíjané. Jednou z nich je aj kritické myslenie, ktorého význam je deklarovaný v rôznych národných i medzinárodných dokumentoch, Štátny vzdelávací program SR nevnímajúc.

V tomto kontexte považujeme za potrebné uviesť podstatné súvislosti vývoja kritického myslenia na Slovensku aj pred rokom 2008. Problematiku je potrebné vnímať komplexnejšie. Nie je možné odtrhnúť sledované obdobie od celkového kontextu. Prvotné vízie podpory rozvoja kritického myslenia na Slovensku boli iniciované zdola (na mikroúrovni) začiatkom 90. rokov 20. storočia, kde sa učitelia od materských až vysokých škôl združovali okolo mimovládnych organizácií. Tie zastrešovali medzinárodné projekty smerujúce k ovplyvňovaniu edukačných stratégií učiteľov (Porubský et al., 2014). Známy je projekt *Orava – IOWA* z roku 1994 pre zavádzanie konštruktivisticky orientovaného vyučovania prevažne v základných a stredných školách. Následkom týchto vplyvov v roku 1994 Ministerstvo školstva iniciovalo tvorbu projektu *Konštantín* (Ministerstvo školstva a vedy SR, 1994) kde okrem iného dokument požaduje, aby 15–20 % učiva bolo venovaných rozvoju hodnotiaceho a tvorivého myslenia (Ministerstvo školstva a vedy SR, 1994). Jedným z prvých záujmov o problematiku kritického myslenia v SR bol grant v roku 1994 (Kolláriková, 1995). Išlo prevažne o teoretické spracovanie problematiky pracovníkmi Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave spolu s odborníkmi z Univerzity v Severnej Iowe², keďže tomuto druhu myslenia sa na poli vedy a školskej praxe na Slovensku nevenovala žiadna pozornosť. Ďalšie vízie vyústili v projekte *Milénium* (Turek, Zelina, & Rosa, 2000). Za toto obdobie nachádzame minimum odborných poznatkov k problematike kritického myslenia (napr. Gavora, 1995; Petrasová, 2000).

Školským zákonom z roku 2008 bola kurikulárna reforma na Slovensku oficiálne uvedená do edukačnej praxe škôl s cieľom naštartovať zmeny, ktoré by viedli aj k podpore kritického myslenia. Od učiteľov sa v tomto smere očakávala nová rola ako spolutvorcov kurikula, na ktorú však neboli pripravení. Ligoš (2008) konštatoval,

² Spomenieme autorov, ktorí podporili myšlienku výchovy ku kritickému mysleniu medzi prvými na Slovensku: Z. Kolláriková, P. Gavora, M. Lapitka, Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steeleová a M. Zelina (ako recenzent a odborný poradca v oblasti inovovania edukácie).

že v intenciách rozvoja kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie človeka v 21. storočí sa pri dosahovaní hlavných cieľov (napr. primárneho, sekundárneho, vyššieho sekundárneho gymnaziálneho vzdelávania) predpokladá používanie tých učebných postupov a prístupov, ktoré podporujú rozvoj kritického myslenia (ŠPÚ, 2015a). Rovnako sú v profile absolventa jednotlivých stupňov vzdelávania premietnuté kompetencie aj vo vzťahu ku kritickému mysleniu. Napr. absolvent vyššieho sekundárneho gymnaziálneho vzdelávania dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať. Tieto kompetencie, zručnosti a schopnosti má mať rozvinuté na úrovni svojich možností (ŠPÚ, 2015b). Zelina (2008) poznamenáva, že jednou zo základných zásad reformy školstva je komplexný rozvoj poznávacích funkcií žiaka, kde je šesť úrovní rozvíjania poznávacích kompetencií žiaka. Na piatej úrovni je to práve oblasť kritického hodnotiaceho myslenia žiakov a v šiestej úrovni rozvoj tvorivosti žiakov. Prirodzene, že v tomto smere bolo potrebné nielen vyškoliť učiteľov, ale aj poskytnúť im kvalitné metodické materiály.

V dôsledku chýbajúcej systémovej podpory so strany štátu postupne ochabovali snahy iniciatívnych učiteľov o zavádzanie inovácií do vyučovacieho procesu. Uvedené sa odrazilo aj v rovine systematického teoreticko-empirického štúdia problematiky kritického myslenia.

Predkladaná prehľadová štúdia má snahu nahliadnuť do problematiky kritického myslenia v edukačnej praxi na Slovensku. Zameriava sa na skúmané komponenty v pedagogicko-psychologických a didaktických poznatkoch predstavených odbornou verejnosťou v časopiseckej literatúre na Slovensku. V poňatí zahraničných autorov ide o dlhodobý skúmaný fenomén v troch hľadiskách – filozofickom, kognitívno-psychologickom a edukačno-vednom. V Slovenskej proveniencii vnímame túto problematiku skôr na periférii, aj napriek jej dlhodobým proklamáciám.

Cieľom textu je hľadať odpoveď na otázku, aká pozornosť je venovaná problematike kritického myslenia v časopiseckej literatúre po tom, čo sa jeho rozvoj oficiálne zaviedol do Štátneho vzdelávacieho programu ako jedna z cieľových požiadaviek v edukácii. Predmetom záujmu bola identifikácia tematiky, charakter a oblasť skúmania, diagnostika stavu kritického myslenia edukantov a edukátorov, identifikácia bariér a možností rozvoja kritického myslenia a experimentálne zásahy v skúmanej oblasti. Predmetom analýzy boli práce teoretického, empirického a aplikačného charakteru publikované v odborných a vedeckých domácich časopisoch za posledných desať rokov.

1 Kritické myslenie ako pojem

Pojem kritické myslenie je odvodený z koreňov starovekého Grécka: *kriticos* (čo znamená v každom rozsudku) a *kriterion* (čo znamená normu). Etymologicky slovo znamená vytváranie kritického úsudku založeného na normách (Paul & Elder, 2003). Vývoj problematiky kritického myslenia v základnej filozofickej rovine je badateľný v spisoch Sokrata, Platóna, Aristotela, Tomáša Akvinského a pod. (Center for Critical Thinking, 2006) aj v dielach novších filozofov (Ennis, 1985; Kant, 1979; Lipman,

- 30 1988; Paul, 1992). Druhá línia vývoja kritického myslenia je psychologická (Bailin, 2002; Bransford & Stein, 1984; Bruner, 1960; Feuerstein et al., 1996; Halpern, 1998; Lewis & Smith, 1993; Sternberg, 1986); neskôr sa pridružila aj pedagogická (Bloom et al., 1956; Kennedy, Fisher, & Ennis, 1991). To viedlo aj k rôznorodosti chápania tohto pojmu. V tabuľke 1 sú predstavené vybrané definície prevažne zahraničných odborníkov vyplývajúce z pôvodných tradícií.

Tabuľka 1 Definície kritického myslenia vyplývajúce z pôvodnej línie – prístupu

Línia – smer	Autor	Kritické myslenie...
Filozofický prístup	Ennis (1985)	... reflexné a rozumné myslenie; schopnosť zameraná na to, čomu veriť alebo čo robiť.
	Lipman (1988)	... zručné a zodpovedné myslenie, ktoré uľahčuje dobrý úsudok, pretože sa opiera o kritériá, je citlivé na kontext so schopnosťou sebaregulácie.
	Scriven a Paul (1987)	... intelektuálne disciplinovaný proces aktívne a šikovne konceptualizovať, aplikovať, analyzovať, syntetizovať a/alebo hodnotiť informácie zhromaždené z pozorovania, skúseností, úvah alebo komunikácie. Je založené na univerzálnych intelektuálnych hodnotách, ktoré presahujú rozdelenie predmetu: jasnosť, presnosť, konzistencia, relevantnosť, spoľahlivé dôkazy, dobré dôvody, hĺbka, šírka a spravodlivosť.
	McPeck (1990)	... schopnosti a zručnosti zapojené do činnosti aj so sebareflexiou.
	Facione (1990)	... autoregulačný úsudok, ktorý vedie k interpretácii, analýze, hodnoteniu a záverom, ako aj k vysvetleniu dôkazov, koncepcií metodík, kritérií alebo kontextových úvah, na ktorých je úsudok založený.
	Paul (1992)	Autor diskutuje o kritickom myslení v kontexte dokonalosti myslenia.
	Bailin (2002)	premýšľanie o niečom určitom; kvalitné myslenie, ktoré spĺňa zadané kritériá alebo štandardy primeranosti a presnosti.
Kognitívno-psychologický prístup	Glaser (1941)	... zahŕňa tri veci: 1) postoj – pripravenosť premýšľať, 2) znalosť metód logického skúmania a uvažovania, 3) určitá zručnosť pri uplatňovaní týchto metód.
	Watson a Glaser (1990)	... kombinácia schopností, znalostí a postojov, umožňujúce jedincovi interpretovať, dedukovať, rozpoznávať predpoklady, hodnotiť argumenty a dospieť k záverom.
	Sternberg (1986)	... procesy, stratégie a zručnosti používané na riešenie problémov, rozhodovanie a učenie nových konceptov. Zručnosti – metakomponenty, komponenty výkonnosti a komponenty na získavanie vedomostí.

Kognitívno-psychologický prístup	Schafritz, Koppe a Soper (1988)	... mentálny proces, ktorým jednotlivec získava a hodnotí rôzne informácie, pričom je schopný vyvodzovať logické a objektívne úsudky.
	Halpern (1998)	... používanie tých kognitívnych zručností a stratégií, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť želaného výsledku.
	Williams et al. (2003)	... schopnosť vytvárať predpoklady a prehodnocovať argumenty.
	Willingham (2007)	... nezaujaté uvažovanie, tvrdenie opierajúce sa o dôkazy so schopnosťou vyvodzovať závery a riešiť problémy.
	Ruisel (2008)	... vedecké myslenie, formálna a neformálna logika, pravdepodobnostné myslenie, hodnotenie kvality informácií, generovanie a výber alternatív a cieľov a analyzovanie argumentov umožňujúcich vytvárať adekvátne závery.
Pedagogický, resp. vzdelávací prístup	Bloom et al. (1956) Kennedy et al. (1991)	... analýza, syntéza a hodnotenie – tri najvyššie úrovne pôvodnej Bloomovej taxonomie podľa niektorých autorov sčasti reprezentovali kritické myslenie.

Poprední odborníci sa koncom 20. storočia dohodli na kognitívnych oblastiach, ktoré by mali byť zahrnuté do definície kritického myslenia. Lai (2011) ponúka prehľad relatívne akceptovaných komponentov kritického myslenia:

- analýza argumentov alebo dôkazov (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992; Watson & Glaser, 1990);
- hodnotenie (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Watson & Glaser, 1990;);
- rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007);
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Watson & Glaser, 1990; Willingham, 2007).

Zároveň boli identifikované aj ďalšie schopnosti relevantné ku kritickému mysleniu: pýtanie sa a odpovedanie na dotazy pre objasnenie (Ennis, 1985); identifikácia predpokladov (Ennis, 1985; Paul, 1992); interpretácia a vysvetľovanie (Facione, 1990); predvídanie (Tindal & Nolet, 1995); vidieť obe strany problému (Willingham, 2007) a iné.

Väčšina vedcov zastávala názor, že definícia kritického myslenia by mala obsahovať aj dispozície (označované odborníkmi ako postoje a návyky mysle). Lai (2011) konštatuje, že odborníci najčastejšie uvádzajú tieto: otvorenosť (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998); ochota hľadať dôvody (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Paul, 1992); túžba byť dobre informovaný (Ennis, 1985; Facione, 1990); flexibilita (Facione, 1990; Halpern, 1998); rešpektovanie (Bailin et al., 1999; Facione, 1990) a iné.

Aj keď v súčasnosti filozofické, kognitívno-psychologické a pedagogické diela poskytujú širokú škálu definícií kritického myslenia, pre nás je inšpiratívna definícia

32 Ruisela (2008), podľa ktorého ide o synonymum pre kvalitné alebo zrozumiteľné myslenie zahrňujúce tieto zložky:

1. motiváciu pre náročnosť, ktorú vyvoláva kritické myslenie;
2. poznatky o schopnostiach kritického myslenia;
3. tréning štruktúry pre uľahčenie transferu medzi súvislosťami;
4. metapoznávací monitoring.

K aplikácii týchto zložiek do vyučovacieho procesu je potrebná súhra afektívnej, kognitívnej aj konatívnej dimenzie. V afektívnej dimenzii je možné súhlasiť s komponentmi, ktoré vyššie uvádza Lai (2011). Ruisel (2008) však podáva ucelenejšie a komplexnejšie vysvetlenie, kde konštatuje, že kritické myslenie vyžaduje primeranú motiváciu k zvládnutiu náročného psychického úsilia vyplývajúceho z konkrétnych kognitívnych a afektívnych aktivít. Predpokladá sa antidogmatizmu a flexibilita, ochota hodnotiť informácie objektívne a pochopenie rozdielov medzi racionalizáciou a usudzovaním. Tieto nekognitívne aspekty kritického myslenia predpokladajú schopnosť a motiváciu posudzovať problém z mnohorrakých perspektív a tolerovať nejasnosť a neurčitosť.

V kognitívnej dimenzii uprednostňujeme komponenty kritického myslenia podľa Faciona (1990): 1) *interpretácia* (kategorizácia, pochopenie dôležitosti, objasnenie významu); 2) *analýza* (skúmanie myšlienok, identifikácia a analýza argumentov); 3) *hodnotenie* (posúdenie tvrdení a argumentov); 4) *inferencia* (usudzovanie, spochybňovanie dôkazov, hľadanie alternatív, vyvodzovanie záverov); 5) *explánácia* (predstavenie záverov, odôvodnenie postupov a prezentácia záverov); 6) *autoregulácia* (sebahodnotenie a sebakontrola). Z hľadiska rozvoja kritického myslenia edukantov v praxi sa nám tento model osvedčil najlepšie, pretože pomáha edukantovi prejsť celým procesom kritického myslenia od kontaktu s informáciou, schopnosťou s ňou pracovať v širších súvislostiach, dospieť k rozhodnutiu s odvolaním na relevantný argument (ako po formálnej, tak aj po obsahovej stránke) až po autoregulatívnu zložku.

Aby učiteľ ľahšie zabezpečil transfer medzi súvislosťami a metapoznávacím monitoringom, vyžaduje sa správna aplikácia rôznych metód a foriem podporujúcich rozvoj kritického myslenia. Ruisel (2008) konštatuje, že ak sa kritické myslenie nevhodne uplatňuje v nových súvislostiach, nie je vždy úspešné. Preto sa obvykle vyžadujú stratégie, ktoré tento proces uľahčujú (aplikácia príkladov a výber poznatkov, ktoré môžu pôsobiť ako vybavovací kľúč). Usudzovanie, riešenie problému a učenie sa závisia od kapacity kódovať a manipulovať s príbuznými poznatkami. Cieľom štruktúrneho tréningu je naučiť jednotlivca, aby si uvedomil, kedy môže platne využiť svoje schopnosti. Výkonnou a regulačnou funkciou kritického myslenia je metapoznávanie. Je založené na hodnotení vlastných poznávacích schopností a ich využití pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia a učenia sa. Aby sme k tomu dospeli ako jedinci, potrebujeme učebné prostredie s novou paradigmou prístupu ku kultivácii osobnosti, na ktorú upozorňuje najnovšia štúdia prof. Zelinu (2017). Kritické myslenie je potrebné vnímať komplexnejšie a nezaobíde sa bez týchto komponentov:

- autoregulácia – prelomovou prácou v tejto oblasti podľa Zelinu (2016) je Boekaerts, Pintrich, & Zeindner, 2000; Boekaerts, 2005; zároveň odporúčame poznamky Zelinu (2017);
- metakognícia – premýšľanie o vlastnom myslení (Cross & Paris 1988; Čavojová, 2016; Facione, 1990; Kuhn, 1991; Martinez, 2006 a i.);
- tvorivosť – vyžaduje schopnosť kriticky hodnotiť intelektuálne produkty, rovnako sa vyžaduje otvorenosť a flexibilita, ktoré sú považované za základné charakteristiky tvorivého myslenia (Bailin, 2002; Bonk & Smith, 1998; Ennis, 1985; Paul & Elder, 2006; Thayer-Bacon, 2000; Zelina, 2008, 2016);
- mimokognitívne faktory: motivácia – motivovaný človek má väčšiu pravdepodobnosť vytrvať v situáciách, ktoré si vyžadujú kritické uvažovanie (Bean, 1996; Dewey, 1916; Facione, 1990; Halpern, 1998; Novack, 1960 a i.); spolupráca – korene nachádzame v Piagetovskom prekonaní kognitívneho konfliktu (Piaget & Inhelderová, 1970) a Vygotského zóny najbližšieho vývoja (Vygotskij, 1970). Tieto poňatia zdôrazňujú význam sociálnych interakcií pre podporu kognitívneho rozvoja (Abram et al., 2008; Bailin et al., 1999; Dillenbourg et al., 1996; Knapík, 2014, 2015, 2016; Thayer-Bacon, 2000;) a pod.

2 Východiská formulácie vedeckej otázky

Kritické myslenie sa v historikom kontexte objavuje v rôznych teóriách viac ako 2500 rokov. Aj keď práce známych filozofov a psychológov sú dostupné, stále disponujeme minimom poznatkov o kritickom myslení v podmienkach Slovenska na rozdiel od zahraničia, kde problematika je predmetom vedeckého bádania už niekoľko desiatok rokov. Efektivitu podporujúcu kognitívne schopnosti a postoje človeka spojené s myslením skúmali Ennis (napr. 1985); Schievella (1968); Gardner (1983); Marzano (1997 a i.); Scriven (1985); Sternberg (1986 a i.); Paul (1987); Facione (1990); Schaffer (1995) a i. V 80. rokoch 20. storočia bol v USA veľký záujem o ľudí so schopnosťou kriticky uvažovať. V rôznych návrhoch a politických usmerneniach USA bola vyslovená požiadavka, že demokratická spoločnosť potrebuje vychovať kriticky mysliacich ľudí (Glaser, 1985).

Potrebu kritického myslenia dokazujú viaceré fakty. Prvé priečky v čitateľskej gramotnosti zaznamenávajú krajiny (Šanghaj-Čína, Singapur, Taiwan, Kórea, Fínsko...), kde kritické myslenie a kreativita prostredníctvom motivácie a aktívneho zapojenia edukanta je jeden z najdôležitejších prvkov úspešného vzdelávacieho systému (Bagalová, Bizíková, & Fatulová, 2014). Spomenieme aj merné prostriedky v danej oblasti, ako napr. *California Critical Thinking Skills Test* (Facione, 1990), *Cornell Critical Thinking Test* (Ennis, Millman, & Tomko, 1985; Ennis & Millman, 2005), *Lawson's Psychological Critical Thinking Exam* (Lawson, 1999), *The Halpern Critical Thinking Assessment* (Halpern, 2012); *Critical Thinking Basic Concepts and Understandings Online Test* (Elder, Paul, & Cosgrove, 2013) a i. Za dôležité považujeme aj efektívne zahraničné programy na podporu rozvoja kritického myslenia,

34 napr. špecifický program STELLA – pre vyučovanie dejepisu a chémie; SPELT – pre vyučovanie matematiky, jazyka, vied o spoločnosti alebo ucelený program CORT – zostavený de Bonom (Gavora, 1995); programy filozofického myslenia Lipmana; *Projekt urýchlenia rozumového vývoja prostredníctvom výučby prírodných vied* (CASE – *Cognitive Acceleration through Science Education*); tréningový program *Dimenzií učenia sa* či *Programy inštrumentálneho obohacovania* vytvorené Feuersteinom a jeho spolupracovníkmi (cit. podľa Fisher, 1997; Adey & Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1996; Marzano et al., 1997) alebo model rozvoja kognitívnych komponentov kritického myslenia (Facione, 1990). Zaujímavé sú aj výsledky analýzy zahraničných empirických výskumov (Kosturková, 2016).

Problematika kritického myslenia sa zvlášť zdôrazňuje v rámci vysokoškolského vzdelávania a procese europeizácie, ktorý začína Sorborskou deklaráciou v roku 1998 o harmonizácii Európskeho vysokoškolského systému (ENQA, 2009)³. Vetráková (2014) konštatuje, že dosiahnutie porovnateľnej úrovne vo vzdelávaní v regionálnom, národnom a európskom priestore vyvoláva potrebu prijať všeobecne platné štandardy vysokoškolského vzdelávania. Oficiálne boli prijaté prostredníctvom rady odborníkov *Joint Quality Initiative* (Iniciatíva spoločnej kvality; JQI, 2004) v Dubline 2001 (ENQA, 2009). Vyšpecifikovali sa charakteristiky úspešných absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania v týchto aspektoch (nazývané Dublinské deskriptory): získané vedomosti a porozumenie, uplatňovanie vedomostí a porozumenie, schopnosť formulovať závery (úsudok), schopnosť komunikovať vedomosti a porozumenie, schopnosť ďalšieho vzdelávania. Dôraz je kladený na rozvoj tzv. prenositeľných zručností (Lesáková, 2009). Medzi ne patria predovšetkým komponenty kritického myslenia.

Sprievodné javy spojené s informačnou explóziou, globalizáciou a postmodernou spoločnosťou priam žiadajú absolventov daných stupňov vzdelávania s rozvinutým kritickým myslením na požadovanej úrovni. *Svetové ekonomické fórum* (*World Economic Forum*; ďalej WEF) v Davose v roku 2015 definovalo 6 najdôležitejších oblastí človeka potrebných pre budúcnosť: schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické myslenie, tvorivé riešenie problémov, ľudský manažment, koordinácia s ostatnými a emocionálna inteligencia (WEF, 2017). Kritické myslenie sa objavuje hneď na druhom mieste najpožadovanejších budúcich kvalít človeka. Odborníci si už dlhšiu dobu uvedomujú jeho potrebu. Zároveň boli definované stabilné zručnosti pre budúcnosť, ktoré sú uvedené v tabuľke 2. Z nich prevažná väčšina tvorí komponenty súvisiace s kritickým uvažovaním.

³ Harmonogram bolonského procesu: Sorborská deklarácia (1998); Bolonská deklarácia (1999); Pražské komuniké (2001); Berlínske komuniké (2003); Bergenský summit (2005); Londýnske komuniké (2007); Leuvenské komuniké (2009); Budapešť a Viedeň (2011); Bukurešť (2012); Jerevan (2015).

Tabuľka 2 Súbor schopností potrebných vo všetkých pracovných obastiach

Schopnosti (Abilities)	Základné zručnosti (Basic Skills)	Ďalšie zručnosti (Cross functional Skills)
		<i>Sociálne zručnosti</i>
		Koordinácia s ostatnými
		Emočná inteligencia
		Schopnosť jednat'
		Presvedčenie
		Orientácia na služby
		Školenie a výučba ostatných
		<i>Systémové zručnosti</i>
		Rozsudok a rozhodovanie
		Analýza systémov
		<i>Zručnosti riešenia problémov</i>
		Komplexné riešenie problémov
		<i>Zručnosti riadenia zdrojov</i>
		Riadenie finančných zdrojov
		Riadenie spoločnosti
		Materiálové zdroje
		Manažment ľudí
		Manažment času
		<i>Technické zručnosti</i>
		Údržba a oprava vybavenia
		Programovanie
		Kontrola kvality
		Návrh technológie
		Riešenie problémov
Kognitívne schopnosti	Zručnosti obsahu	
Kognitívna flexibilita	Aktívne učenie	
Kreativita	Ústne vyjadrenie	
Logické zdôvodnenie	Čítanie	
Citlivosť problému	s porozumením	
Matematická úvaha	Písomné vyjadrenie	
Vizualizácia	IKT gramotnosť	
Fyzické schopnosti	Procesné zručnosti	
Fyzická sila	Aktívne počúvanie	
Ručná zručnosť a presnosť	Kritické myslenie	
	Monitorovanie seba a iných	

Zdroj: WEF (2017, p. 20)

Je zrejmé, že od absolventov daného stupňa vzdelávania sa bude vyžadovať aplikácia rozvinutých spôsobilostí v ďalšom vzdelávaní a následne v praxi. Celosvetové trendy sa postupne po roku 1989 prenášajú aj do slovenského školstva. Ešte konkrétnejšie v rámci transformačných zmien a schválením školského zákona v roku 2008 sa oficiálne vytvoril priestor aj pre rozvoj kritického myslenia. Z toho vyplýva formulovaný problém, ako sa premieta problematika kritického myslenia do vedeckej činnosti odborníkov na Slovensku registrovanej v časopiseckej literatúre za obdobie rokov 2008–2017.

3 Metodológia prehľadovej štúdie

Metodológia šetrenia bola postavená na systematickom mapovaní (*systematic map*; Mareš, 2013), ktorého zámerom bol prehľad výsledkov príspevkov v oblasti kritického myslenia.

Cieľom prehľadovej štúdie je integrovať doterajšie poznatky a analyzovať stav bádania v kritickom myslení na Slovensku za vybrané obdobie v domácej časopiseckej literatúre. V prehľade bol záujem sústredený na oblasti kritického myslenia súvisiace s edukačnou praxou:

- zistiť, koľko vedeckých a odborných článkov súvisiacich s kritickým myslením registrujeme v domácej časopiseckej literatúre za obdobie rokov 2008–2017,
- identifikovať oblasť skúmania a charakter príspevkov,
- zistiť, ktoré témy (resp. komponenty) sú predmetom záujmu zverejnených príspevkov,
- zistiť, na ktoré cieľové skupiny sú príspevky orientované,
- zhodnotiť celkový stav v problematike v kontexte vízií a reality.

Východiskom pre vymedzenie rozsahu rešerše bol samotný jav *kritické myslenie*. Určujúcim kritériom bolo kľúčové slovo *kritické myslenie*. Základný súbor tvorili všetky výstupy ku kľúčovému pojmu *kritické myslenie* a *critical thinking* v domácej časopiseckej literatúre v SR za roky 2008 až 2017 prostredníctvom rozšíreného vyhľadávania v Centrálnom registri evidencie publikačnej činnosti (ďalej CREPČ). Predmetom vyhľadávania boli kategórie ADD, ADN, ADF, BDD, BDN, BDF. Keďže existujú v časopisoch aj príspevky autorov z mimouniverzitného prostredia, využili sme rozšírené vyhľadávanie ku kľúčovému pojmu pomocou portálu www.kis3g (kategória: časopisy). Zo zoznamu sa vyradili tie tituly, ktoré boli súčasťou prvého vyhľadávania pomocou CREPČ. Prvotnému vyhľadávaniu zodpovedalo 137 príspevkov. Po preštudovaní titulov a abstraktov, kritickému čítaniu boli podrobené články, ktoré sa zdali relevantné vo vzťahu k skúmanej problematike. Štúdie redundantného charakteru boli vylúčené. Do prehľadovej štúdie bolo nakoniec zaradených 72 príspevkov publikovaných v odborných a vedeckých časopisoch, štúdie evidované v profesijných databázach a príspevky vydané v populárno-náučných časopisoch, tie prešli procesom dôkladnej analýzy (viď. tabuľka 3).

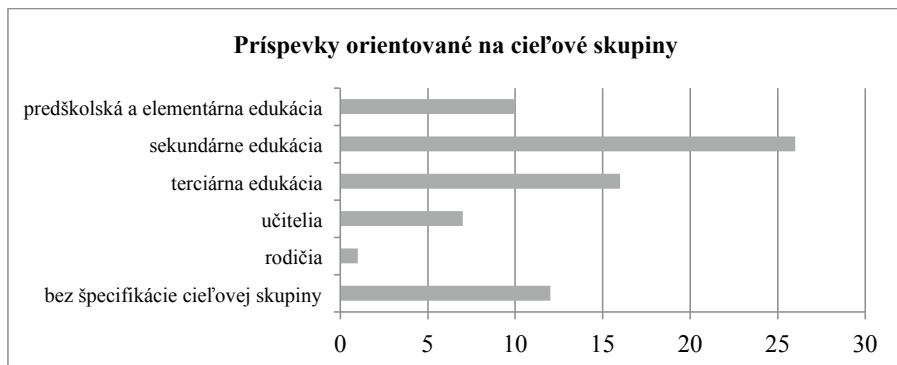
Analytické kategórie boli stanovené prostredníctvom kódovacej tabuľky podľa Mareša (2013, s. 444), s doplnením vlastných kategórií pre potreby prehľadu: 1) autor a rok vydania práce, 2) oblasť skúmania, 3) charakter príspevku, 4) výskumná otázka, 5) kľúčové pojmy, 6) použitá metodológia, 7) hlavné zistenia a závery, 8) cieľová skupina.

Najskôr sa analyzovalo 5 príspevkov s cieľom tvorby vyššie uvedených analytických kategórií, nasledovala kontrola z pohľadu nezávislého výskumníka s cieľom overenia správnosti postupu. Procesom analýzy následne prešli všetky príspevky zaradené do výberového súboru ($n = 72$). Nezávislý výskumník po ukončení analýzy náhodne vybral 5 príspevkov a postúpil ich kontrole. Analýza prebiehala od mája 2017 do septembra 2017. Tabuľka 3 predstavuje súpis časopiseckej literatúry analyzovaných príspevkov.

Doplňujúcou informáciou je obrázok 1 prezentujúci orientáciu príspevkov na cieľové skupiny. Najväčší počet príspevkov bol venovaný sekundárnemu vzdelávaniu ($n = 26$; 36,11 %) a terciárnemu vzdelávaniu ($n = 16$; 22,22 %). Vo všeobecnej rovine sa vyskytlo 12 príspevkov (16,67 %), pri ktorých nebolo možné určiť bližšiu špecifikáciu cieľovej skupiny. Predškolskú a elementárnu edukáciu reprezentovalo 10 príspevkov (13,90 %), učiteľom bolo venovaných 7 príspevkov (9,72 %) a jeden príspevok rodičom (približne 1,38 %).

Tabuľka 3 Súpis časopiseckej literatúry analyzovaných príspevkov

Časopis	Početnosť (n)
Acta Humanica	2
Communication Today	3
Didaktika	5
Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok	1
Dobrá škola	6
Edukácia	5
Filozofia	2
Fyzikálne listy	1
Geografia Cassoviensis	1
Human Affairs	1
Journal of Language and Cultural Education	1
Manažment školy v praxi	5
Múzy v škole	1
Naša škola	7
Notes	1
Pán učiteľ	2
Pedagogická revue	2
Pedagogické rozhľady	5
Pedagogika.sk	2
Predškolská výchova	1
Psychológia a patopsychológia dieťaťa	1
Quark	1
Rodina a škola	3
Romboid	1
Slavonic Pedagogical Studies Journal	1
Slovenčinár: časopis SAUS	1
Slovenská literatúra: revue pre literárnu vedu	1
Slovenský jazyk a literatúra v škole	2
Studia psychologica	2
Technika a vzdelávanie	1
Technológia vzdelávania	1
University review	1
Vychovávateľ	2
Spolu	72



Obrázok 1 Frekvencia príspevkov vo vzťahu k identifikovaným skupinám

V rámci interpretácie sme zvolili neutrálny výklad, kde boli interpretované jednotlivé príspevky tak, aby neskreslili názory výskumníkov. Základom bolo zachytiť vybrané aspekty skúmanej problematiky v kontexte transformačných zmien od oficiálneho zavedenia rozvoja kritického myslenia do edukačnej praxe na Slovensku.

4 Výsledky a diskusia k problematike skúmania kritického myslenia na Slovensku

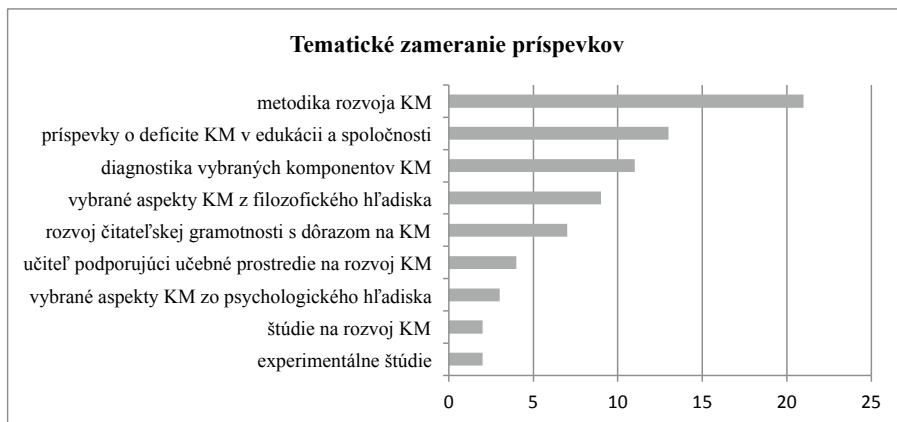
Od oficiálneho zavedenia rozvoja kritického myslenia do Štátneho vzdelávacieho programu SR v roku 2008 ubehlo 10 rokov. Za toto obdobie (2008–2017) bolo v časopiseckej literatúre na Slovensku publikovaných niekoľko desiatok príspevkov. Predmetom systematického mapovania bolo 72 príspevkov, ktorých obsahové zameranie súviselo s poznatkami o kritickom myslení širšie dotýkajúcich sa výchovy a vzdelávania (tabuľka 3).

Z hľadiska oblasti skúmania je možné príspevky rozdeliť do troch základných skupín: a) filozofické; b) psychologické; c) edukačno-vedné. Najpočetnejšie zastúpenie príspevkov bolo v edukačno-vednej oblasti ($n = 60$; 83,33 %). Vo filozofickej oblasti bolo identifikovaných 9 príspevkov (12,50 %) a v psychologickkej 3 príspevky (4,17 %). Vo vzťahu k tomuto komponentu nachádzame veľmi slabé zastúpenie príspevkov z filozofického a psychologického hľadiska. Táto absencia hlbkového skúmania etymológie a významu kritického myslenia spôsobuje značnú mystifikáciu a symplifikáciu problému aj v edukačno-vednej rovine. Kritické myslenie nie je skúmané komplexne a do hĺbky, a ako poznamenáva Zelina, pojem sa často používa ako klišé alebo ako módný pojem.

Charakter príspevkov bol rozdelený do štyroch oblastí. Dominanciu tvorili *teoreticko-aplikačné* ($n = 28$; 38,89 %), s orientáciou na predčitateľskú a čitateľskú gramotnosť ($n = 7$; napr. Koníčková, 2010/2011; Ludvigová, 2012/2013; Sámelová, 2012/2013 atď.) a na metodiky podpory rozvoja kritického myslenia ($n = 21$). Pri-

mo o kritickom myslení pojednávajú len niektoré odborné články, napr. Ferencovej a Šutákovéj (2011); Petláka (2012–2013; 2016a), Pavlíkovej (2013–2014), Kosturkovej (2012a, 2012b), Knapíka (2013b). Analýzou týchto článkov bolo zistené, že ide prevažne o čiastkové námety a metodické odporúčania, ako podporiť rozvoj kritického myslenia v edukácii, príp. o úlohu kriticky mysliaceho učiteľa ako sprievodcu žiakov. Tieto príspevky sú v prevažnej miere zamerané na cieľovú skupinu v predškolskej, elementárnej a sekundárnej edukácie ZŠ (ojedinele v stredných školách a v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov). Ďalšiu kategóriu zastupujú *teoretické príspevky* ($n = 20$; 27,78 %). Medzi nimi sa objavujú práce s tematikou kritického myslenia všeobecne aj vo vzťahu k nástrahám dnešného sveta, internetu a pod. (napr. Kotrč, 2009; Plencner, 2014 a i.). Z analýzy vyplynulo, že iba 22,22 % ($n = 16$) tvoria *empirické štúdie*. Za podnetnú považujeme štúdiu napr. Čavojovej a Jurkoviča (2017), v ktorej autori skúmali kognitívnu reflexiu učiteľov vo vzťahu ku kritickému mysliu. Veľký význam pre edukačnú prax majú experimentálne štúdie (napr. Petranová, 2011). Celkovo boli identifikované 3 experimentálne štúdie. V časopiseckej literatúre sa objavili aj *populárno-náučné príspevky* ($n = 8$; 11,11 %), ktorých úvaha smeruje prevažne k potrebe a deficite kritického myslenia v školstve a v spoločnosti (napr. Gažovič, 2017).

Obsah jednotlivých príspevkov bol kategorizovaný do 9 oblastí. Frekvenciu tematiky vo vzťahu k oblasti kritického myslenia uvádza obrázok 2.



Obrázok 2 Frekvencia tematiky vo vzťahu k problematike kritického myslenia (KM)

Najpočetnejšie zastúpenie príspevkov bolo orientované na metodiky rozvoja kritického myslenia ($n = 21$; 29,17 %). Túto skupinu tvoria prevažne články zaoberajúce sa metódikou, ako uplatniť vybrané stratégie a metódy v edukácii vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia žiakov. Z hľadiska tematického zamerania druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili príspevky o deficite a potrebe kritického myslenia v školstve a spoločnosti ($n = 13$; 18,06 %). Ďalšie skupiny boli: diagnostika vybraných kompo-

40 nentov kritického myslenia ($n = 11$; 15,28 %), filozofické články ($n = 9$; 12,50 %), rozvoj čitateľskej gramotnosti s dôrazom na kritické myslenie ($n = 7$; 9,72 %), učebné prostredie ($n = 4$; 5,56 %), psychologické štúdie a články ($n = 3$; 4,16 %). Najmenšie zastúpenie sme evidovali v dvoch oblastiach – štúdie reflektujúce rozvoj kritického myslenia ($n = 3$; približne 4,16 %) a tri experimentálne štúdie (približne 4,16 %).

Z tematického zamerania zvlášť za dôležité považujeme empirické štúdie, ktorých za sledované obdobie bolo len $n = 16$ (približne 22,22 %). Tento počet je zanedbateľný oproti výsledkom zo zahraničia, o ktorých bolo pojednávané v teoretických východiskách. Dôležitým komponentom pre naše školstvo je oblasť diagnostiky vybraných komponentov kritického myslenia. Tejto kategórii zodpovedalo 11 empirických štúdií. Medzi nimi sa nachádzajú štúdie, ktorých závery smerujú k zisteniu, že 16-roční gymnazisti ($N = 365$) mali problém robiť úsudky, teda logické závery, ku ktorým mali dospieť na základe pozorovaných alebo predpokladaných faktov; mali problém hodnotiť argumenty, ktoré sú na daný problém podstatné alebo nepodstatné a pod. (Kosturková, 2013a). Ide o súbor respondentov východoslovenskej lokality. Žiaľ musíme konštatovať, že učitelia majú v tejto oblasti tiež veľké nedostatky (Kosturková, 2013b). Nemôžeme očakávať, že edukanti budú mať rozvinuté schopnosti kritického myslenia, keď učitelia ich nemajú tiež. Z výsledkov ďalšieho prieskumu učiteľov stredných škôl Prešovského kraja vyplynulo, že najčastejšími termínmi, ktorými zadávajú úlohy žiakom sú: *vypíšte, charakterizujte, vyhľadajte, definujte*. Tieto úlohy sú zamerané na nižšie kognitívne procesy. Úlohy, ktorými učiteľ od žiakov očakáva vyššie kognitívne schopnosti ako *pozorujte a posúďte, vytvorte a zargumentujte* sa vyskytujú v praxi respondentov len ojedinele. Podobné výsledky, ale so zámerom na mediálnu výchovu, nachádzame v štúdiách Petranovej (2011, 2013). V jednej z nich autorka predstavuje výsledky experimentálneho zásahu u žiakov gymnaziálneho typu štúdia, kde výberový súbor tvorili dve experimentálne triedy a dve kontrolné. Výsledky výskumu ukázali, že žiaci absolvujúci predmet mediálna výchova mali v priemere rovnakú schopnosť kritického myslenia ako žiaci, ktorí daný predmet neabsolvovali. V kontexte týchto analýz sú relevantné zistenia týkajúce sa možnosti či bariér rozvoja kritického myslenia žiakov zo strany pedagógov. U tejto kategórie zvlášť apelujeme na posilnenie pedagogického myslenia prostredníctvom programov kontinuálneho vzdelávania so zameraním na kurz formálnej a neformálnej logiky. Kritické myslenie sa zaujíma aj o tie učebné stratégie, ktoré kvalitatívne zlepšia edukantove postupy pri učení (zapamätanie, uchovávanie v pamäti a vybavovanie). Ide o grafické organizátory. Význam využívania mentálnej reprezentácie učiva prostredníctvom pojmového mapovania, ako možnosti rozvoja vyšších kognitívnych funkcií, empiricky skúmali Petrová a Kozárová (2017). Celkovo hodnotíme, že na základe uvedených štúdií nemožno komplexne identifikovať bariéry a možnosti rozvoja kritického myslenia žiakov, ktoré by umožňovali kreovať ucelenú koncepciu rozvoja tejto spôsobilosti v školách. Paradoxom je, že rozvoj kritického myslenia je jednou z cieľových požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu SR. Bolo by na mieste položiť si otázku, čo viedlo k jeho zakomponovaniu do oficiálneho kurikulárneho dokumentu a aké miesto by mala mať táto problematika v edukačnej praxi.

Z oblasti vysokoškolského vzdelávania intenzívnejší trend formovania a rozvíjania kritického myslenia (prevažne štúdie v recenzovaných zborníkoch, ojedinele monotematické práce) registrujeme u viacerých autorov až v posledných rokoch: napr. Petrasová (2000; 2008); Ruisel (2008); Ruisel a Ruiselová (2011); Knapík (2013a; 2013b); Smetanová, Drbalová, & Vitáková (2015); Smetanová, Flamíková, & Hrašová (2015); Velmovská (2014; 2015); Petříková (2015); Velmovská a Bartošovič (2016); Čavojová (2016); Ištvan (2016) a pod. V slovenskej časopiseckej literatúre však existuje veľmi málo empirických štúdií zaoberajúcich sa danou témou. Tie, ktoré sú predmetom tejto prehľadovej štúdie, väčšinou pochádzajú od autorov Katedry pedagogiky FHPV v Prešove. Závety štúdií poukazujú na neuspokojivý stav kritického myslenia vysokoškolákov viacerých skupín na Slovensku, ktorý je hlboko pod priemerom v európskom kontexte. Zároveň z tohto pracoviska vychádzajú viaceré podnety vedúce k podpore rozvoja kritického myslenia študentov učiteľstva prostredníctvom ich didaktickej prípravy (Ferencová, 2017; Kosturková, 2017a, b; Šutáková & Ferencová, 2017). Dovolíme si zhodnotiť, že v odbornej komunite sa venuje málo pozornosti komplexnému skúmaniu kritického myslenia budúcich učiteľov. V domácich časopisoch sme našli jediný pokus o overenie programu rozvoja kritického myslenia študentov učiteľstva. Štúdia predstavuje dôležitý prvok rozvoja danej spôsobilosti, a to schopnosť klásť otázky. Experiment bol aplikovaný vo vybraných študijných predmetoch počas 13 týždňov v troch vybraných skupinách (kontrolná skupina – $n = 21$; experimentálna skupina 1 – $n = 21$; experimentálna skupina 2 – $n = 20$). Hlavným zistením bolo, že aktivizovaním študenta a systematickým pôsobením je možné rozvíjať techniku kladenia otázok (Kosturková, 2017c). Nápomocnými boli viaceré modely rozvoja kritického myslenia napr. Facione (1990), Marzano et al. (1997), Paul a Elder (1992, 2003) a i. V zimnom semestri akademického roka 2016/2017 prebehlo experimentálne overenie študentov učiteľstva v schopnosti argumentovať. Predbežné výsledky sa orientujú na odporúčania vedúce k posilneniu argumentácie, tvorbe relevantných argumentačných línií, aplikácií cvičení na odhalenie manipulácie, chyby v logike a pod. (ešte nepublikovaný zdroj). Z vyššie naznačených analýz vyplýva potreba základov modernej logiky už v základnej a strednej škole. Štúdia Gavoru a Matúšovej (2010) je orientovaná na zistenia o úrovni študentov učiteľstva v čitateľskej gramotnosti ako komponentu úzko súvisiaceho s kritickým myslením. Autori zistili, že študentom učiteľstva robí najväčší problém kriticky čítať, argumentovať a hodnotiť vlastné názory. Diskusiu podporíme zdrojmi z mimočasopiseckej literatúry. Dôkazom o nedostatočnej schopnosti vysokoškolákov kriticky myslieť sú výsledky projektu *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (ďalej AHELO)⁴, ktorý bol spustený v roku 2010. Nedelová (2013) konštatovala nepriaznivé výsledky vysokoškolákov v zručnostiach: *analýza a hodnotenie informácií, riešenie problému a efektívnosť písania* zameraná na kritické myslenie. Mertová (2015, s. 229) na túto skutočnosť reaguje prostredníctvom metaforického modelovania reality. Hľadá spô-

⁴ Projekt AHELO je zameraný na hodnotenie kvality vysokoškolského vzdelávania. Jeho cieľom je zistiť, či je možné hodnotiť a porovnávať výsledky vysokoškolského vzdelávania medzi jednotlivými krajinami s rôznou kultúrou a jazykmi (Pasternáková, 2014).

sob, ktorým je možné prirodzene pristupovať k racionálnemu zachyteniu každodennej objektívnej reality, hodnoteniu a ponímaniu sveta ako takého. V pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie sa venuje málo pozornosti vzájomnej podmienenosti globálnych a regionálnych vzdelávacích systémov. Dnes o vzdelávaní v tomto kontexte vieme viac, ale aj tak školy nemáme, a v praxi často konáme proti empirickým poznatkom, lebo sme rigorózne ukotvení v starých modeloch (Rovňanová, 2015). Predpokladáme, že budúcim učiteľom bude chýbať teoretický aj praktický rozmer tejto problematiky. Ťažko môžeme očakávať, že absolventi učiteľských študijných programov budú vedieť rozvíjať kritické myslenie u svojich žiakov, aj keď táto požiadavka je dlhodobo deklarovaná ako národnými dokumentmi (napr. ŠVP SR), tak aj medzinárodnými (WEF, 2017; Zelina, 2016). V tomto smere apelujeme na zásadnú zmenu postoja ako študentov učiteľstva, tak aj učiteľov z praxe (Petlák, 2016b). S tým úzko súvisí kognitívna reflexia a autoregulácia. Na nedostatočnú úroveň kognitívnej reflexie (súvisiacej s kritickým myslením) najmä začínajúcich učiteľov poukazujú v štúdiu Čavojová a Jurkovič (2017). Za podnetnú prácu v oblasti autoregulácie (jedného zo základných komponentov kritického myslenia) považujeme štúdiu Zelinu (2017). Na tieto trendy budúcnosti odporúčame pripraviť hlavne študentov učiteľstva, aby vedeli naučiť procesy usudzovania svojich edukantov a podporili schopnosť konštruktívnejšie riešiť problémy.

Najmenej pozornosti v rámci vysokoškolského štúdia je venovanej skúmaniu kritického myslenia v prostredí študentov 3. stupňa. Lesáková (2013) a Kosová (2017) pri tejto skupine upozorňujú na potrebu rozvoja prenositeľných generických zručností (medzi nimi aj kritické myslenie). Autorky, vychádzajúc zo Salzburských princípov, ich považujú za základnú súčasť doktorandského vzdelávania, ktorý má smerovať k pokroku vedomostí prostredníctvom originálneho výskumu. Sme názoru, že doktorand by mal byť schopný využívať hĺbkový a analytický prístup k informáciám, mal by byť schopný preukázať hĺbkové poznatky, vyjadriť svoj názor s podporou relevantného argumentu a pod. V skúmaní kritického myslenia tejto skupiny respondentov zaznamenávame asi najväčší deficit. V slovenskej časopiseckej literatúre sme nenašli zdroj, ktorý by bol relevantný vo vzťahu k skúmanej nosnej premennej.⁵

5 Záver

Kurikulárna reforma v SR oficiálne vytvorila priestor pre rozvoj jednej z najpožadovanejších kvalít budúcnosti, a to rozvoj kritického myslenia. Prehľadová štúdia odráža diametrálne odlišný záujem odbornej verejnosti o riešenie problematiky v zahraničí a na Slovensku. Prioritne zachycuje vývoj bádania kritického myslenia

⁵ Poznámka autoriek: Jediný zdroj prezentujúci aktuálny stav kritického myslenia doktorandov denných študijných programov bol v zborníku vedeckých štúdií publikovaný Katedrou psychológie na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Závěry štúdie poukazujú na neuspokojivé výsledky v kritickom uvažovaní doktorandov. Aj tieto výsledky prispievajú k faktu, že vo všetkých stupňoch vzdelávania v SR absentuje systematický rozvoj schopnosti kriticky myslieť.

v domácej časopiseckej literatúre od oficiálneho zavedenia vízie rozvoja kritického myslenia do národných dokumentov, t. j. v rokoch 2008–2017. Analýza 72 príspevkov, ktoré prešli procesom triedenia, bola sústredená na zistenie reálneho stavu publikovaných príspevkov (vedeckých, odborných a pod.), identifikovanie oblastí a charakteru príspevkov, tematického zamerania príspevkov, diagnostiku stavu kritického myslenia edukantov a edukátorov, identifikáciu bariér a možností rozvoja spôsobilosti, ako aj experimentálne overenie efektívnosti stratégií rozvoja kritického myslenia v školskej edukácii.

V intenciách rozvoja kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie človeka v 21. storočí sa pri dosahovaní hlavných cieľov vzdelávania (vrátane všetkých stupňov) predpokladalo používanie tých učebných postupov, ktoré podporia rozvoj danej spôsobilosti. Žiaľ, ani určenie rozvoja kritického myslenia, ako jednej z cieľových požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu, neprinieslo jej naplnenie v praxi slovenských škôl. Analýzou príspevkov bolo zistené, že odborná verejnosť venuje veľmi málo pozornosti problematike kritického myslenia v časopiseckej literatúre:

- dominujú predovšetkým teoretické a aplikačné odborné články s orientáciou na predčitateľskú a čitateľskú gramotnosť, príspevky reflektujúce potrebu kritického myslenia v edukácii a v spoločnosti,
- v prevažnej väčšine sú príspevky orientované na cieľovú skupinu pre sekundárne vzdelávanie,
- z hľadiska tematického zamerania príspevkov dominujú metodiky rozvoja kritického myslenia,
- v empirickej oblasti bolo v časopiseckej literatúre identifikovaných 16 vedeckých štúdií venovaných kritickému mysleniu, z toho jeden experimentálny výskum vo vysokoškolskej výučbe študentov učiteľstva a dva u žiakov gymnázií,
- z hľadiska oblasti výskumu absentujú filozofické a psychologické štúdie.

Domnievame sa, že tento fakt sa odráža aj v skutočnosti, že formálne sa síce vytvorili podmienky pre realizáciu reformy aj v oblasti rozvoja kritického myslenia, no v skutočnosti chýbala obsahová reforma, ďalšie podmienky ako podporné mechanizmy zavádzania zmien zo strany učiteľov, vrátane nedostatočnej pregraduálnej prípravy a efektívneho systému kontinuálneho vzdelávania.

Z analýzy vyplynulo, že rozvíjanie kritického myslenia je v slovenských školách doposiaľ stále na neuspokojivej úrovni. Edukačná prax a výsledky edukantov slovenských škôl vypovedajú o dominujúcej orientácii školského vzdelávania na množstvo zapamätaných informácií. Vyššie kognitívne procesy ako súčasť kritického myslenia nie sú cielene rozvíjané a ani náležite oceňované. V praxi učiteľov prevládajú metódy a postupy založené na prevažnej aktivite učiteľa, jeho monológ. V niektorých prípadoch sa dokonca redukuje len na diktovanie poznámok, ktoré je z pozície učiteľov vnímané v súvislosti s neexistenciou kvalitných učebníc ako nevyhnutnosť. Celý problém v súvislosti s nelichotivým stavom a vývojom kritického myslenia slovenských žiakov je však potrebné vidieť komplexnejšie. Jeho korene siahajú určite hlbšie do minulosti a súvisia s dlhoročnými centralizačnými tendenciami vo vzdelávacej politike i tradíciami informatívneho učenia (Kosová & Porubský, 2011a, b).

44 V súčasnosti niet pochýb o tom, že nelichotivý vývoj a súčasný stav kritického myslenia slovenských žiakov súvisí so spôsobom, akým boli realizované reformné zmeny po roku 1989. S odstupom takmer tridsiatich rokov je možné konštatovať, že v oblasti orientácie vzdelávania na rozvíjanie kritického myslenia, podobne ako v iných cieľových oblastiach edukácie, neboli naplnené deklarované vízie a očakávania. Uvedomenie si a pomenovanie bariér jeho rozvoja je dôležitým východiskom pozitívnej zmeny. Odborníci (Kosová & Porubský, 2011a, b; Kosová, 2017; Porubský, 2017) k tým najvýznamnejším radia tieto:

- nízka miera motivácie učiteľov, rezignácia, neochota k zmene, zvädzaniu inovácií;
- nízky status pedagogickej profesie na jednej strane v protiklade k vysokým očakávaniam zo strany štátu, rodičov a vysokým nárokom na profesiu učiteľa, vrátane administratívnej záťaže;
- reálna absencia obsahovej reformy, kvalitných kurikulárnych dokumentov a učebníc;
- charakter pregraduálnej prípravy i systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktorý zatiaľ nezodpovedá výchove kriticky mysliaceho a kritické myslenie rozvíjajúceho učiteľa.

Vychádzajúc z vyššie uvedeného je v ďalšom období potrebné:

- zvýšiť mieru angažovanosti učiteľov pri hľadaní a overovaní metód a postupov vedúcich k rozvíjaniu kritického myslenia žiakov, podporovať ich entuziazmus pri zavádzaní zmien do vyučovacieho procesu systematickým monitorovaním ich práce a odmeňovaním iniciatívnych učiteľov (Petrasová, 2008; Čavojová & Jurkovič, 2017; Kosová, 2017; Zelina, 2017);
- pregraduálnu prípravu učiteľov orientovať viac na problematiku rozvíjania kľúčových kompetencií, vrátane kritického myslenia ako jednej z najdôležitejších spôsobilostí potrebnej pre život v súčasnej spoločnosti, a to cieľovou edukáciou v tomto smere, ale aj vlastnou edukačnou praxou vysokoškolských učiteľov (Velmovská & Bartošovič, 2016; Kosturková, 2016; Kosová, 2017; Zelina, 2017);
- podporovať zmeny v systéme kontinuálneho vzdelávania, ktoré by nemalo byť založené len na zbieraní kreditov absolvovaním vzdelávacích programov realizovaných externými inštitúciami, ale systematickým spoločným vzdelávaním učiteľov v prostredí vlastnej školy, spoločným zdieľaním pozitívnych skúseností pri rozvíjaní kritického myslenia žiakov (Šnídlová, 2010; Kubalíková, 2015; Pavlov & Krystoň, 2017; Šutáková, 2017);
- posilniť tzv. kolaboratívnu kultúru škôl cieľným vzdelávaním školského manažmentu schopného podporovať tímovú spoluprácu, inovácie a pozitívne postoje pedagogických zamestnancov k zmenám a k hľadaniu efektívnych ciest rozvíjania kľúčových oblastí vzdelávania, vrátane orientácie na rozvíjanie kritického myslenia a ďalších kľúčových spôsobilostí žiakov (Kubalíková, 2015; Šutáková & Ferencová, 2017).

Z prehľadovej štúdie vyplýva fakt, že problematika stavu, bariér i možností rozvíjania kritického myslenia v procese školskej edukácie nie je doposiaľ systematicky a komplexne uchopená, a dostatočne podporená empirickým skúmaním. Absentujú experimentálne programy rozvoja danej spôsobilosti.

Problém vidíme v tom, že chýba systematická podpora zavádzania a experimentálneho overovania rozvoja kritického myslenia zo strany štátu, v národných dokumentoch nenachádzame konkrétne vypracovanú stratégiu rozvoja tejto spôsobilosti a nie je jasne definované, akým spôsobom je možné zhodnotiť pokrok v tejto oblasti.

Za najdôležitejšie považujeme, aby sa vzdelávanie stalo skutočnou, nie len formálnou prioritou štátnej politiky.

Podakovanie

Štúdia v tejto podobe je výsledkom zapracovania konštruktívnych pripomienok do textu od oboch editorov tohto čísla časopisu, ako aj recenzentov. Touto cestou autorky dakujú všetkým za podnetné pripomienky, ktoré prispeli k obsahovo vyššej kvalitatívnej úrovni štúdie.

Literatúra

- Abram, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Adey, P., & Shayer, M. (1994). *Really raising standards: cognitive intervention and academic achievement*. London: Routledge.
- Bailin, S. R., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Bailin, S. R. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.
- Bagalová, L., Bizíková, L., & Fatulová, Z. (2014). *Komparatívna analýza vzdelávacieho systému v Slovenskej republike a vo vybraných ázijských krajinách*. Bratislava: ŠPÚ.
- Bean, J. C. (1996). *Engaging ideas – The professor's guide to integrating writing: Critical thinking and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman Green.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: The Guilford Press.
- Boekaerts, M. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bonk, C. J., & Smith, G. S. (1988). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 16(2), 261–293.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity*. San Francisco: Freeman.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45–49.

- Center for Critical Thinking. (2006). *A brief history of the idea of critical thinking*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's meta-cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131–142.
- Čavojová, V. (2016). O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritickom myslení. In V. Čavojová, et al. (Eds.), *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia* (s. 69–87). Bratislava: Iris.
- Čavojová, V., & Jurkovič, M. (2017). Comparison of experienced vs. novice teachers in cognitive reflection and rationality. *Studia Psychologica*, 59(3), 100–112.
- Dewey, J. (1916). *Education and democracy*. New York: MacMillan.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (s. 189–211). Oxford: Elsevier.
- Elder, L., Paul, R. W., & Cosgrove, R. (2013). *Online critical thinking basic concepts test*. Dostupné z <http://www.criticalthinking.org/pages/online-critical-thinking-basic-concepts-test/679>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1985). *Cornell critical thinking test level X & level Z: Manual*. Seaside, CA: Midwest Publication.
- Ennis, R. H., & Millman, J. (2005). *Cornell critical thinking test level Z*. Seaside, CA: The Critical Thinking Co. New York.
- ENQA. (2009). *Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania*. Helsinki: Európska asociácia na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations*. Fullerton: California State University.
- Fisher, R. (1997). *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha: Portál.
- Ferencová, J. (2017). Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. *Edukácia*, 2(2), 52–61.
- Ferencová, J., & Šutáková, V. (2011). Metódy rozvoja učebných kompetencií (k celoživotnému učeniu sa) v školskej edukácii. *Didaktika*, 2(4), 6–13.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1996). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gavara, P. (1995). Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In Z. Kolláriková (Ed.), *Výchova ku kritickému mysleniu* (s. 7–22). Bratislava: ŠPÚ.
- Gavara, P., & Matúšová, P. (2010). Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. *Pedagogika*, 1(3), 183–196.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gažovič, O. (2017). Ako nesadnúť každému na lep. *Dobrá škola*, 9(4), 7.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical THINKING*. Columbia: University.
- Glaser, E. M. (1985). Critical thinking: Educating for responsible citizenship in a democracy. *National Forum*, 65, 24–27.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449–455.
- Halpern, D. F. (2012). *Halpern critical thinking assessment: Test manual*. Mödling: Schuhfried.
- Ištván, I. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky*. Prešov: Prešovská univerzita.
- JQI. (2004). *Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards*. Dostupné z <https://www.vitae.ac.uk/policy/dublin-descriptors-for-doctorate-mar-2004-vitae.pdf/@download/file/Dublin-descriptors-for-doctorate-Mar-2004-Vitae.pdf>
- Kant, I. (1979). *Kritika čistého rozumu*. Bratislava: Pravda.

- Kennedy, M., Fisher M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Knapík, J. (2013a). Inovatívne metódy v predmete NV. In J. Jenčo (Ed.), *Inovačné vyučovacie metódy* (s. 47–54). Prešov: Michal Vaško.
- Knapík, J. (2013b). Demokratická klíma triedy – dôležitý prvok pri výchove žiakov. *Vychovávateľ*, 62(3–4), 19–22.
- Knapík, J. (2014). Dramatická výchova vo vyučovaní náboženskej výchovy. In J. Jenčo (Ed.), *Inovačné vyučovacie metódy a ich aplikácie* (s. 181–203). Prešov: Michal Vaško.
- Knapík, J. (2015). Hodnotenie štúdia na teologickej fakulte bežnými študentmi. In L. Danielová & J. Schmied (Eds.), *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015* (s. 290). Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Knapík, J. (2016). Hodnotenie medziludských vzťahov študentov vo vysokoškolskom prostredí. In J. Malach, Z. Sikorová, N. Sklenářová, & M. Kocór (Eds.), *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání* (s. 220–229). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kolláriková, Z. (1995). Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In Z. Kolláriková (Ed.), *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax* (s. 23–42). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Koničková, J. (2010/2011). Metódy a aktivity podporujúce čítanie s porozumením a rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. *Naša škola*, 16(10), 32–37.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011a). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011b). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*, 1(21), 35–50.
- Kosová, B. (2017). Učители в реформách школы и курricula. *Edukácia*, 1(2), 126–138.
- Kosturková, M. (2012a). Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii. *Pedagogické rozhľady*, 21(1/2), 1–5.
- Kosturková, M. (2012b). Kriticky mysliaci učiteľ v roli vychovávateľa a sprievodcu žiakov pre budúcnosť. *Vychovávateľ*, 61(1/2), 39–42.
- Kosturková, M. (2013a). Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. *Didaktika*, 4(2), 11–15.
- Kosturková, M. (2013b). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *Pedagogika*, 4(4), 283–297.
- Kosturková, M. (2016). *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus.
- Kosturková, M. (2017a). Rozvoj schopnosti tvoriť otázky – súčasť výchovy ku kritickému mysleniu. *Manažment školy v praxi*, 12(7/8), 2–6.
- Kosturková, M. (2017b). Zhodnotenie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov vo vzťahu k rozvoju ich vyšších myšlienkových operácií. *Edukácia*, 2(2), 91–102.
- Kosturková, M. (2017c). Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky. *Edukácia*, 2(1), 139–148.
- Kotrč, D. (2009). Kritické myslenie. *Acta humanica*, (3), 272–275.
- Kubalíková, A. (2015). Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. *Pedagogika*, 6(1), 7–20.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Dostupné z <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lawson, T. J., 1999. Assessing psychological critical thinking as a learning outcome for psychology majors. *Teaching of Psychology*, 26(3), 207–209.
- Lesáková, D. (2009). Prieskum uplatňovania ECTS v doktorandskom štúdiu na univerzitách v SR. In D. Filikornová (Ed.), *Aktuálny stav v implementácii ECTS na vysokých školách: zborník z konferencie Bratislava, 21. apríla 2009* (s. 27–34). Bratislava: Slovak Academic Association for International Cooperation.
- Lesáková, D. (2013). Implementácia salzburských princípov v doktorandskom vzdelávaní. *Academia: súčasnosť a perspektíva vysokých škôl*, 24(3), 14–21.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.

- Ligoš, M., 2008. Slovenčina v kontexte nových výziev. In L. Liptáková & M. Klimovič (Eds.), *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry* (s. 43–58). Prešov: Prešovská univerzita.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(9), 38–43.
- Ludvigová, I. (2012/2013). Čitateľská a literárna gramotnosť detí v predprimárnom vzdelávaní. *Naša škola*, 16(4), 40–44.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699.
- Marzano, J. R., Pickering, D. J., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., ... Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of learning: Teacher's manual*, 2nd ed. Denver: McREL.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10–12.
- Mertová, N. (2015). Metaforické modelovanie a jeho kognitívny potenciál v politickom diskurze. In *Hľadanie ekvivalentnosti VIII* (s. 229–236). Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove.
- Ministerstvo školstva a vedy SR (1994). *Konštantín: Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995–2015. 1. a 2. diel*. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR.
- Nedelová, M. (2013). Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškolských projektoch AHELO. In P. Friedrichová & E. Vismeková (Eds.), *Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici* (s. 88–98). Banská Bystrica: Inštitút vedy a výskumu PF Univerzity Mateja Bela.
- Novack, G. (1960). John Dewey's theories of education. *International Socialist Review*, 21(1), 229–238.
- Orosová, R., & Klimková, A. (2016). Experiential education in undergraduate teacher training and its influence on the classroom climate. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 989–996. Dostupné z http://www.tojet.net/special/2016_11_1.pdf
- Pasternáková, L. (2014). Inovácie na FHPV v Prešove. In P. Kónya (Ed.), *Univerzita v kontexte zmien* (s. 569–572). Prešov: Prešovská univerzita.
- Paul, R. W. (1987). Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills* (s. 251–259). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3–24.
- Paul, R. W., & Elder, L. (1992). *Elements of thought*. Dostupné z <https://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm>
- Paul, R. W., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Dostupné z www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf
- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34–35.
- Pavliková, A. (2013/2014). Vplyv kritického myslenia na rozvoj tvorivosti žiakov pri práci s bájou. *Naša škola*, 17(7–8), 26–30.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva* (s. 9–47). Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I., & Šnidlárová, M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: 3P, spol. s r.o.
- Petlák, E. (2012/2013). EUR – Kritické myslenie žiakov vo vyučovaní. *Naša škola*, 16(2), 6–11.
- Petlák, E. (2016a). Globalizácia a výzvy pre edukáciu. *Manažment školy v praxi*, 12(3), 1–5.
- Petlák, E. (2016b). Úvaha nad premenou školy. *Pedagogická revue*, 63(1–2), 5–13.
- Petranová, D. (2011). Rozvíja mediálna výchova v školách kritické kompetencie žiakov. *Communication Today*, 2(1), 67–83.
- Petranová, D. (2013). Rozvoj kritického myslenia v mediálnej výchove. *Pedagogické rozhľady*, 22(4–5), 14–17.

- Petrasová, A. (2000). *Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Petrasová, A. (2008). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus.
- Petríková, K. (2015). Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. *Edukácia*, 1(2), 115–124.
- Petrová, G., & Kozárová, N. (2017). Relačná rovina učebných štýlov žiakov a frekvencie hierarchizácií zaznamenaných v mentálnych mapách. *Pedagogická revue*, 64(1), 6–25.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Plencner, A. (2014). Critical thinking and the challenges of internet. *Communication Today*, 5(2), 5–18.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., ... Šimanová, L. (2014). *Škola a kurikulum: Transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š. (2017). Reformy už radšej nie! Pohľad slovenských učiteľov na premeny školského kurikula po roku 2008. In I. Ištvan, J. Ferencová, & M. Kosturková (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (s. 342–356). Prešov: Prešovská univerzita.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Ruisel, I. (2008). Od inteligencie k múdrosti. In D. Heller, M. Charvát, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny: Já & my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností (s. 1–6). Dostupné z <http://cmps.ecn.cz/pdf/2008/pdf/ruisel.pdf>
- Ruisel, I., & Ruiselová, Z. (2011). *Múdrost' v kontexte osobnosti: Problémy, fakty, otázky*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, Slovak Academic Press.
- Sámelová, J. (2013/2014). Námety na rozvoj čitateľskej gramotnosti na 1. stupni ZŠ. *Naša škola*, 17(9–10), 36–39.
- Scriven, M. (1985). Critical for survival. *National Forum*, 65(1), 9–12.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Critical thinking as defined by the national council for excellence in critical thinking*. Dostupné z <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Schaffer, J. C. (1995). *Teaching the multiparagraphy essay: A sequential nine-week unit*. San Diego: Jane Schaffer Publications.
- Schafritz, J. M., Koeppel R. P., & Soper, E. (1988). *Facts on file dictionary of education*. New York: Facts on File Publications.
- Schievella, P. S. (1968). *Critical analysis: Language and its functions*. New York: Humanities Press.
- Smetanová, V., Drbalová, A., & Vitáková, D. (2015). Implicit theories of critical thinking in teachers and future teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 724–732.
- Smetanová, V., Flamíková, E., & Hrašová, L. (2015). The level of critical thinking abilities among pre-service teachers. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *8th International conference of education, research and innovation* (s. 5304–5310). Seville: IATED.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, DS: National Institute of Education.
- Šnidlóva, M. (2010). Riadenie kontinuálneho vzdelávania a učiaca sa škola. *Pedagogické rozhľady*, 19(2), 23–25.
- ŠPÚ. (2015a). *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike: ISCED 3A*. Dostupné z https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1286/773380744_2011.pdf?sequence=1
- ŠPÚ. (2015b). *Profil absolventa gymnázia*. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-gymnazia/profil-absolventa>
- Šutáková, V. (2017). Podmienky rozvoja ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov v prostredí vlastnej školy. In M. Kosturková, J. Ferencová, I. Ištvan, & L. Rovňanová (Eds.), *Vybrané aspekty pedagogickej profesie*. (s. 412–426). Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z <http://www.unipo.sk/public/media/13484/Zbornik%C3%ADk%20z%20konferencie.pdf>

- Šutáková, V., & Ferencová, J. (2017). Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi. *Edukácia*, 2(1), 313–322.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tindal, G., & Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1–22.
- Turek, I., Zelina, M., & Rosa, V. (2000). *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov (projekt „Milénium“)*. Dostupné z <http://www.minedu.sk/DaA/ZVaVzdel/VaVSR/milenium.rtf>
- Velmovská, K. (2014). Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. *Journal of Science Education*, 15(1), 37–40.
- Velmovská, K. (2015). *Rozvíjanie kritického myslenia na vyučovní fyziky* (Habilitačná práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Velmovská, K., & Bartošovič, L. (2016). Developing critical thinking skills in physics classes. In G. Gibson (Ed.), *Critical thinking: Theories, methods and challenges*, (s. 1–43). New York: Nova Science Publishers.
- Vetráková, M. (2014). *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1990). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. Oxford: Psychological corporation, LTD, GB.
- WEF. (2017). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Dostupné z www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Williams, R. L., Oliver, R., Allin, J. L., Winn, B., & Booher, C. S. (2003). Psychological critical thinking as a course predictor and outcome variable. *Teaching of Psychology*, 30(3), 220–223.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31, 8–19. Dostupné z https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf
- Zelina, M. (2008). S Mirónom Zelinom o školskej reforme. *Pravda*. Dostupné z <https://spravy.pravda.sk/otazky-a-odpovede/567-s-mironom-zelinom-o-skolskej-reforme/>
- Zelina, M. (2016). Ľudské kvality pre budúcnosť. *Pedagogická revue*, 63(1–2), 14–12.
- Zelina, M. (2017). Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 51(4), 223–239.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, Ph.D.

Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky / katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 1, 080 16 Prešov
martina.kosturkova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, Ph.D.

Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky / katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 1, 080 16 Prešov
janka.ferencova@unipo.sk

PaedDr. Valentína Šutáková, Ph.D.

Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky / katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 1, 080 16 Prešov
valentina.sutakova@unipo.sk

Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství¹

Jakub Havlíček

Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta

Abstrakt: Studie se zabývá paradigmatem světových náboženství ve výuce o náboženstvích v českém vzdělávání z hlediska religionistiky. Shrnuje kritiku paradigmatu světových náboženství v religionistice. Formování paradigmatu světových náboženství v 19. století je založeno na teologických východiscích, je spjato s kolonialismem, není objektivně vymezitelné, je vysoce abstraktní a ahistorické, vede k esencialistickému a normativnímu chápání náboženství. Analýza obsahu rámcových vzdělávacích programů ukazuje, že pojetí náboženské tematiky je založeno na tomto paradigmatu. V rámcovém programu pro základní školy se uvádí křesťanství, judaismus a islám, s důrazem na první z tradic. Rámcový program pro gymnázia spojuje náboženské tradice s koncepcí civilizačních okruhů. Esencialisticky a vysoce abstraktně pojatá světová náboženství jsou základem civilizačních celků, podobně jako v kritizované koncepci světových civilizací Samuela P. Huntingtona. Uplatnění paradigmatu světových náboženství v kurikulárních dokumentech umožňuje formování paušalizujících, stereotypních představ o náboženských tradicích a identitách.

Klíčová slova: kulturní kritika, kurikulum, náboženství, paradigma, rámcové vzdělávací programy, religionistika, společenskovědní předměty, stereotypy, světová náboženství, taxonomie

Framework Education Programmes and the World Religions Paradigm

Abstract: The paper deals with the world religions paradigm (WRP) in education on religions in the Czech education. The paper summarizes the criticism of WRP in the study of religions. The WRP formed in the 19th century under strong influence of Christian theology and colonialism, there are no objective criteria for its defining, it is highly abstract, ahistorical and it leads to essentialism and normative understanding of religions. The analysis of framework education programmes reveals that the WRP is applied in this curricular documents. The framework programme for basic education covers Christianity, Judaism and Islam, while Christianity has a privileged position. Framework programme for secondary education connects religions with the concept of civilization circles. World religions, understood in essentialistic and highly abstract terms, represent a basis for culture circles. This concept corresponds with the model of world civilizations by S. P. Huntington. In this perspective, world civilizations are based on religious traditions of WRP. European civilization is founded on Christianity, other religions are represented as aliens. The WRP in framework programmes enables formation of stereotypes on religious traditions and identities.

Keywords: cultural criticism, curriculum, framework educational programs, humanities, religions, stereotypes, study of religions, taxonomy, world religions paradigm

¹ Zpracování a vydání publikace bylo umožněno díky finanční podpoře Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2018 z fondu pro podporu vědecké činnosti (grant FVPČ 2015/03 „Re-produkce vědění o náboženství a vzdělávací systém v moderní české společnosti“).

Studie² se zabývá problematikou kategorizace a klasifikace náboženství prostřednictvím tzv. paradigmatu světových náboženství. Shrnuje výsledky debat k paradigmatu světových náboženství v současné religionistice s ohledem na kritiku tohoto paradigmatu. Jednotlivé body této kritiky poté uvádí do vztahu s obsahem rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy se stávají předmětem analýzy především proto, že představují základní kurikulární dokumenty v českém vzdělávání, a jsou tedy prvním logickým cílem badatelské práce. Zaměření na tematiku náboženství je dáno aktuálností této problematiky nejen v sociálněvědním prostředí, ale i v debatách probíhajících mimo oblast sociálních věd.³

Světová náboženství jsou kategorií, k níž se obvykle počítají křesťanství, judaismus, islám, hinduismus a buddhismus. Nejen kategorie světových náboženství, ale i označení pro jednotlivé tradice, které tuto kategorii naplňují, lze na první pohled bez větších potíží vymezit jak co do obsahu či nauky, tak pokud jde o praxi nebo geografické rozšíření. Budeme-li se však zabývat souvislostmi, v nichž se formuje pojetí světových náboženství a obsahové vymezení pojmu světových náboženství, s jednotlivými tradicemi, zjistíme, že se jedná o kategorie v mnoha ohledech problematické a obtížně definovatelné. Při bližším kritickém pohledu na dějiny formování těchto kategorií i na kontexty, v nichž se využívají, se navíc ukazuje, že se nejedná o neutrální systematizaci. Paradigma světových náboženství může naopak snadno vést k formování stereotypů, zavádějících, či dokonce mylných představ o jevech, kterými je naplňováno.

Studie si klade za cíl odpovědět na následující rámcové otázky: Jaké jsou klíčové body kritiky paradigmatu světových náboženství v současném sociálněvědním bádání o náboženství, zejména v religionistice? Jak můžeme kritiku paradigmatu světových náboženství v religionistice spojit s problematikou výuky o náboženstvích? Jaké místo a souvislosti mají kategorie světových náboženství a náboženské tradice k ní řazené v kurikulárních dokumentech v prostředí českého vzdělávání? V závěru se studie pokouší rovněž o formulaci návrhů, jak v tvorbě kurikula a ve výuce přistupovat k problematice náboženství v souladu s poznatky vyplývajícími z kritického přístupu ke studiu náboženství v sociálních vědách.

Obecné zaměření studie na rozbor koncepční a obsahové stránky rámcových vzdělávacích programů navazuje na již publikované práce. Mezi nimi lze uvést např. studie Zdeňka Beneše (2005), Dominika Dvořáka (2007) či Jana Květiny (2016). Tyto příspěvky se zabývají mimo jiné problematikou zacházení s pojmy a koncepty v rám-

² Děkuji redakci časopisu *Orbis scholae* a anonymním recenzentům za řadu podnětů a připomínek, které významně napomohly k vyjasnění a zpřehlednění konečné verze studie.

³ Následující text vzhledem k svému zaměření a nutně omezenému rozsahu představuje pouze první krok komplexní badatelské práce, která bude pokračovat rozbořem dalších dokumentů, jako jsou např. školní vzdělávací programy a učebnice. O aktuálnosti tematiky, již se věnuje tato studie, svědčí kupř. monografie Z. Černé (2017) zaměřená na problematiku náboženství ve vzdělávání, zejména ve středoškolských učebnicích. Kniha byla publikována v době, kdy byla tato studie již dokončena a procházela recenzním řízením.

cových programech. To ukazuje na důležitost epistemologických otázek, které je třeba řešit v souvislosti s analýzou obsahové stránky kurikula (Dvořák, 2012, s. 66–68).

1 Teoretická a metodologická východiska

Metodologicky je studie založena na sekundární analýze publikací k problematice klasifikací náboženství, zvláště těch, které jsou zaměřeny na tzv. paradigma světových náboženství. Část práce, zaměřená na kurikulární dokumenty, vychází z kvantitativní analýzy obsahu a kvalitativní kritické diskurzivní analýzy rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání.

Z teoretického hlediska vychází studie z perspektivy religionistiky jako sociálněvědní disciplíny zabývající se náboženstvími,⁴ s využitím přístupů dalších sociálněvědních disciplín, zejména sociologie (sociologie náboženství a sociologie vědění), antropologie náboženství a historie. Tematické zaměření na problematiku paradigmatu světových náboženství ve vzdělávání představuje propojení s pedagogikou.

Předmětem analýzy jsou dva základní kurikulární dokumenty: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* z roku 2016 a *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* z roku 2007. Design analýzy kombinuje kvantitativní a kvalitativní aspekty (Harwell, 2011; Vlčková, 2011).

Prvním krokem je obsahová, přesněji konceptuální frekvenční analýza (Dvořáková, 2010; Christie, 2007). V obou dokumentech je vyhledávána četnost výskytu základních pojmů či konceptů, které jsou spjaty s paradigmatem světových náboženství. Jde o pojmy *náboženství* a dále *křesťanství*, *judaismus* (*židovství*), *islám*, *hinduismus* a *buddhismus*.⁵ Východiskem je postup obsahové analýzy založené na *deduktivně* určených pojmech: ty jsou explicitně stanoveny na základě předem zvoleného teoretického rámce (Kuckartz, 2014, s. 55; Mayring, 2000), kterým je v případě této studie kritika paradigmatu světových náboženství v religionistice. Otevřené, důkladné objasnění teoretického rámce je při tomto postupu nezbytné, proto samotné analýze předchází shrnutí problematiky paradigmatu světových náboženství.

Základním cílem první části analýzy je zjistit, zda a v jaké míře se vůbec v obou kurikulárních dokumentech vyskytují pojmy, které jsou součástí paradigmatu světových náboženství. První krok analýzy rovněž umožní lokalizaci klíčových pojmů paradigmatu světových náboženství v textu obou rámcových vzdělávacích programů.

Lokalizace klíčových pojmů dovoluje druhý krok analýzy. Zde je východiskem kritická diskurzivní analýza definovaná jako analytické zkoumání vztahů kauzality a determinace mezi (a) diskurzivními praktikami, událostmi a texty; a (b) širšími sociálními a kulturními strukturami, vztahy a procesy (Fairclough, 1995, s. 132), a to

⁴ Religionistiku chápou jako vědní disciplínu zkoumající náboženství (Horyna, 1994) jakožto socio-kulturní konstrukty (Havlíček, 2011), tedy jako zkoumání náboženství: „jak bylo a je lidmi vyjadřováno a popisováno, myšleno a žito, věreno a provozováno.“ (Waardenburg, 1996, s. 11)

⁵ Z důvodu zpřesnění tematického vymezení textu ponechávám stranou problematiku nových náboženských hnutí, někdy označovaných hodnotově zatíženým, a tudíž z odborného hlediska nevhodným termínem *sekty*.

54 na úrovních deskriptivní, interpretační a explanační (Fairclough, 1989). Jak ukazuje studie Jana Květiny (2016), je aplikace kritické diskurzivní analýzy v pedagogickém výzkumu kurikula plně využitelná právě v souvislosti s otázkou konceptualizace pojmů v kurikulárních dokumentech.

Cílem druhého analytického kroku je odpovědět na otázku, jak a v jakých souvislostech je v rámcových vzdělávacích programech konceptualizována problematika náboženství a zejména v jakých souvislostech se v nich paradigma světových náboženství projevuje při konceptualizaci náboženství. Soustředím se právě na způsob, jakým se paradigma světových náboženství objevuje v obou dokumentech, a na epistemický kontext pojmů, které v obou kurikulárních dokumentech provázejí konceptualizaci náboženství v souvislosti s paradigmatem světových náboženství. Uvedený analytický postup je provázen nezbytnou metodickou abstrakcí a redukcí (srov. Burman & Parker, 1993, s. 162), jejíž výchozí předpoklady je nutné podrobně popsat: zaměříme se proto nejprve na shrnutí kritiky paradigmatu světových náboženství v religionistice.

2 Paradigma světových náboženství a jeho kritika

Paradigma světových náboženství je klasifikačním systémem, jehož pomocí lze identifikovat a třídit náboženství v globální i lokální perspektivě jak v synchronní, tak v diachronní rovině. Na první pohled se zdá, že jde o běžný taxonomický systém využitelný nejen ve vědeckém, ale i (patrně zejména díky své zdánlivé jednoduchosti) v mimovědeckém prostředí. Jako takový se zdá vyhovujícím prostředkem klasifikace jevů spojených s náboženstvími i ve výuce o náboženstvích. Na druhé straně však lze v procesu formování paradigmatu světových náboženství i v jeho uplatňování identifikovat řadu problémů.

2.1 Paradigma světových náboženství v religionistice

Do kategorie světových náboženství se dnes obvykle zahrnuje pětice náboženských tradic: křesťanství, judaismus, islám, hinduismus a buddhismus (Cotter & Robertson, 2016, s. 2). Toto klasifikační schéma je označováno jako *paradigma světových náboženství*, v anglicky psané odborné literatuře výrazem *world religions paradigm* nebo zkratkou WRP (Bell, 2006; Cotter & Robertson, 2016; Cox, 2007; Owen, 2011; Tomalin, 2013).

Kategorie světových náboženství má v dějinách bádání o náboženstvích více než stoletou historii. S pojmem *světová náboženství* se lze běžně setkat v publicistice, v učebních materiálech i ve vědeckých publikacích. Není možné podat zde vyčerpávající přehled formování, užívání a vymezování kategorie světových náboženství v odborné literatuře i mimo vědecký diskurz,⁶ je však třeba se alespoň rámcově se-

⁶ Dějinám ustavování pojmu se podrobně věnuje Tomoko Masuzawa (2005) – viz dále v tomto textu.

známit s tím, jak a v jakých souvislostech byla a je kategorie světových náboženství užívána a vymezována.

Jedním z často uváděných raných příkladů obsahového vymezení této kategorie (Hartney & Tower, 2016, s. 62–63; Masuzawa, 2005, s. 109–114; Robinson, 2006, s. 24; Smith, 1998, s. 279) je to, které podává holandský teolog a historik náboženství Cornelis Petrus Tiele (1886). Tiele rozlišuje přírodní a etická náboženství, přičemž tuto druhou skupinu dále dělí na nomistická či nomotetická náboženství, založená na zákonu či svatém písmu, a univerzální či světová náboženství (tamtéž, s. 366–368). K této skupině Tiele řadí výslovně tři tradice: buddhismus, křesťanství a „mohamedánství“, tedy islám (tamtéž, s. 368).

Debaty kolem použitelnosti a vymezení pojmu shrnuje Tiele tak, že termín světová náboženství lze využít k praktickému odlišení uvedených tří tradic od jiných náboženství, které, pokud se rozšířily mimo komunitu svých původních přívrženců, „učinily tak pouze v návaznosti na a ve spojení s nadřazenou civilizací“ (Tiele, 1886, s. 368). Konstatuje, že zatímco konfuciánství, bráhmánismus, džinismus, mazdaismus, judaismus a další tradice jsou spjaty s jedním „národem“,⁷ po staletí stagnují, či dokonce mizí, zmíněné tři tradice naopak zahrnují miliony přívrženců všech možných „národů a ras“, což je podle něj dáno především povahou těchto tří tradic (tamtéž, s. 368–369).

Tiele nicméně konstatuje, že mezi třemi univerzalistickými tradicemi je nutno rozlišovat, neboť např. islám „není původní, není vyzrálým ovocem, nýbrž divokým výhonkem judaismu a křesťanství“ (Tiele, 1886, s. 369). Buddhismus zase nebyl podle Tieleho míněn schopen se prosadit jinde než tam, kde se potýkal s „náboženstvími stojícími na nevysokém stupni vývoje“ (tamtéž). Jako protestantský teolog pochopitelně vyzdvihuje mezi světovými náboženstvími křesťanství, které se „nesouměřitelně řadí nad oba své soupeře“ (tamtéž).

Pozdější badatelé obsah kategorie světových náboženství rozšiřují a řadí k němu další konkrétní „druhy“. K obvykle citovaným příkladům (Masuzawa, 2005, s. 305–306; Molendijk, 2016, s. 176; Sun, 2013, s. 97) patří vymezení, které podává Max Weber, jedna ze zakládajících osobností sociologie náboženství (Weber, 1923/1998). Weber definuje tuto kategorii v úvodu k rozsáhlému dílu *Hospodářská etika světových náboženství* (*Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen*) – tento úvod Weber napsal v roce 1913 a poprvé uveřejnil o dva roky později (Weber, 1915/1946, s. 267). Píše zde:

Pod pojmem „světová náboženství“ zde budeme rozumět – bez jakéhokoli hodnocení – těch pět náboženských nebo nábožensky podmíněných systémů životních pravidel, které kolem sebe vědomě shromáždily velké množství stoupenců: konfuciánskou,

⁷ C. P. Tiele s ohledem na jazykový a dobový kontext svého pojednání označuje pojmem *národ* (*nation*) různé státní, etnické a jiné pospolitosti starověkého a středověkého světa. Například konfuciánství a taoismus, které někteří autoři později přidávají do kategorie světových náboženství, označuje Tiele jako starověká národní náboženství (*ancient national religion*) Číňanů (Tiele, 1886, s. 363).

hinduistickou, buddhistickou, křesťanskou, islámskou náboženskou etiku. K nim se připojuje jako šesté rozebírané náboženství židovství. (Weber, 1920/1989, s. 83–84)⁸

Německý protestantský teolog, historik a sociolog náboženství Ernst Troeltsch ve své přednášce na téma vztahu křesťanství a světových náboženství, napsané v roce 1923, řadí do skupiny světových náboženství kromě křesťanství, islámu a buddhismu ještě judaismus a zoroastrismus a přidává sem také konfucianství (Troeltsch, 1923/1999, s. 17).

Proměny obsahu paradigmatu světových náboženství lze sledovat dále v průběhu 20. století. Americký historik David Saville Muzzey na počátku čtyřicátých let 20. století uvádí mezi světovými náboženstvími pět tradic, které do této kategorie řadí i Troeltsch, ovšem bez konfucianství (Muzzey, 1943, s. 39).

Skotský religionista Ninian Smart působící ve Spojených státech amerických jmenuje ve spojení s kategorií světových náboženství křesťanství, judaismus, islám, buddhismus, hinduismus a konfucianismus a dodává:

Taoismus v Číně, šintoismus v Japonsku, džinistické a sikhské náboženství v Indii, spolu s některými moderními odnožemi křesťanství na Západě, jako církev Svatých posledních dnů, jsou také důležité. Ale přestože některé z těchto věr, zvláště křesťanství, buddhismus a islám, stále mají stovky milionů přívrženců, soupeří s nimi o přízeň stoupenců nové síly. (Smart, 1969, s. 5)

Podobně jako kdysi před ním Cornelis Petrus Tiele, i Ninian Smart považuje za kritérium příslušnosti ke kategorii světových náboženství prvek moci či síly příslušné tradice, kterou Smart spojuje s počtem následovníků.

Stručný přehled pojetí paradigmatu světových náboženství v 19. a 20. století jistě není vyčerpávající, lze jej však považovat za ilustraci toho, jak se v badatelské tradici k této koncepci přistupuje. I z tohoto nedlouhého přehledu je patrné přinejmenším to, že paradigma světových náboženství představuje kategorizační systém s nepříliš jasně stanovenými hranicemi, což je také jeden z významných bodů, vůči kterému směřuje jeho kritika.

2.2 Hlavní body kritiky paradigmatu světových náboženství

V posledních desetiletích se v oblasti religionistiky objevuje kritika konceptů spojených s problematikou náboženství, teoretického ukotvení religionistiky a nakonec i religionistiky jako takové, jež se v rámci této disciplíny objevuje ve spojení s kulturním obratem a z něj vyrůstající kulturní kritikou (Lynch, 2012).⁹ Lze říci, že tato kritika v religionistice vychází především ze dvou základních zdrojů či předpokladů: prvním je s různou mírou radikalitě chápáná teze sociokulturního konstruktivismu

⁸ Za překlad děkuji Mgr. Ivě Mikulové, Ph.D.

⁹ Mezi autory, kteří kritizují užívání pojmu náboženství ve vědě a nakonec také religionistiku či vědecké studium náboženství, můžeme uvést Russella T. McCutcheona (1997), Timothyho Fitzgeralda (2000) či Daniela Dubuissona (2003) – viz také Havlíček (2013).

(Havlíček, 2013, s. 168–169). Druhým jednoduchým, avšak zásadním principem je, že bádání o náboženstvích je samo součástí sociokulturního kontextu, v němž se odehrává – tuto tezi je možné označit jako *princip reflexivity*. Religionistika je totiž založena na dobové epistémě, která „definuje podmínky možnosti každého vědění, ať už je to vědění vyjádřené v teorii, nebo tiše vtělené do praxe“ (Foucault, 2007, s. 133).

Mezi pojmy a kategorie, jejichž užívání je vystaveno kritice a jejichž konceptualizace se stává předmětem reflexivního, kritického přehodnocení, patří i paradigma světových náboženství. Hlavní body kritiky tohoto paradigmatu je možné shrnout takto:¹⁰

Je teologické. Jeho formování lze klást do 19. století, kdy křesťanští teologové a misionáři vytvářejí toto paradigma jako prostředek k uchopení náboženské diversity a zejména jako konceptualizační základ mezináboženského dialogu pojímajícího různé náboženské tradice jako alternativní cesty k Bohu (Fitzgerald, 1990, s. 104; Masuzawa, 2005, s. 72–104; Smith, 1998). Důsledkem je pojetí křesťanství jako vzoru (Bell, 2006), kdy se jako světová náboženství označují ta, která disponují nejen velkým počtem přívrženců, ale i dalšími atributy, jako jsou postava zakladatele, svatá písma, náboženské autority a příslušné obřady – jsou to pak právě tyto jevy, které obvykle tvoří jádro výkladu k příslušné náboženské tradici. Toto teologizující pojetí vede k normativitě a esencialismu a k přehlížení řady dalších jevů spojených např. s tzv. žitou, obvykle nenormativní praxí konkrétních aktérů.

Formuje se v souvislosti s kolonialismem a imperialismem 19. století. Kromě teologů a misionářů využívá paradigma světových náboženství i koloniální správa, které pomáhá systematizovat záplavu „domorodých“ idejí a praktik a orientovat se v ní. Paradigma světových náboženství dovoluje jednoduše klasifikovat náboženské ideje a praktiky a s nimi spojené identity v oblastech pod koloniální nadvládou zejména evropských mocností (Cotter & Robertson, 2016; Chidester, 2014; Smith, 1998). Nejde však o jednostranný proces, neboť na ideje a praxi kolonizátorů samozřejmě reagují i kolonizovaní. Příkladem světového náboženství, jehož pojetí je utvářeno ve specifických podmínkách vztahů kolonizovaných a kolonizátorů, může být hinduismus. Na formování kategorie hinduismu jako světového náboženství se starobylými kořeny např. mají významný podíl indiští intelektuálové a představitelé směru tzv. neovédanty, která vzniká ve specifickém prostředí Britý kolonizované Indie (Fitzgerald, 1990;¹¹ Fujda, 2010; Pennington, 2005).

Nelze podat žádná objektivní kritéria příslušnosti určitých tradic k této kategorii. Viděli jsme již, že ke kategorii světových náboženství bývá obvykle řazena pětice tradic: křesťanství, judaismus, islám, hinduismus a buddhismus. Obsah kategorie však není nijak přesně vymezen a lze snadno nalézt řadu jiných pojetí (například

¹⁰ Podrobnější shrnutí klíčových bodů kritiky paradigmatu světových náboženství podávám ve stati *World religions paradigm, legal system and education. The case of the Czech Republic* (Havlíček, 2018).

¹¹ Timothy Fitzgerald uplatňuje a dále rozvíjí kritický pohled na religionistiku a také svá zjištění o formování konceptu hinduismem v monografii *Ideologie religionistiky* (Fitzgerald, 2000).

58 Tiele, 1886, viz výše). Jako světové náboženství je však uváděno i konfuciánství (Sun, 2013) či zoroastrismus (Troeltsch, 1923/1999, s. 17). Naopak judaismus a hinduismus bývají vyjímány a zařazovány mezi etnická či národní náboženství (Stump, 2008, s. 13; Tomalin, 2013, s. 63). Kritériu světového rozšíření či univerzální, celosvětově šířitelné nauky vyhovuje velké množství různých tradic, včetně těch, které jsou běžně řazeny např. mezi nová náboženská hnutí – dobrým příkladem může být scientologie (Lužný, 1997, s. 86–89). Má-li být kritériem počet přívrženců, nelze objektivně stanovit žádnou hranici, kdy je určitá tradice zařaditelná mezi světová náboženství. Přiřazení ke světovým náboženstvím dodává určité tradici jistou legitimitu a i z toho je zjevné, že nejde ani zdaleka o neutrální, hodnotově nezabarvenou kategorii. Příkladem náboženského směru, který se vědomě pokouší o sebereprezentaci v roli světového náboženství, může být tradice bahá'í (Lundberg, 2004).

Je ahistorické včetně koncepcí jednotlivých druhů náboženských tradic. Je-li kategorie světových náboženství objektivně nevymežitelná, nelze bez obtíží stanovit ani obsah pojmů označujících jednotlivé druhy náboženských tradic, které se mezi světová náboženství obvykle řadí. V religionistické odborné literatuře je častým příkladem koncept hinduismu, kde v historické, ale ani v současné perspektivě není jasné, jaké jevy, ideje, praktiky atd. můžeme ještě označit jako hinduismus a co naopak vyloučit (Asad, 2001, s. 210–211; Fitzgerald, 1990, 2000, s. 134–155; Geaves, 2005; Oberoi, 1994; Pennington, 2005; Smith, 1962, s. 62–63). Prozkoumáme-li obsahovou náplň jakéhokoli pojmu označujícího určitou náboženskou tradici v historickém kontextu, ukazuje se, že její dnešní chápání prostě nelze jednoduše přenést do starších historických období. Proces, v němž se utvářejí koncepte náboženských tradic jako souborů věr a praktik s jasně popsatenými dějinami, označuje americký religionista Wilfred Cantwell Smith jako proces reifikace či zvěčnění (Smith, 1962, s. 73). Tento proces historicky podmíněné konceptualizace je možné sledovat jak u pojmu náboženství, tak u jednotlivých náboženských tradic (tamtéž, s. 19–74; srov. Smith, 1998). Je však důležité připomenout, že dějinný proces reifikace se týká i západních¹² tradic judaismu a křesťanství. Zkoumáme-li historické proměny konceptů tradic světových náboženství, můžeme se ptát, od jakého období lze už hovořit o existenci judaismu či buddhismu nebo jaké jevy je možné zahrnout pod kategorii té které náboženské tradice, např. co je ještě islámem a co už k němu nepatří.

¹² Rozdělení na západní (evropské či euroamerické) a východní (asijské) náboženské tradice, byť se běžně a často nekriticky používá i v současném odborném prostředí (Leaf, 2014a, 2014b), je také diskutabilní. Již tím, že náboženské tradice Západu, k nimž bývají obvykle řazena tzv. abrahámovská náboženství judaismus, křesťanství a islám, mají z prostého geografického hlediska svůj původ v Asii, kde jsou rovněž významně rozšířena.

3 Paradigma světových náboženství v rámcových vzdělávacích programech

Seznámili jsme se s několika ukázkami vymezování kategorie světových náboženství a také s kritikou tohoto paradigmatu. Vedle toho je však paradigma světových náboženství užíváno i mimo badatelské prostředí spojené bezprostředně s vědeckým zkoumáním náboženství. Setkáme se s ním rovněž v oblasti vzdělávání – výjimkou není ani vzdělávání v oblasti náboženství v České republice. Analýza kurikulárních dokumentů pro základní a gymnaziální vzdělávání ukazuje, že paradigma světových náboženství je součástí konceptualizace náboženství v těchto dokumentech. Zaměřím se proto na kontext klíčového pojmu náboženství v obou dokumentech a rovněž na kontext dalších pojmů, které jsou základními součástmi paradigmatu světových náboženství. Z nich oba kurikulární dokumenty uvádějí judaismus, křesťanství a islám. Další obvyklé členy paradigmatického systému pětice světových náboženství, totiž hinduismus a buddhismus, kurikulární dokumenty neuvádějí.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Jde-li o základní vzdělávání, lze hned na úvod říci, že problematika náboženství je v rámcových vzdělávacích programech zmíněna jen okrajově. Odkaz k pojmu náboženství se v dokumentu vyskytuje šestkrát (RVP ZV, 2016, s. 54, 77, 133–134). Z druhů paradigmatu světového náboženství uvádí rámcový program především křesťanství, v pěti případech (s. 53–54), ve třech případech islám¹³ (s. 54) a pouze jednou judaismus (s. 53).

Pokud jde o koncept náboženství, ve vzdělávacím obsahu oboru geografie pro 2. stupeň se v popisu učiva vyskytuje pojem „náboženské oblasti“, obsah tohoto pojmu však není podrobněji specifikován (s. 77), a není tedy jasné, zda tento pojem můžeme uvést do přímého vztahu s geografii světových náboženství. Výraznější zastoupení má pojem náboženství v pasáži věnované průřezovému tématu *Multikulturní výchova* (s. 132–134). Text rámcového programu zmiňuje v obecné rovině problematiku náboženství spolu s rozvojem znalostí, schopností a dovedností spojených s poznáním specifik sociokulturně odlišných skupin, které se žáci mají naučit nejen tolerovat, ale i spolupracovat s nimi – náboženství je tu uvedeno vedle národnostních a etnických charakteristik (s. 133).

Druhy paradigmatu světových náboženství jsou uvedeny bez výjimky v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, v souvislosti s oborem dějepisu pro 2. stupeň, kde se upozorňuje na tři tradice: křesťanství, islám a judaismus. Křesťanství je zmíněno v souvislosti se starověkými dějinami a kontextem jeho vzniku (s. 53) a poté několikrát v rámci dějin středověku (s. 54). Mezi výstupy z učení ve spojení se středověkými dějinami v dějepise pro 2. stupeň se mimo jiné uvádí schopnost vymezit „vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám“ (tamtéž). Význam této

¹³ K islámu v učebnicích využívaných v českém školství viz Čermáková a Topinka (2016).

60 formulace je nejasný již v tom, že není zřejmé, co mají autoři na mysli pod pojmem „jiné věrouky“. Jestliže jde o různé *křesťanské* ideové proudy středověku, v čem mají být *jiné* ve vztahu ke *křesťanství*? Má-li jít o nekřesťanské tradice, není zřejmé, které to mají být. Jedná-li se o „vztah křesťanství ke kacířství“, mezi ideové proudy spojené s křesťanstvím historicky patřilo a dodnes také patří značné množství různých konkrétních idejí a praktik, které lze jako „kacířské“ (heterodoxní) označit výlučně z pohledu určitého směru nebo denominace, která se naopak prezentuje jako ortodoxní. Hovoří-li se o ortodoxii a heterodoxii, vždy jde o relativní kategorie vázané na konkrétní sociokulturní okolnosti, které musejí být přesněji specifikovány. V případě, že tomu tak není, objevuje se riziko vzniku manipulativní dichotomie, kdy se předpokládá existence jakéhosi „pravého“ křesťanství, mimo jakýkoli historický kontext, a kacířství či jiných věrouk, které k němu prostě nepatří. Formulaci rámcového programu můžeme tedy vidět v souvislosti s teologizujícím, normativním pojetím křesťanství, v souvislostech reifikovaného konceptu, který je součástí paradigmatu světových náboženství.¹⁴

Judaismus je také uveden v souvislosti s výstupy vzdělávacího oboru dějepis pro 2. stupeň (s. 53), kde se zmiňuje v souvislosti se vznikem křesťanství.

V souvislosti s dějepísem pro 2. stupeň se vyskytuje pojem islám. Rámcový vzdělávací program jej připomíná opět mezi výstupy učení v oblasti středověkých dějin, a to ve spojení se schopností žáka porovnat „základní rysy západoevropské, byzantsko-slovanské a islámské kulturní oblasti“. Význam pojmu „islámská kulturní oblast“ lze vykládat ve vztahu k obsahu učiva – zde se uvádí „islám a islámské říše ovlivňující Evropu (Arabové, Turci)“ (s. 54).

Obsah výuky a výstupy z učení dějepisu pro 2. stupeň je tedy podrobněji zaměřen na křesťanství, především pokud jde o politické a kulturní dějiny středověku (s. 54). Jednotlivé druhy paradigmatu světových náboženství jsou v rámcovém programu spjaty se starověkými a zvláště se středověkými evropskými dějinami a jsou chápány jako homogenní, reifikované entity, lokalizované v příslušných „kulturních oblastech“. To lze chápat jako důsledek uplatnění paradigmatu světových náboženství, které vystupuje ještě výrazněji v rámcovém programu pro gymnázia.

3.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z roku 2007 věnuje pojmu náboženství více pozornosti a uvádí jej jedenadvacetkrát (RVP G, 2007, s. 35, 42–44, 55, 72–75). Z jednotlivých druhů paradigmatu světových náboženství je opět nejčastěji uvedeno křesťanství, pětkrát (s. 43–44, 72). Judaismus, resp. židovství či v náboženském slova smyslu židovská kultura, se vyskytuje ve třech případech (s. 43, 46) a stejný počet výskytů patří pojmu islám (s. 44, 46).

¹⁴ Religionista a historik David Zbiral ve své monografii *Největší hereze: Dualismus, učenecká vyprávění o katarství a budování křesťanské Evropy* ukazuje, že v historiografických pracích lze snadno nalézt případy, kdy autoři nekriticky přejímají diskurz křesťanských autorit (Zbiral, 2007, s. 99–104).

Zaměříme se nejprve na pojem náboženství. V oddílu společenskovědního základu *Úvod do filozofie a religionistiky* (s. 42) se mezi očekávanými výstupy jmenuje schopnost žáka rozlišit „významné náboženské systémy“ (tamtéž). Jde-li o systémy či tradice související s paradigmatem světových náboženství, to zde rámcový program neuvádí, byť další obsah kurikulárního dokumentu tuto souvislost dovoluje konstatovat. Náboženství se připomíná také mezi sociokulturními charakteristikami v průřezovém tématu *Multikulturní výchova* (s. 73–75). Hovoří se zde o odlišných náboženských příslušnostech a rovněž o předcházení či odstraňování nesnášenlivosti, diskriminace a předsudků spojených s náboženstvím (s. 74). Problematika náboženství je zmíněna i v rámci průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Mezi tematickými okruhy průřezového tématu je uvedeno téma:

Kulturní okruhy ve světě i v Evropě: etnická, jazyková a náboženská rozmanitost, civilizační okruhy, jejich specifikace, rozdíly a možnosti spolupráce; prolínání světových kultur, etnické, náboženské a kulturní konflikty jako důsledek globalizace. (s. 72)

Problematika náboženství se tu objevuje v perspektivě, kterou můžeme označit jako *huntingtonovskou ideologii*,¹⁵ jak je formulována v souvislosti s nábožensky definovanými civilizačními okruhy Samuelem P. Huntingtonem v jeho *Střetu civilizací* (Huntington, 2001). Konceptualizační slovník této ideologie je založen na antropogeografickém uvažování rakousko-německé či tzv. vídeňské difuzionistické školy, v jejímž prostředí se na konci 19. století objevuje teorie kulturních okruhů a která ve svých souvislostech navazuje na romantické představy o *Volksgeist* či *duchu národů* (Barnard, 2004, s. 50–51; Stocking, 1996, s. 3–8). Představitelé klasického německého difuzionismu Lea Frobenia se Huntington (2001, s. 76) výslovně dovolává. V této vysoce abstraktní typologické konstrukci, v základu stojící na elementární dichotomii *my versus oni*,¹⁶ lze podat více méně jednoduché až heslovité specifikace toho, co se označuje jako civilizační či kulturní okruhy. Vycházíme-li z této silně zjednodušující perspektivy, dovoluje to hovořit i o „možnostech spolupráce“ mezi těmito vysoce abstraktními entitami. Tato ideologie je zároveň ahistorická, neboť prostě počítá s dějinnou existencí civilizačních okruhů a odhlíží od historických okolností, konkrétních sociokulturních kontextů, v nichž se formují pojmy, které mají tyto civilizace utvářet.

Zmiňuje-li rámcový vzdělávací program rozmanitost, má tato různorodost s ohledem na kontext, v němž se o ní hovoří, právě podobu světa s několika jednoduše

¹⁵ Jak ve své krátké kritice Huntingtonova *Střetu civilizací* výstižně uvádí Edward W. Said: „Huntington je ideologem, který chce učinit ‚civilizace‘ a ‚identity‘ něčím, čím nejsou: uzavřenými, zapečetěnými entitami, které byly zbaveny nesčetných proudů a protiproudů, jež oživují lidské dějiny.“ (Said, 2001, s. 12)

¹⁶ Dichotomii *my a oni* Huntington komentuje v pasáži nadepsané *Dva světy: my a oni* (Huntington, 2001, s. 20–22). Byť se z obsahu této pasáže zdá, že autor považuje tento obraz světa za příliš zjednodušující, svým přístupem nakonec vytváří stejně pojatý světónázor – pouze místo dvou zavádí devět kategorií, které však v důsledku vedou k totožnému vnímání světa v zjednodušujících protikladných vztazích.

62 popsatelnými civilizačními okruhy, jimž v této perspektivě odpovídají jednotlivá světová náboženství. To, že se v případě významných náboženských systémů jedná o ta, která jsou zmiňována jako součást paradigmatu světových náboženství, potvrdí další obsah kurikulárního dokumentu a kontext výskytu jednotlivých druhů paradigmatu světových náboženství.

Křesťanství je v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia uvedeno pětkrát, jednou je připomenut pojem christianizace, a to ve spojení se středověkými dějinami (s. 44). Z kontextu, v němž se pojem křesťanství vyskytuje, je zřejmé, že právě tato tradice je autory programu vnímána jako evropské náboženství, resp. tradice vlastní evropské kultuře či evropské civilizaci, což zcela odpovídá huntingtonovské ideologii civilizačních okruhů.

V očekávaných výstupech učení v oboru dějepis je křesťanství zmíněno v souvislosti se starověkými dějinami. Spolu s antikou a „vybranými“ starověkými společenstvími je zde křesťanství uvedeno jako jeden ze „základních fenoménů, z nichž vyrůstá evropská civilizace“ (s. 43). V těchto souvislostech je konstatována i návaznost křesťanství na judaismus, který je ovšem představen jako neevropský kulturní systém (tamtéž). U středověkých dějin je křesťanství zmíněno hned dvakrát. Je charakterizováno jako kulturní a společenské pojítko, avšak poukazuje se i na jeho vnitřní nejednotu (s. 44). Je to výjimečný případ, kdy rámcový program explicitně upozorňuje na pluralitu uvnitř některé z náboženských tradic řazených k paradigmatu světových náboženství, avšak děje se tak v souvislosti s tematikou husitství, kde se tomuto pohledu prakticky nelze vyhnout.

Naposledy je křesťanství uvedeno v rámci průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. V rámci tematického okruhu nazvaného *Žijeme v Evropě* je křesťanství zahrnuto mezi „evropské kulturní kořeny a hodnoty“ (s. 72) a postaveno hned na první místo mezi těmito hodnotami. Tyto hodnoty tvoří „křesťanství, demokracie, právo, umění, věda, hospodářství“ (tamtéž). V souladu s huntingtonovskou ideologií světových civilizací, jejichž prvořadým znakem je náboženství (Huntington, 2001, s. 40), stojí křesťanství mezi hodnotami evropské civilizace na prvním místě.

Vzdělávací obsah dějepisu zmiňuje třikrát tradici judaismu. Opět uvádí židovství v souvislosti se vznikem křesťanství ve starověku – tento případ zahrnuje hned dva výskyty výrazu „židovství“. Uvádí se zde schopnost žáka objasnit „židovství (vazbu mezi židovstvím a křesťanstvím) a další neevropské náboženské a kulturní systémy“ (s. 43). Spojení judaismu s „neevropskými“ náboženskými systémy je pozoruhodné – vzbuzuje otázku, kterou rámcový program ponechává bez jednoznačné odpovědi, totiž jaký je v tomto pojetí vztah judaismu a evropského kulturního prostoru. V jakých souvislostech je toto téma pojato, ukazuje třetí zmínka o judaismu, která se v dokumentu vyskytuje tentokrát v souvislosti se soudobými dějinami. Mezi očekávanými výstupy z učení je uvedena schopnost objasnit „význam islámské, židovské a některé další neevropské kultury v moderním světě“ (s. 46). Je zajímavé, že islámská a židovská kultura (ať již se pod těmito pojmy myslí cokoli) jsou uváděny ve spojení s „některou další“ (sic!) neevropskou kulturou, jako by kulturní jevy vy-

cházející z islámu či judaismu nepatřily ke kulturním fenoménům, které jsou v dějinách nedílnou součástí evropského prostoru. Lze si klást otázku, jaký je vlastně význam této formulace – mají-li snad autoři na mysli původ judaismu a islámu mimo evropský geografický prostor, je to samozřejmě také případ křesťanství, jehož historický příběh je nedílnou součástí asijského geografického prostoru. Pojetí *RVP G* tedy představuje judaismus a islám jako tradice, které jsou evropskému kulturnímu prostoru jednoduše cizí. Na mapě, kterou vytváří huntingtonovská ideologie civilizačních okruhů a která koresponduje s paradigmatickým světových náboženství, judaismus a islám do Evropy nespádají.

Islám je v rámcovém programu uveden také třikrát, opět v souvislosti s obsahem výuky a s výstupy dějepisu. Ve spojení s dějinami středověku se očekává schopnost vymezit „specifika islámské oblasti“ (s. 44) s tím, že tato oblast je zřejmě určena níže zmíněným obsahem učiva „islám a arabská říše, mongolská a turecká expanze“ (tamtéž). Přesto není zřejmé, co patří mezi uvedená specifika takto široce vymezené tematické kategorie. Vyplývá-li z formulace obsahu učiva spojení mongolské expanze s islámem, je to přinejmenším zavádějící, neboť mongolská říše a státní útvary na ni navazující představovaly z hlediska náboženství nesmírně bohatý konglomerát, spjatý mimo jiné s buddhistickými a křesťanskými tradicemi a vírami a praktikami řazenými k tzv. šamanismu¹⁷ (Lane, 2006, s. 181–204). Potřetí je islám vzpomenut spolu s judaismem v uvedeném případě očekávaných výstupů z učení v oblasti soudobých dějin, v souvislosti s neevropskými náboženskými a kulturními systémy.

V rámcových vzdělávacích programech neplní paradigma světových náboženství úlohu neutrálního kategorizačního nástroje. Naopak, je součástí ideologického, normativního světonázoru, který je založen na huntingtonovské ideologii civilizačních okruhů. Dovoluje stanovit, které kulturní prvky jsou tzv. cizí (islám, judaismus) a které naopak tzv. naše (křesťanství).

4 Závěr

Kategorizace světových náboženství plní roli paradigmatu – je normativním světonázorem, který umožňuje uchopit komplexní realitu světa kolem nás. Je-li však obsah paradigmatu světových náboženství vystaven kritickému přezkoumání, ukazuje se, že sestává z obtížně vymežitelných pojmů, jejichž hodnotová neutralita a vědecká platnost jsou přinejmenším zpochybnitelné. Nelze stanovit žádná objektivní kritéria, která by obstála ve světle kritické sociální vědy a nebyla založena na teologizujícím uvažování o ortodoxii a heterodoxii.

Můžeme se zároveň ptát také na to, jak se formují koncepce jednotlivých druhů náboženských tradic, kterými je toto paradigma naplňováno. Proces reifikace, který ústí v naše dnešní chápání jednotlivých kategorií paradigmatu světových náboženství jako svébytných, jasně vymezených entit či institucí, se může stát předmětem kritické

¹⁷ Z hlediska religionistiky představuje pojem šamanismu rovněž badatelský konstrukt, který lze podrobit kritickému přezkoumání (Alberts, 2016).

kého rozboru u všech druhů kategorie světových náboženství, samozřejmě nevyjímaje křesťanství, které je obvykle chápáno jako vzorový příklad světového náboženství.

Lze sledovat řadu příkladů vědeckých prací od 19. století až do současnosti, v nichž je paradigma světových náboženství použito k utřídění jevů spojených s náboženstvími. Paradigmatická role systému světových náboženství je dobře patrná na tezích Samuela P. Huntingtona, jehož geograficky přesně lokalizované civilizační okruhy vycházejí právě z tohoto systému. Přestože bylo vystaveno kritice, je paradigma světových náboženství používáno v souvislosti s religionistikou, politologií či ve výchově a vzdělávání. Místo deklarované plurality se tak pouze upevňuje stereotypní uvažování o daných, v podstatě ahistorických, neměnných sociokulturních identitách, které jsou jednoznačně geograficky lokalizovány a charakterizovány svými specifiky.¹⁸ Jak ukazují české rámcové vzdělávací programy, je to mimo jiné právě tato schopnost, která se má stát u žáků výstupem z učení v souvislosti s problematikou náboženství: totiž schopnost definovat *specifika* odlišných sociokulturních identit s jejich náboženstvími v souvislosti s utvářením vědomí specifik vlastních evropské kultury (srov. Květina, 2016, s. 321–323) a v drtivé míře spojovaných s křesťanstvím. Na jedné straně rámcové vzdělávací programy usilují o rozvoj tolerance k sociokulturním rozdílům a předcházení stereotypnímu, předsudečnému uvažování, jak o tom svědčí např. formulace průřezového tématu *Multikulturní výchovy* v obou analyzovaných rámcových programech. Na druhé straně však využitím paradigmatu světových náboženství kurikulární dokumenty upevňují ideu geograficky vymezených, homogenních náboženských identit s jasně vymezitelnými specifiky, kde pro poznání vnitřní různorodosti a mnohotvárnosti nezůstává mnoho prostoru.

S ohledem na jeho obsah a souvislosti jeho formování je vyloučeno, aby bylo paradigma světových náboženství pouze neutrálním kategorizačním nástrojem. V českém vzdělávání roli neutrálního klasifikačního systému neplní, ale, jak o tom svědčí analytická sonda do obsahu rámcových vzdělávacích programů, je naopak základem k formování světonázoru, v jehož základu stojí etnocentrická¹⁹ dichotomie „my“ versus „oni“. Islám a judaismus jsou z evropského civilizačního prostoru vylučovány, neboť narušují jednoduchou mapu světa založenou na huntingtonovské ideologii, kde je evropský prostor vyveden v barvě reprezentující křesťanství. To neznamená, že by fenomény řazené do kategorie křesťanství nehrály v dějinách Evropy zásadní roli. Perspektiva paradigmatu světových náboženství však vede spolu s formováním stereotypně vnímaných představ o sociokulturních identitách.

Autoři rámcových vzdělávacích plánů a vyučující předmětů, kde se žáci seznamují s tematikou náboženství, stojí před problémem, jak toto téma pojmut, uspořádat a vyložit. Tvorba kurikula s sebou tedy vždy nese nutnost redukce a abstrakce, tento proces však musí být autory kurikula prováděn reflektovaně (srov. Dvořák, 2007,

¹⁸ Viz Masuzawa (2005).

¹⁹ Jako etnocentrické lze v nejširším slova smyslu označit paradigmaty či koncepce, které se prezentují jako hodnotově neutrální, ve skutečnosti však jsou založeny na určitých normách, idejích a hodnotách, které v důsledku vyzdvihují nad ty, jež jsou označovány jako odlišné (za upozornění na tyto souvislosti děkuji anonymnímu recenzentovi).

s. 114). Měl by se také v konkrétních tématech opírat o nejnovější poznatky relevantních vědeckých disciplín. Míra abstrakce a systematizace užitá v souvislosti s náboženstvími nesmí vést k formování stereotypních představ. Domnívám se, že zcela zrušit systematizační perspektivu tradic světových náboženství není možné. To, že se formovala v určitých historických, sociokulturních souvislostech, je velmi dobré si uvědomovat, ale samo o sobě to ještě není dostatečným důvodem k úplnému opuštění celého systému. Navíc různě vykládané koncepty křesťanství, islámu, hinduismu či buddhismu jsou v řadě diskurzů dodnes běžně užívány. Rámcové vzdělávací programy, na ně navazující učební materiály a samozřejmě konkrétní obsahy výuky se však musí oprostit od jazyka dominance, hegemonizace, stereotypizace a homogenizace. Řešením může být větší důraz na heterogenitu či pluralitu v náboženských tradicích jak z hlediska norem, tak především v žité dimenzi, v dějinách i v současnosti. Proč by se žáci nemohli s touto pluralitou seznamovat prostřednictvím individuálních příběhů, s důrazem na perspektivu aktérů? Řešením tedy není přestat ve výuce mluvit o islámu či buddhismu. Řešení spočívá v tom, pojmut a na konkrétních příkladech ukázat náboženství v jejich rozmanitosti, nikoli v homogenních blocích huntingtonovské ideologie.

Literatura

- Alberts, T. K. (2016). *Shamanism, discourse, modernity*. New York: Routledge.
- Asad, T. (2001). Reading a modern classic. W. C. Smith's 'The Meaning and End of Religion'. *History of Religions*, 40(3), 205–222.
- Barnard, A. (2004). *History and theory in anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, C. (2006). Paradigms behind (and before) the modern concept of religion. *History and Theory*, 45(4), 27–46.
- Beneš, Z. (2005). Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Burman, E., & Parker, I. (Eds.). (1993). *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. London: Routledge.
- Cotter, Ch. R., & Robertson, G. R. (Eds.). (2016). *After world religions: Reconstructing religious studies*. New York: Routledge.
- Cox, J. L. (2007). *From primitive to indigenous: The academic study of indigenous religions*. Aldershot: Ashgate.
- Čermáková, E., & Topinka, D. (2016). Obraz islámu a muslimů v učebnicích pro základní školy. In D. Topinka (Ed.), *Muslimové v Česku: Etablování muslimů na veřejnosti* (s. 202–213). Brno: Barrister & Principal.
- Černá, Z. (2017). *Reflexe náboženství ve vzdělávání s důrazem na analýzu českých středoškolských materiálů*. Pardubice: UP.
- Dubuisson, D. (2003). *The western construction of religion: Myths, knowledge, and ideology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dvořák, D. (2007). Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 111–120). Brno: Paido.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: PedF UK.

- 66 Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *AntropoWebzin*, (2), 95–99. Dostupné z http://www.antropoweb.cz/media/document/antropowebzin-2-2010_1_.pdf
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman Group Limited.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman Group Limited.
- Fitzgerald, T. (1990). Hinduism and the “World Religion” fallacy. *Religion*, 20(2), 101–118.
- Fitzgerald, T. (2000). *The ideology of religious studies*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press.
- Fujda, M. (2010). *Akultura hinduismu a formování moderní religiozity: K sociálním dějinám českého okultismu 1891–1941*. Praha: Malvern.
- Geaves, R. (2005). The dangers of essentialism: South Asian communities in Britain and the ‘world religions’ approach to the study of religions. *Contemporary South Asia*, 14(1), 75–90.
- Hartney, Ch., & Tower, D. J. (2016). *Religious categories and the construction of the indigenous*. Boston: Brill.
- Harwell, M. R. (2011). Research design in qualitative/quantitative/mixed methods. In C. F. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry* (s. 147–182). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Havlíček, J. (2011). *Cesty božstev: Otázky interpretace náboženství a nacionalismu v moderním Japonsku*. Brno: MU.
- Havlíček, J. (2013). Existuje v Japonsku náboženství? Kategorie náboženství a postmoderní kritika v sociálních vědách. *Religio*, 21(2), 163–188.
- Havlíček, J. (2018). World religions paradigm, legal system and education: The case of the Czech Republic. *Journal of Beliefs and Values, Studies in Religion and Education*, 39(3), b. s. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1433920>
- Horyna, B. (1994). *Úvod do religionistiky*. Praha: ISE – Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, Oikúmené.
- Huntington, S. (2001). *Střet civilizací: Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers.
- Chidester, D. (2014). *Empire of religion: Imperialism and comparative religion*. Chicago: University of Chicago Press.
- Christie, Ch. (2007). *Content analysis*. In R. Baumeister & K. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (s. 176). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Květina, J. (2016). Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: Dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. *Pedagogika*, 66(3), 312–329.
- Lane, G. (2006). *Daily life in the Mongol empire*. London: Greenwood Press.
- Leaf, M. J. (2014a). *The anthropology of Eastern religions: Ideas, organizations, and constituencies*. Lanham: Lexington Books.
- Leaf, M. J. (2014b). *The anthropology of Western religions: Ideas, organizations, and constituencies*. Lanham: Lexington Books.
- Lundberg, Z. (2004). Bahá’í and the holy land: Religiogenesis and Shoghi Effendi’s The faith of Bahá’u’lláh: A world religion. In M. Sharon (Ed.), *Studies in modern religions, religious movements and the Bábí-Bahá’í faiths* (s. 299–317). Leiden: Brill.
- Lužný, D. (1997). *Nová náboženská hnutí*. Brno: MU.
- Lynch, G. (2012). Living with two cultural turns: The case of the study of religion. In S. Roseneil & S. Frosh (Eds.), *Social research after the cultural turn* (s. 73–92). New York: Palgrave Macmillan.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions: Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), b. s. Dostupné z <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing religion: The discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. New York: Oxford University Press.
- Molendijk, A. L. (2016). *Friedrich Max Müller and the sacred books of the East*. Oxford: Oxford University Press.
- Muzzey, D. S. (1943). *Ethical religion: Its historical sources, its elements, its sufficiency, its future*. New York: New Union Press.
- Oberoi, H. (1994). *The construction of religious boundaries: Culture, identity, and diversity in the Sikh tradition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Owen, S. (2011). The world religions paradigm. Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268.
- Pennington, B. K. (2005). *Was Hinduism invented? Britons, Indians, and the colonial construction of religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, C. A. (2006). *Interpretations of the Bhagavad-Gita and images of the Hindu tradition: The song of the lord*. London: Routledge.
- RVP G. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_gymnazia.pdf
- RVP ZV. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/37052/>
- Said, E. W. (2001). The clash of ignorance. *Nation*, 273(12), 11–14.
- Smart, N. (1969). *The religious experience of mankind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Smith, J. Z. (1998). Religion, religions, religious. In M. C. Taylor (Ed.), *Critical terms for religious studies* (s. 269–284). Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, W. C. (1962). *The meaning and end of religion*. New York: Mentor Books.
- Stocking, G. W. (Ed.). (1996). *Volksgeist as method and ethic: Essays on Boasian ethnography and the German anthropological tradition*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Stump, R. W. (2008). *The geography of religion: Time, place, and space*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sun, A. X. D. (2013). *Confucianism as a world religion: Contested histories and contemporary realities*. Princeton: Princeton University Press.
- Tiele, C. P. (1886). Religions. In *The encyclopædia Britannica: Dictionary of arts, sciences, and general literature, ninth edition, volume XX* (s. 358–371). Edinburgh: Adame and Charles Black.
- Tomalin, E. (2013). *Religions and development*. New York: Routledge.
- Troeltsch, E. (1923/1999). *Christian thought: Its history and application. Lectures written for delivery in England during March 1923*. Eugene: Wipf & Stock Publishers.
- Vlčková, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: MU.
- Waardenburg, J. (1996). *Bohové zblízka: Systematický úvod do religionistiky*. Brno: MU.
- Weber, M. (1915/1946). The social psychology of the world religions. In H. H. Gerth & C. Wright Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in sociology* (s. 267–301). New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (1920/1989). *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen – Konfuzianismus und Taoismus: Schriften 1915–1920*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weber, M. (1923/1998). *Sociologie náboženství*. Praha: Vyšehrad.
- Zbíral, D. (2007). *Největší hereze: Dualismus, učenecká vyprávění o katarství a budování křesťanské Evropy*. Praha: Argo.

Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění¹

Karolína Pešková, Tomáš Janko, Tomáš Janík,
Michaela Spurná

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta / Filozofická fakulta

Abstrakt: Cílem této studie bylo popsat proměny postojů učitelů ZŠ ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. K zachycení proměn postojů v průběhu času (deset let) jsme zkoumali postoje učitelů retrospektivně v rámci těchto tří pozic: očekávání učitelů vůči kurikulární reformě před jejím zavedením, silné momenty, které učitelé prožili při zavádění kurikulární reformy do praxe, a postoje učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění dnes. V rámci kvalitativního šetření byly realizovány polostrukturované rozhovory s 18 učiteli vyučujícími na základních školách. Při analýze dat bylo využito tematické, axiální a selektivní kódování. Výzkum poukázal na značné individuální rozdíly v postojových trajektoriích zahrnujících zmíněné tři pozice. Respondenti byli rozděleni do tří základních skupin dle současného převažujícího postoje: pozitivní – „fandící“, neutrální – „balancující“ a negativní – „rozčarování“. „Fandící“ učitele charakterizovala převaha vnímaných pozitiv reformy, ztotožnění se s ideou reformy a odeznění negativních pocitů. „Balancující“ se vyznačovali ambivalentními postoji, přičemž si byli vědomi jak pozitivních, tak negativních stránek proběhlé reformy. Skupina „rozčarováných“ pak byla vůči reformě převážně negativně naladěná, a to vlivem různých selhání a nedostatků, které z jejich pohledu reforma přinesla.

Klíčová slova: proměny postojů, učitelé ZŠ, kurikulární reforma

The Changes of Teachers' Attitudes Towards Curriculum Reform and Its Implementation

Abstract: The aim of this study was to describe the changes of primary and lower secondary school teachers' attitudes towards curriculum reform and its implementation. In order to capture the attitudes changes retrospectively in the selected time span of ten years we looked at the attitudes from these positions: teachers' expectations of curriculum reform before its implementation, critical moments which teachers experienced during the implementation and teachers' attitudes towards the reform today. Qualitative investigation included semi-structured interview with 18 teachers teaching at primary and lower secondary schools. Data was analysed by means of thematic, axial, and selective coding. The research showed individual differences in attitude trajectories including the three positions. Respondents were divided into three basic groups according to their prevailing current attitude: positive – “supporting”, neutral – “balancing”, and negative – “disenchanted”. The “supporting” teachers were characterised by prevailing positive perceptions of the reform, agreement with the reform ideas and negative feelings fading out. The “balancing” teachers had ambivalent attitudes and were aware of both positive and negative aspects of the reform. The group of “disenchanted” teachers was primarily negatively oriented because of various failures and shortcomings which the reform brought from their point of view.

Keywords: changes of attitudes, lower secondary school teachers, curriculum reform

¹ Studie vznikla za podpory projektu GA ČR *Mezi akceptací a resistencí: Vnímání kurikulárních změn učitelů v období deseti let od implementace reformy* (GA15-05122S).

70 Reformy kurikula mají napomáhat vyšší kvalitě vzdělávání, souvislosti jejich zavádění mnohdy však učitele spíše polarizují. Rozrůzněnost, ale i dynamika postojů k reformám, které se u učitelů utvářejí v průběhu jejich zavádění, může být značná. Postoje učitelů k reformám kurikula mohou v průběhu času vykazovat specifické trajektorie, jež bývají poměrně individuální. Jednotliví učitelé totiž nějakým způsobem zaváděnou reformu vnímají, prožívají a hodnotí, v důsledku čehož se někde na škále mezi akceptací a resistencí vymezuje nejen jejich vztah k reformě, ale také akční prostor, v němž jsou ochotni se v reformě více angažovat.

Cílem této studie je popsat postoje učitelů ZŠ ke kurikulární reformě a jejímu zavádění z hlediska osobního dopadu a zároveň nahlédnout na proměny postojů učitelů v průběhu času. Svým zaměřením náleží do série textů, které píšeme s cílem osvětlit různorodé aspekty reformy kurikula v ČR v posledních letech (viz např. Janík et al., 2018; Janík, 2013; Janík et al., 2010; Pišová et al., 2011).

1 Z výzkumů postojů ke kurikulární reformě

V kvalitativních studiích zabývajících se kurikulární reformou je výzkumná pozornost obvykle zaměřena na osobnostní, či profesní charakteristiky učitelů. Postoje učitelů k reformě jsou zde pak pojaty jako relativně stále struktury, pohybující se na kontinuu mezi akceptací a resistencí. Naproti tomu výzkumné studie, které by se postojům učitelů ke kurikulární reformě zabývaly dynamicky, tj. z hlediska vývoje v čase (trajektoriemi postojů) jsou poměrně ojedinělé.

Celkovou nespokojenost s reformou ze strany učitelů potvrzují výzkumy realizované u nás a v zahraničí, které naznačují, že reforma nepřinesla změny, které učitelé očekávali. Např. výzkum realizovaný na Slovensku kolektivem Porubského et al. (2016) poukázal na ambivalenci postojů z hlediska očekávání a současných postojů k reformě – učitelé si reformu přáli, ale její aktuální podobu nepřijali.

Rozsáhlý kvalitativní výzkum mapující postoje českých učitelů ke kurikulární reformě realizoval Janík et al. (2010). Výsledky ukázaly, že učitelé a koordinátoři školních vzdělávacích programů se k novému kurikulu staví rozporuplně. Reformu celkově vítají jako příležitost pro uskutečnění změn vztahujících se např. k profilaci školy, výběru vzdělávacích obsahů, či inovativním metodám výuky. Naproti tomu hlavní ideje a cíle reformy jsou učiteli chápány nejednoznačně. Nízká informovanost o smyslu a důvodech probíhajících změn kurikula, nízká míra finanční a metodické podpory při zavádění těchto změn jsou další z faktorů ovlivňující postoje učitelů k reformě, jež jsou zmiňovány i v dalších (zahraničních) kvalitativně orientovaných výzkumech (např. Hardman & A-Rahman, 2014; Karakhanyan, van Veen, & Bergen, 2011).

Lee (2000) konstatuje, že hongkongští učitelé hodnotí změny kurikula především z hlediska očekávaného přínosu pro výuku. Významné však podle autora mohou být i další faktory – vedle organizační a časové náročnosti i realizovatelnost principů reformy v praxi. Dle Floresové (2005) je pro některé portugalské učitele v jejím

výzkumném souboru rozhodující dostatečná volnost (flexibilita) při plánování a realizaci změn kurikula. Naopak pocítují-li učitelé nedostatek informací či materiální a metodické podpory, mohou při implementaci kurikulárních změn inklinovat k zaběhnutým (formálním) postupům, a to i když se změnami v obecné rovině souhlasí. Sdílení zodpovědnosti a jasné vedení při implementaci byly jako rozhodující faktory kurikulárních změn identifikovány ve studii Jorgensena, Walshe a Niescheho (2009). Autoři prostřednictvím etnografického šetření s australskými učiteli zjistili, že jsou-li uvedené aspekty naplněny, může docházet k hlubšímu porozumění podstatě kurikulárních změn a následnému přijetí souvisejících rolí. V neposlední řadě hraje při utváření postojů učitelů a jejich proměně roli intenzita prožívání dané kurikulární změny, i když se jedná dle nizozemských výzkumníků o projevy velice individuální (van Veen & Slegers, 2006).

Lazarová (2005) považuje za klíčový faktor, který motivuje učitele k inovacím a spolupráci na změnách, osobnostní rozvoj. Jedná se zejména o schopnost sebepoznání a sebereflexe ve vztahu k výkonu povolání i dalšímu vzdělávání. Naproti tomu negativně může postoje učitelů ke kurikulární reformě ovlivňovat i jejich pocit, že byli při reflexi praktických aspektů své výuky vzhledem k filosofii kurikulární reformy ponecháni osamoceni. Podle Dvořáka, Starého a Urbánka (2015) může být důležitým aspektem podmiňujícím implementaci kurikulárních změn (ne)soulad mezi vzdělávací vizí školy a oficiálním diskurzem kurikulární reformy. Odlišnosti mezi těmito rovinami mohou podle autorů vést až k tomu, že i přes potenciál participujících škol ke změně bude reforma vnímána jako celek skepticky a její implementace bude probíhat jen formálně. Realizace kurikulárních změn však může být silně podmíněna i specifickou kulturou konkrétní školy. V určitých případech na některých školách může docházet k verbálnímu odmítání reformy na jedné straně, ale současně k realizaci některých reformou zamýšlených změn na straně druhé (srov. Moree, 2013).

Pokud pohlédneme na konkrétní typy učitelů z hlediska jejich postojů ke změnám kurikula, můžeme zmínit například výzkum Vähäsantanenové a Eteläpeltové (2011), které na základě hloubkových rozhovorů s finskými učiteli rozlišují mezi těmito učiteli: (1) učitelé, kteří implementaci reformy zvládají a cítí se reformou posílení, (2) učitelé, kteří s reformou spojují pozitivní očekávání, (3) učitelé, kteří jsou k reformě kritičtí, ale snaží se přizpůsobit, a (4) učitelé, kteří se s implementací reformy potýkají. Rozhodující aspekt ovlivňující postoje učitelů představuje dle autorek to, do jaké míry změny korespondují s profesní identitou. Podobně Rekkor, Ümarik a Loogmanová (2013) rozlišují mezi učiteli, jež reformu aktivně přijímají, tj. nepocítují konflikt mezi principy reformy a vlastním pojetím výuky (entusiastičtí inovátoři, konstruktivně-kritičtí inovátoři, příjemci norem), a naopak učiteli s negativně orientovanými postoji, kteří nové kurikulum chápou jako zvýšenou administrativní zátěž, jež nepřináší reálné zlepšení v každodenní výukové praxi (ignoranti norem, přesvědčení odpůrci).

2 Teoretická východiska ke zkoumání proměn postojů k reformě kurikula

Postoje lze obecně definovat jako hodnotící vztah k určitému objektu (Ajzen, 2001) nebo lépe jako psychologickou tendenci, která je vyjádřena hodnocením objektu jistým stupněm libosti, či nelibosti (Eagly & Chaiken, 1993)². Podstatnou součástí postojů je hodnocení atributů a asociací přisuzovaných danému objektu (Ajzen, 2001), vycházejících z kognitivních a afektivních reakcí na daný objekt (Crano & Prislin, 2006). Dominantní postavení v postojích má dle některých autorů afektivní – emoční složka (Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2005). I přes to, že jsou všechny složky (v klasické teorii postojů se jedná o kognitivní, afektivní, konativní složku) nezbytné pro komplexnost postojů³, emoce mohou ovlivňovat ostatní složky a určovat tak celkové směřování postojů.

Postoj člověka je možné zjistit na základě jeho vyjádření na kontinuu bipolární hodnotící dimenze (Výrost, 2008). Postojovému objektu jsou přisuzovány určité vlastnosti, přičemž vznikají přesvědčení o daném objektu. Postoj osoby je pak funkcí těchto vlastností. Podle Fischbejna a Ajzena (1975; cit. dle Výrosta 2008, s. 133) může mít člověk mnoho přesvědčení o určitém objektu, ale jen omezený počet slouží jako determinanta postoje mající klíčový, integrující charakter. Pokud nejsou postoje kognitivované (odůvodněné), jsou založeny jen na emoční úrovni a mají spíše implicitní charakter.

I když jsou postoje z části vrozené, většinu lze získat v průběhu života prostřednictvím vlastní nebo zprostředkované osobní zkušenosti s objekty (Brendl & Higgins, 1996; cit. dle Výrost 2008, s. 127). Celkové hodnocení objektu se může proměňovat v závislosti na různém kontextu a může se s odstupem času oslabit nebo zesílit (viz Fabrigar, MacDonald, & Wegener, 2005). Přitom právě osobní zkušenosti mají dle řady výzkumů na tvorbu a změnu postojů největší vliv (viz např. Petty & Cacioppo, 1986). Prostřednictvím přímé zkušenosti dochází ke kognitivnímu vytváření vztahu k objektu a zexplicitnění postojů. Bez prožité zkušenosti je postoj většinou neodůvodněný a primárně emočně založený.

Za výchozí moment pro zachycení proměny postojů lze považovat první očekávání vůči danému objektu nebo jevu. Na očekávání lze nahlížet jako na jednu ze stěžejních determinant postojů, resp. jako na „spouštěč“ stavu (ne)spokojenosti s určitou

² V odborné literatuře je možné se setkat s odlišným pojetím vztahu k objektu v rámci teorie sociálních reprezentací. Dle této teorie na rozdíl od teorie postojů objekt nepoznáváme přímo, ale zprostředkovaně skrze kulturu, jazyk a konvence společnosti, ve které žijeme. Tím nezaujíme postoj k samotnému objektu, nýbrž k jeho sociální reprezentaci (Moscovici, 1984, cit. dle Plichtová, 1998, s. 505). Pojem sociální reprezentace tak označuje soubor názorů a přesvědčení, které se utvářejí ve společenských skupinách (s. 504), chápeme jej v porovnání s pojmem postoj na vyšší úrovni abstrakce. V této studii vycházíme z původní struktury teoretického modelu CBAM (*Concerns-Based Adoption Model*) zaměřeného na vnímání inovace, v němž postoje k inovaci představují jednu ze složek modelu (viz Pešková, Spurná, & Knecht, 2017).

³ V souvislosti s vnitřní strukturou postojů neexistuje shoda mezi autory v tom, zda jsou postoje spíše jednodimenzionálního charakteru (s dominancí emocí), či mají vícedimenzionální strukturu (viz Fazio & Olson, 2003; Chaiken & Stangor, 1987).

situací nebo určitým objektem (Ajzen, 2001; Spreng, MacKenzie, & Olshavsky, 1996). Člověk si vytváří očekávání k objektu nebo situaci a následně zažívá realitu. Mezi očekáváními a realitou mohou pak vznikat diskrepance, jež vedou ke spokojenosti/nespokojenosti s daným stavem a které se následně promítají do výsledného postoje.

Postoje je možné dále diagnostikovat na základě informací, které se z hlediska daného jedince jeví jako stěžejní: emocionální reakce vyvolané daným objektem postoje, předchozí jednání související s objektem, přímá zkušenost s objektem apod. (Fazio, 1995). Tyto reflektované zkušenosti a emocionální reakce na objekty v této studii označujeme jako *silné momenty* učitelů. Jedná se o vnější zdroje, jež mohou postoje ovlivnit, resp. mají potenciál postoje změnit⁴ – např. charakteristika hodnoceného objektu (jeho původ, informace o objektu) či situační zkušenost (situační učení) jako zdroj přesvědčování (persvaze) sebe sama nebo okolím (Fishbein & Ajzen, 1975; dále viz Kruglanski & Stroebe, 2005). Emocionálně laděná persvaze může navodit změnu postoje prostřednictvím vyvolané intenzivní emocionální reakce, dle některých studií snadněji prostřednictvím emocionálních reakcí negativních (viz Výrost, 2008). Přitom hraje roli i to, zda je postoj již racionalizovaný – založený na vlastních přesvědčeních vyplývajících z vlastní zkušenosti s objektem, či je pouze obecný, tj. „nepodložený“ vlastními prožitky.

V našem výzkumném šetření vycházíme z předpokladu, že postoje učitelů ke kurikulární reformě jsou vlivem jejich zkušeností dynamické (van Veen & Sleegers, 2009; Vähäsantanen & Eteläpelt, 2011) a přistupujeme k jejich zkoumání z několika zmíněných pozic – ve vztahu k *očekáváním* vůči reformě (před jejím zaváděním), k *silným momentům*, které učitelé prožili během zavádění (seznamování se s reformou), a z hlediska *současného stavu* (s časovým odstupem od zavádění). Podobně jako např. Waugh a Punch (1987) nahlížíme na očekávání vůči reformě a na zkušenosti a prožitky během zavádění reformy jako na stěžejní determinanty, které mohou k proměně postojů k reformě přispět. Zároveň se nám jeví jejich sledování vhodné z časového hlediska, jelikož představují klíčové fáze reformy. Tyto tři zmiňované pozice nám umožňují charakterizovat „postojové trajektorie“ učitelů, které jsou v centru pozornosti této studie.

3 Cíl a metodický postup výzkumu

Dosavadní výzkum postojů ke kurikulární reformě v ČR poukázal na řadu problémů, které s sebou v očích učitelů kurikulární reforma přinesla (viz např. Janík et al., 2010, 2011; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Doposud však do hloubky neodkryl, jak na reformu učitelé nahlízejí retrospektivně s časovým odstupem, zda a jak se

⁴ V anglicky psané odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem *critical incidents* (kritické momenty), které jsou chápány jako významné události nebo situace sloužící jako „katalyzátory“ změny v životě osoby nebo nějakého sociálního fenoménu – v kontextu profesního života učitele viz např. Angelides, 2001; Tripp, 1994). Dle Moreeové (2013) jsou důležité pro zkoumání zásadních zvratů v dění na konkrétní škole (viz také Goodson & Anstead, 2012).

74 jejich postoje k reformě v průběhu času změnily a co k tomu přispělo. Prvotním záměrem této studie proto bylo nabídnout pohled na postoje učitelů z hlediska osobního dopadu – v průběhu času. Obecným cílem našeho výzkumu bylo popsat proměny postojů učitelů ZŠ ke kurikulární reformě a jejímu zavádění⁵. Objekt postojů, kurikulární reformu, jsme vymezili jako změnu ve školství spočívající v závazném zavedení nových kurikulárních dokumentů (RVP a ŠVP) a proces jejich aplikace učiteli v praxi (z časového hlediska ji sledujeme od roku 2007 až po současnost). K zachycení proměnlivosti postojů učitelů v časovém rozmezí před zavedením reformy po současnost (přibližně deset let) jsme formulovali ve vztahu k výše uvedeným teoretickým východiskům tyto výzkumné otázky:

Jaká očekávání měli učitelé vůči kurikulární reformě před jejím zavedením?

Jaké silné momenty prožili při zavádění kurikulární reformy do praxe?

Jaké jsou postoje učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění dnes?

K zodpovězení výzkumných otázek bylo realizováno kvalitativní šetření využívající polostrukturovaného rozhovoru jako techniky sběru dat. Jednalo se o retrospektivní přístup, tedy respondenti byli dotazováni pouze v současnosti (s desetiletým časovým odstupem od zavedení reformy). Tvorba tazatelského schématu navazovala na výsledky předchozího dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na plošné zjišťování postojů učitelů k reformě ve vztahu k dalším proměnným (viz např. Pešková, Spurná, & Knecht, 2017). Cílem kvalitativního šetření tak bylo mj. prohloubit a kontextualizovat výsledky kvantitativního šetření. Tazatelské schéma obsahovalo celkem 17 otázek (z toho 5 otázek zaměřených na demografické údaje o učiteli, jeho subjektivní vnímání sebe sama jako učitele, jeho pojetí výuky). Pokrývalo témata jako učitelova očekávání vůči reformě, jeho role při zavádění reformy na škole, jeho přesvědčení o reformě, jeho zkušenosti a pocity s ní spojené, způsob práce s kurikulárními dokumenty, vnímání postojů k reformě ze strany vedení a kolegů. Otázky pro učitele byly na různé úrovni obecnosti. Byly formulovány jak explicitně (např. *Jaká byla vaše očekávání v souvislosti s reformou?*), tak směřovaly k odkrytí implicitních struktur (např. *S čím vším jste se na vaší škole setkali při zavádění reformy?*) ve vztahu ke sledovaným výzkumným otázkám. Tento způsob kombinování otázek přispěl k přijatelnému satureování dat.

K realizaci rozhovoru byli osloveni učitelé, kteří se podíleli na předchozím dotazníkovém šetření⁶. Výsledný výzkumný vzorek tvořilo 18 učitelů působících na základních školách v různých regionech České republiky, z toho pět zastávalo v době realizace výzkumu funkci ředitele. Podrobnější údaje o učitelích nabízí Tabulka 1.

⁵ V této studii se zabýváme pouze postoji učitelů ke kurikulární reformě. V rámci řešeného projektu vznikla taktéž studie (Spurná & Knecht, 2018), která sleduje způsoby využívání kurikulárních dokumentů učiteli a nabízí další pohled na proběhlou kurikulární reformu z hlediska jejího praktického dopadu.

⁶ Výběr byl uskutečněn prostřednictvím tzv. koordinátorů dotazníkového šetření, kteří v předchozí fázi distribuovali dotazník na své vlastní školy a nyní oslovili znovu učitele s nabídkou realizace rozhovoru.

Tabulka 1 Přehled kontextuálních údajů o výzkumném vzorku učitelů

ID	Jméno	Pozice na škole	Délka praxe	Vyučované předměty	Kraj
1	Patricie	učitelka	16 let	učitelství pro 1. stupeň	Ústecký
2	Jiřina	učitelka	21 let	učitelství pro 1. stupeň	Ústecký
3	Klára	učitelka	15 let	učitelství pro 1. stupeň	Ústecký
4	Zuzana	učitelka	20 let	učitelství pro 1. stupeň	Ústecký
5	Kamil	ředitel	12 let	český jazyk, dějepis, občanská výchova	Liberecký
6	Anna	učitelka	5 let	dějepis, německý jazyk, anglický jazyk	Jihomoravský
7	Pavla	učitelka	3 roky	občanská výchova, dějepis	Jihomoravský
8	Josef	ředitel	20 let	český jazyk, dějepis	Jihočeský
9	Julie	ředitelka	32 let	matematika	Moravskoslezský
10	Jarmila	ředitelka	32 let	učitelství pro 1. stupeň	Ústecký
11	Vendula	učitelka	18 let	občanská výchova, tělesná výchova, zeměpis	Vysočina
12	Jindřich	učitel	24 let	učitelství pro 1. stupeň	Zlínský
13	Anežka	učitelka	29 let	matematika, fyzika, pracovní činnosti	Jihomoravský
14	Svatopluk	učitel	39 let	učitelství pro 1. stupeň	Zlínský
15	Ida	ředitelka	30 let	přírodopis, občanská výchova	Jihomoravský
16	Hana	učitelka	20 let	učitelství pro 1. stupeň	Jihočeský
17	Regína	učitelka	20 let	anglický jazyk, výtvarná výchova	Jihočeský
18	Jan	zástupce ředitele	5 let	dějepis, český jazyk, anglický jazyk	Jihomoravský

Pro ujasnění tématu rozhovoru byl učitelům před zahájením rozhovoru vysvětlen pojem kurikulární reforma tak, jak je chápán pro účely našeho výzkumu, pro odlišení od jeho dalších možných interpretací (zdůrazněno bylo zaměření rozhovoru na zavádění RVP a ŠVP). Rozhovory s učiteli trvaly 45 až 90 minut (v průměru 70 minut). Byly realizovány osobně (11) nebo prostřednictvím programu Skype (6), nahrány na diktafon a poté doslovně transkribovány a anonymizovány (jména respondentů byla nahrazena pseudonymy). Analýza dat proběhla v programu MAXQDA 11. Nejdříve byla data analyzována po jednotlivých případech (vertikálně) prostřednictvím tematického kódování (dle předem stanovených 15 kategorií vč. podkategorií vycházejících z výzkumných otázek), přičemž byla ověřena reliabilita kódování, tj. shoda na úrovni kódovatelů.

Míra reliability byla v souladu s doporučeními McHughové (2012) vypočítána jako přímá procentuální shoda mezi kódovateli. Šlo tedy o to stanovit, u kolika výroků se kódovatelé vzájemně shodnou – ohodnotí tvrzení respondentů prostřednictvím shodného kódu (srov. Graham, Milanowski, & Miller, 2012; Watkins & Pacheco, 2000). Na kódování dat se podílelo pět kódovatelů, kteří byli pro zajištění triangulace výzkumníků rozděleni do různých dvojic (celkem bylo vytvořeno pět dvojic, kódovatel tedy mohl výsledky kódování diskutovat s více výzkumníky). Shoda mezi kódovateli byla ověřena na dvou úrovních. Nejdříve byla vypočítána přímá shoda na základě porovnání kódů přidělených kódovateli jednotlivým nakódovaným segmentům. Zde se míra shody pohybovala v rozmezí 50–60 %⁷. Poté následovala diskuse výsledků kódování, jejímž cílem bylo dosáhnout přijatelného konsensu výběru kódu mezi kódovateli. V této fázi se následně míra shody pohybovala nad hranicí 90 %, pouze v jednom případě dosáhla hodnoty 62 %, proto byly kódy dále diskutovány s ostatními kódovateli⁸ (dále viz Gläser-Zikuda, 2008).

Při analýze dat bylo využíváno kombinace vybraných postupů zakotvené teorie (tematické, axiální a selektivní kódování)⁹. V rámci tematického kódování vzniklo několik nových relevantních (pod)kategorií, na kterých se shodli všichni kódovatelé. Následně proběhla další analýza kódů a interpretace jedním kódovatelem napříč všemi případy – horizontálně (viz Miles & Huberman, 1994) zaměřená na témata očekávání, silné momenty a postoje k reformě/kurikulárním dokumentům a jejich zavádění (selektivní a axiální kódování). V rámci kategorií vztahujících se k těmto tématům (kategorie nazvané *očekávání*, *silný moment* a *smysluplnost – balance* včetně podkategorií *RVP* a *ŠVP*, které byly zaměřené na hodnocení těchto dokumentů) byly vytvořeny induktivně další kódy a podkategorie. Jednotlivé případy byly porovnávány mezi sebou, čímž se začaly odkrývat postojové trajektorie učitelů charakterizující jejich hodnotící vztah k reformě (pozitivní, neutrální, negativní) v časové posloupnosti *očekávání vůči reformě – silný moment během zavádění reformy – současný postoj k reformě*. Kódy vztahující se k ostatním tématům byly zohledněny pro kontextualizaci a dokreslení sledovaných trajektorií učitelů. Vzhledem k individuálnosti sledovaných trajektorií jsme učitele a jejich trajektorie rozdělili do tří zastřešujících skupin dle jejich převažujícího současného postoje – rozlišili jsme učitele s pozitivními, neutrálními a negativními postoji. Dle těchto skupin jsou výsledky prezentovány v následující kapitole.

⁷ Při bližším pohledu na případy (výroky), které byly hodnoceny jako neshoda, se ukázalo, že u kódovatelů nešlo o diametrálně odlišné posouzení. Obvykle se jednalo o nakódování výroku jiným kódem, který ale spadal do stejné skupiny/třídy kódů. Například jeden kódovatel k nakódování výroku zvolil obecnější (hierarchicky nadřazený) kód, zatímco druhý kódovatel výrok nakódoval pomocí podrobnějšího kódu.

⁸ Podle Gläser-Zikudy (2008, s. 79) lze za uspokojivou míru shody mezi kódovateli u dat získaných prostřednictvím deduktivně odvozených hodnotících kategorií považovat hodnotu 0,89. Podobně Brückmannová et al. (2007) uvádí, že hodnota přímé shody by měla dosáhnout alespoň 88–98 %. Dle Stemlera (2004) však lze za uspokojivou míru přímé procentuální shody považovat rozmezí 75–90 %.

⁹ Vzhledem k dalším charakteristikám zvoleného metodologického postupu (struktura rozhovoru, chybějící otevřené kódování atd.) však nelze hovořit o zakotvené teorii v pravém slova smyslu.

4 Výsledky výzkumu

Současné (výsledné) postoje respondentů ke kurikulární reformě po deseti letech od jejího zavedení dělíme v tomto textu s jistým zjednodušením¹⁰ na pozitivní („fandící“ učitelé), neutrální („balancující“ učitelé) a negativní („rozčarovani“ učitelé). V případě pozitivních a negativních postojů se jedná o postoje vyhraněné, které dle převažujících charakteristik směřují k pozitivnímu nebo negativnímu pólu. Rozdělení respondentů vychází z obsahu jejich převažujících výroků. Vzhledem k omezenému rozsahu studie však neuvádíme výroky všech respondentů, ale pouze ty, které jsou pro dané skupiny respondentů typické nebo zajímavé.

V rámci prezentovaných skupin popisujeme vedle typických charakteristik této skupiny také trajektorie proměn postojů daných respondentů. Tyto trajektorie zahrnují: očekávání vůči reformě, silné momenty při zavádění reformy a současné postoje k reformě.

4.1 Pozitivní postoje – fandící učitelé

Z celkem 18 respondentů jsme rozlišili sedm s převažujícími pozitivními postoji k reformě. Jedná se o respondenty, kteří na reformě shledávají v současné době převážně pozitiva, souhlasí s ideou reformy a respektují ji. Jako jeden z hlavních přínosů reformy se respondentům jeví *autonomie* učitele při výuce a tvorbě kurikula. Např. učitelka Ida dává autonomii učitele do souvislosti s možností individualizované práce s žáky a osvobozením se od pevně stanovených osnov ve srovnání s předchozími kurikulárními dokumenty:

A myslím si, že... tomu učitelé to dává mnohem víc příležitostí, třeba i svobodněji pracovat... s těmi dětmi, nebo k těm dětem přistupovat... individuálně. Takže jako z mého pohledu... to byla změna..., která může učitelům, pokud to vnímají stejně, přinést nějaký větší pocit svobody a možnost, prostě řekněme, vést tu výuku trochu volněji, že to sevření není až tak jakoby pevné, jak třeba se vnímalo do té doby. (učitelka Ida)

Téma autonomie se jeví jako společný jmenovatel pro respondenty s touto postojovou trajektorií: *pozitivní očekávání – negativní silný moment – současný pozitivní postoj*. Tyto respondenty (Zuzanu, Kamila a Idu), kteří shledávali pozitiva reformy ve větší autonomii učitele, spojují velká (pozitivní) očekávání před zavedením reformy. Očekávali změny, které pozitivně ovlivní jejich práci – např. možnost sebevzdělávání, prostor pro tvorbu ŠVP dle vlastních potřeb a v souladu s vizí školy či přizpůsobení ŠVP realitě, jak ilustruje výrok učitele Kamila:

Ale ta očekávání byla taková... ano, máme tady prostor pro to, abychom... našemu typu školy, našemu typu žáků, který víme, že s nima pracujeme, připravili takový vzdělávací

¹⁰ Jsme si vědomi skutečnosti, že postoje nelze jednoduše a černobíle kategorizovat, jelikož jsou komplexní a multidimenzionální povahy (viz např. Eagly & Chaiken, 1993; Fabrigar, MacDonald, & Wegener, 2005). Vycházíme z předpokladu, že výsledné postoje jsou sumativním hodnocením objektu zahrnujícím hodnocení jednotlivých atributů tohoto objektu (Eagly & Chaiken, 1993).

program, který je dle našeho nejlepšího svědomí a vědomí a podle těch zásad, jakými chceme s těmi dětmi pracovat a jak je chceme vzdělávat. (učitel Kamil)

Tato pozitivní očekávání všech tří učitelů však nebyla naplněna. Došlo k negativnímu silnému momentu, kdy na základě negativních zkušeností učitelé pocítili ve vztahu k reformě *bezradnost*, *zklamání* a *rezervovanost*. Bezradnost učitelky Zuzany např. spočívala v nedostatku potřebných informací při zavádění nového kurikula:

Já jsem z toho neměla vůbec dobrý pocit, já jsem fakt nevěděla, co dělat, jak to uchopit, jo? (učitelka Zuzana)

Podobně jako u ostatních respondentů se současnými pozitivními postoji, došlo také např. v případě Zuzany po čase k *rutinizaci* práce s kurikulem a ke zmírnění počátečních negativních pocitů (bezradnosti) při zavádění reformy:

Potom, když už se to udělalo, utvořili jsme ty plány, tak se člověk zklidnil a vlastně mám to po ruce a jedu. Učím, už to nevidím. Ted' už to pro mě problém není. (učitelka Zuzana)

Podobnou trajektorii jako u Kamila, Idy a Zuzany můžeme pozorovat i u Anny: *žádná očekávání – negativní silný moment – současný pozitivní postoj*. V jejích výrocích nebyla sice reflektována žádná očekávání v souvislosti s reformou, avšak zažila počáteční bezradnost při tvorbě kurikula. Po čase také dospěla ke *zklidnění*, což lze vysvětlit nabytými zkušenostmi a dovednostmi a získanou jistotou při práci s kurikulárními dokumenty:

Tak ted' to vnímám tak, že tím, že už vím, co to obnáší... Tím, že jsem si to zkusila a prošla, tak už vím, že tam najdu spoustu odpovědí. Takže... ted' už jsem v klidu a jsem klidnější, že už s tím prostě umím pracovat. (učitelka Anna)

Jindřich oproti Anně byl již v počátku vůči reformě negativní, v jeho postojové trajektorii je tak možné zaznamenat ústřední zlom: *negativní očekávání – negativní silný moment – současný pozitivní postoj*. Tento zlom spočíval v překonání negativních očekávání spojených se svazováním kompetencí učitele a překonání negativních pocitů z průběhu zavádění kurikula na škole (z důvodu nedostatku potřebných informací a pokynů k tvorbě ŠVP):

No, moje očekávání nebyla moc pozitivní. Opravdu, po pravdě řečeno, právě jsem se bál, že nás to bude nějak svazovat od té svobody, kterou jsem cítil, tím, že jsem měl prostě nějaké učivo a věděl jsem, že to učivo chci nějakým způsobem zvládnout, ale že ted' jsem věděl, tušil, že tam budu muset sledovat i další věci. Takže to očekávání bylo spíše trošičku negativní. (učitel Jindřich)

... A více méně jsem do toho byl nějak vhozen sám, aniž jsem měl ty teoretické poznatky. Takže jsem se tím musel jednak prokousat, jednak dělat konzultace s jinými kolegy, takže jsem byl trochu i naštvaný. Ale to není naštvání na tu reformu samotnou, ale spíše možná na způsob toho zadání, který jsme měli my uvnitř jako naší školy. (učitel Jindřich)

Jindřich vnímal reformu po čase již jako samozřejmost, lze říci, že se s ní ztožnil:

... Že to prostě vnímám jako nutnost. Naučil jsem se to... prostě vnímat jako nutnost,... na kterou nechci být naštvaný, bez níž to nejde. Prostě takhle to vnímám. Beru to jako realitu. (učitel Jindřich)

Nyní vnímá reformu celkově pozitivně (jako „věc, která je dobrá“), odevzdaně ji přijímá a vidí v ní (přes její některé negativní stránky) s odstupem času smysl.

Příkladem respondenta s poměrně *stabilním* postojem (od počátků reformy) je učitelka Jarmila: *pozitivní očekávání – žádný silný moment – současný pozitivní postoj*. Již v počátku vnímala reformu jako příležitost k vytvoření podmínek, jež budou vyhovovat škole a jejím žákům:

Takže jsem chtěla, aby každé dítě na naší škole mělo šanci, a v podstatě to jsme se do toho ŠVP nějakým způsobem snažili dát. A to byla i má očekávání, ... že chceme pracovat s dětmi, které mají nějaký handicap, ... a samozřejmě i s dětmi nadanými, prostě každému vytvořit takové podmínky, které si zaslouží. (učitelka Jarmila)

Očekávání Jarmily se naplnila, jelikož škole se podařilo profilovat žádoucím směrem. Zainteresovanost respondenty pro profilaci vlastní školy je stabilním jevem, jenž může mít vliv i na stabilitu postoje k reformě. Stabilita postoje v průběhu času poukazuje na jeho sílu, což může být dáno osobním zájmem o danou situaci, znalostí problému, častým přemýšlením o problému apod. (Ajzen, 2001; viz dále Krosnick & Petty, 1995). Stabilitu postoje respondenty vystihuje i chybějící silný moment v její postojové trajektorii. V současnosti ŠVP vnímá jako „zákon“, který je na škole respektován:

A my vlastně z toho vycházíme samozřejmě, když se dělají tematické plány, že jo, takže to je pro nás opora, to je základní dokument, který prostě je a my se k němu vracíme, když jdeme na hospitace, jdeme do ŠVP, jdeme do tematických plánů, když je to všechno v pořádku, abychom něco neopomněli, a jako tak to bereme jako opravdu náš zákon. Tečka. To nemá cenu proti tomu nějak brojit a myslím, že tady takhle si to vzali za své všichni. (učitelka Jarmila)

Poslední typ trajektorie představuje Jan, učitel s kratší učitelskou praxí (pět let), který zavádění reformy nezažil a neměl vůči ní tedy ani žádná očekávání (nezažil ani silný moment): *žádná očekávání – žádný silný moment – současný pozitivní postoj*. Ilustruje případ učitele, jenž nebyl ovlivněn vlastními zkušenostmi a seznámil se s reformou až po jejím zavedení. Jedná se také o poměrně silný pozitivní postoj, který nebyl ovlivněn vnějšími okolnostmi. Kurikulární dokumenty považuje za *přirozenou* součást učitelské praxe od jejího počátku:

Ale já v tom vidím hlavně tu praxi, kde máme rámcově vzdělávací programy, z nich pak vznikají školní dokumenty. V tom já se pohybuju vlastně pořád nebo od začátku té kariéry učitelské. Takže pro mě je to vlastně přirozený stav. (učitel Jan)

Z celkového pohledu je možné v postojových trajektoriích této skupiny učitelů vidět dvě tendence. První charakterizují učitelé, kteří v počátku měli vůči reformě vlastní očekávání (pozitivní/negativní), prožili silný moment, který jejich počáteční pocity zeslabil, nebo umocnil, a v konečné fázi se ztotožnili s reformou a přijali ji. Druhá tendence značí stabilnější pozitivní postoj k reformě, bez vnějších vlivů a prožitých silných momentů, které by měly na postoj k reformě vliv.

4.2 Neutrální postoje – balancující učitelé

Postoje učitelů, které v této studii označujeme jako neutrální (celkem u 7 učitelů), značí *ambivalenci* spočívající v koexistenci pozitivního a negativního vnímání kurikulární reformy, v konfliktu mezi přesvědčeními a pocity, anebo v celkové nevyhraněnosti postojů (srov. Ajzen, 2001; Thompson, Zanna, & Griffin, 1995). Typické pro tuto skupinu respondentů je také vnímání chybějícího dopadu reformy.

V případě ambivalence jsou si respondenti vědomi pozitivních i negativních stránek proběhlé reformy, nelze však jednoznačně říci, která stránka převažuje. Respondenti často *balancují na miskách vah*, přičemž reformu na základě zkušeností z praxe z jedné strany přijímají, z druhé strany problematizují.

Toto balancování se projevilo např. v tématu nových *vzdělávacích cílů*, které kurikulární dokumenty přinesly. Jiřina je reflektuje na pozadí dřívější „zelené knížky“. Na současných dokumentech oceňuje jejich konkrétnost a zároveň vyzdvihuje lepší přehlednost dokumentů předchozích:

Zelená knížka pro mě byla i ze strany pedagoga, nebo ze strany učitele prostě přehlednější, kterou jsem otevřela a věděla jsem, podle čeho... Je fakt, že těch cílů a toho, tam bylo málo, to zas ta změna, tahle, co teď přišla, je v tomhle pozitivnější, že ty cíle se víc konkretizovaly a specifikovaly, jo, ale za sebe mluvím, tak prostě zelená knížka se mi podle ní učilo líp, nebo učilo, prostě hledalo se mi v ní líp. (učitelka Jiřina)

Předchozí kurikulární programy slouží jako referenční rámec ke zhodnocení současné reformy i u dalších učitelů. Přesvědčení o *předchozím stavu* chápeme jako přirozenou součást hodnocení změn a jako jednu z možných proměnných, které mohou postoje k reformě ovlivňovat (viz Waugh & Punch, 1987). Na případech Regíny a Venduly je pak možné v porovnání s Jiřinou vidět, že *žádnou zásadní změnu* ve vztahu k výuce ve srovnání s předchozím kurikulárním dokumentem nevnímají. Např. Vendula uvádí:

... že bych já osobně viděla nějakou změnu oproti tomu, když se učilo podle osnov, to bych zas až tak neviděla. (učitelka Vendula)

Chybějící změnu pak Vendula sama vysvětluje *formalismem* při zavádění dokumentů, který měl za následek nepřijetí reformy učiteli:

Myslím, že to zůstalo všechno opravdu v té formální podobě. Že se to prostě neprosadilo tak, aby to bylo do praxe a aby to bylo něco, co by si učitelé vzali za své. (učitelka Vendula)

Trajektorie balancujících jsou oproti fandícím učitelům ještě více rozmanité a individualizované. Například na případě Jiřiny můžeme pozorovat tuto trajektorii: *negativní očekávání – žádný silný moment – současný neutrální postoj*. Jiřina měla na počátku silná negativní očekávání vůči reformě v době před odchodem na mateřskou dovolenou, kdy sledovala přípravy na zavádění reformy zpovzdálí a vnímala je s obavami z nových povinností. Při utváření jejích očekávání pravděpodobně sehrála významnou roli komunikace s učitelským sborem (zprostředkovaná zkušenost jako determinant budoucích postojů – viz Albarracín, 2002, či sdílená persvaze – viz Kruglanski & Stroebe, 2005), který ji tyto obavy zprostředkoval:

Samozřejmě, že jsem se bála, protože ... tu změnu jsem zažila opravdu fakt minimálně, ... spíš jsem zažila ten šrumeček toho týmu... A teď prostě viděla jste v očích, ... že ty kolegyně neví, neví prostě, kam šáhnout, co dělat. ... Opravdu ani i ze shora nějaký pokyny přesné nebyly, takže každý se v tom opravdu koupal... Takže když jsem vlastně odcházela na tu mateřskou, tak jsem si říkala, no až přijdu po těch x letech, tak to bude možná... pro mě hrozný. (učitelka Jiřina)

Současný postoj Jiřiny, který jsme vzhledem k jeho ambivalenci klasifikovali jako neutrální, je možné interpretovat jako reakci na nepříjemné zkušenosti, které se jí pak podařilo překonat (viz Olson & Stone, 2005). V současnosti relativizuje dopad reformy např. v souvislosti s časovou zátěží:

Tak já bych řekla, že mě to žádný časový plus ani minus nepřineslo, že jsem na tom úplně stejně jako před reformou, jo, že mě to časově nezatížilo, abych musela říct, přišla reforma a já se tomu věnuju daleko víc. (učitelka Jiřina)

Jiřina je příkladem učitelky, u níž je ve výrocích možné zaznamenat rozpor mezi jednotlivými složkami postoje. Učitelka se kognitivně „sžila“ s reformou (přesvědčila sama sebe k akceptaci změn), s kurikulárními dokumenty pracuje, ale neztotožňuje se s reformou emocionálně:

Já si myslím, že jsme se s tím... nebo já sžila, že to prostě přišlo a člověk se v tom naučil hledat a vzal to tak, jak to je, a naopak se snažil hledat nějaký cesty, jak to přijmout. (učitelka Jiřina)

Lze dovodit, že u ní dochází ke kognitivní disonanci (viz Festinger, 1957; Olson & Stone, 2005). Jinými slovy, učitelka jedná jinak, než jak to sama cítí.

Trajektorie společná pro Vendulu a Anežku se vyznačuje *pozitivními očekáváními – žádným silným momentem – současným neutrálním postojem*. Obě měly pozitivní očekávání, avšak nedošlo k jejich naplnění, resp. došlo k velkým rozdílům mezi očekáváním a realitou. Dokumentují to následující výroky. Anežka očekávala od reformy kurikula větší autonomii při výuce, přičemž by navržené kurikulum sloužilo

82 jako nástroj k evaluaci dosažených výsledků žáků. Vendula doufala v redukci učiva ve svém předmětu:

Myslím, že rozdíly jsou velké, protože když jsme do toho šli, tak jsme měli představu, že v podstatě každý učitel bude ručit jenom za to, že to dítě se za ten rok naučí to, co se naučit má, a každý učitel si to poskládá podle svého, bude si to učit podle svého a jenom prostě třeba o pololetí a na konci roku se nějakým způsobem vyzkouší, jestli ta třída má zvládnuté to penzum, jestli to odpovídá. (učitelka Anežka)

Tak jako my jsme se s některými kolegy opravdu těšili, že tam těch věcí ubude. Že tam bude větší svoboda a ubude třeba i v tom dějepise. Neučím teda dějepis, ale hovořili jsme o tom. A nakonec se tedy nevyškrtalo nic, a pokud já bych mluvila za výchovu ke zdraví a výchovu k občanství, které jsem opravdu zpracovávala, tak tam se stále přidává. Takže to, co mělo být původně, že se nepůjde po tom obsahu, po těch vědomostech, tak mi přijde, že se z ministerstva stále přidává a je to kontraproduktivní k tomu, co měl být cíl. (učitelka Vendula)

Uvedené výroky dokládají výhrady učitelek vůči realizaci reformy na vlastní škole a vypovídají o jistém zklamání z nesplněných příslibů reformy týkajících se učebních obsahů. V současnosti však učitelky chápou reformu jako „nutné zlo“ (Anežka) či nevnímají ve spojitosti s reformou podobně jako další respondenti žádnou změnu:

Je to čistě jenom takový administrativní prvek, který ale v podstatě na realitě v té škole nezměnil nic. (učitelka Vendula)

Zkušenosti učitelů z praxe se ukazují jako zásadní při bilancování přínosů reformy. Spíše než jeden silný moment do hry vstupuje vícero zážitků a potřeb, které s odstupem času zřejmě odeznívají. Nevyhraněnost postojů může být dána jak časovým, tak emočním odstupem, kdy se počáteční pocity respondentů zmírnily, patrně kvůli chybějícím (žádným) podnětům, které by tyto postoje umocňovaly nebo „oživovaly“ (viz Fabrigar, MacDonald, & Wegener, 2005). Jak uvedla již zmíněná učitelka Vendula, reforma již není aktuálním tématem:

Nemám ten pocit, že by to byla, nechci říct priorita, ale nemám pocit, že by to bylo něco, co by vůbec, jak kdyby to ani neproběhlo, jak kdyby se nad tím zavřela voda, a teď už vůbec se o reformě nehovoří. (učitelka Vendula)

I když u balancujících učitelů nacházíme podobnosti s fandícími učiteli v tom, jak se s negativními aspekty reformy s postupem času do jisté míry szili, můžeme vidět, že silné momenty balancujících se ukazují jako méně dominantní (i v porovnání s rozčarovanými učiteli). Balancující učitelé si většinou nespojovali s reformou žádná očekávání a ani neprožili, resp. netematizovali žádný významný silný moment, který by v jejich postojové trajektorii sehrál důležitou roli.

Výjimkou z hlediska změn v postojových trajektoriích balancujících je Josef: *žádná očekávání – negativní silný moment – současný neutrální postoj*. Jak sám uvádí, prožil „všechny fáze“ toho, jak „se lidé staví k novým věcem“:

... odmítnutí, popření, výmluvy... Pak teda nějaké přijetí, které vygradovalo nějakým odevzdáním toho příslušného dokumentu. ... Asi jsem taky sám nebyl úplně teda jako přesvědčený. (učitel Josef)

V jeho postoji tak zřejmě hrála roli podobně jako u Jiřiny sdílená persvaze (viz Kruglanski & Stroebe, 2005), sdílené negativní vnímání reformy učitelským sborem, která jeho počáteční negativní postoj k reformě mohla ovlivnit. Dnes reflektuje svou účast při zavádění dokumentů s pozitivním nadhledem:

Ted'ka s odstupem jsem rád, že jsem u toho byl. ... Ale v tom procesu tvoření mi tahle ta role moc jako... neseděla, protože jsem taky byl od začátku mezi těmi skeptiky, tak mi byla spíš teda jako na obtíž. (učitel Josef)

S odstupem času si Josef spojuje s reformou jak její negativní, tak pozitivní aspekty, které učitelům přinesla. Např. v následujícím výroku vnímá formalismus jako jedno z pochybení při zavádění a vedle toho reflektuje autonomii učitele při tvorbě kurikula jako možnost nalezení přijatelné cesty k naplnění požadavků reformy „shora“:

To, co se tady před léty odehrálo, se odehrálo hodně formálně, ... přitom je to třeba chyba, škoda. Myslím si, že když ty školy volají po některých věcech, tak vlastně ve skrytu volají po nějakém nalajnování, velmi často, a neuvědomují si, velmi často, že ho vlastně mají ve své moci a že je to takový hezký kompromis mezi tím nalajnováním a jejich nalajnováním... A jestli k tomuhle dojde, k takovému tomu zpětnému sebeuvědomění si, tak bych byl rád. (učitel Josef)

Shrneme-li hlavní rysy trajektorií balancujících učitelů, všimneme si, že jejich trajektorie kromě Josefa neprošly zásadním zvratem (změnou z hlediska přepólování postoje). Buď tito učitelé neprožili žádný silný moment, nebo zároveň neměli vůči reformě ani žádná očekávání. Důvodem chybějící změny v trajektorii může být to, že se učitelů ani jejich očekávání, ani prožité silné momenty nedotkly v osobní rovině natolik, aby to zásadním způsobem ovlivnilo jejich současný postoj (srov. Výrost, 2008). Nabízí se však i otázka, zda právě chybějící podněty nemohly být silným momentem k tomu, že se jejich pozitivní očekávání proměnila v neutrální postoj. Jinými slovy, učitelé mohli chybějící dopad reformy vnímat jako negativní signál (že se nic nezměnilo), který vedl k zaujetí neutrální pozice.

4.3 Negativní postoje – rozčarování učitelé

Skupina s převažujícími negativními postoji je nejméně zastoupenou skupinou (celkem 4)¹¹. Pro tuto skupinu je charakteristická převaha negativ, která si s reformou spojuje, a *hledání viníka*, který je zodpovědný za selhání implementace reformy. Tito

¹¹ Paradoxně vzhledem k předchozím výsledkům dotazníkového šetření, které poukázalo na převažující zastoupení učitelů se spíše rezistentními postoji ke kurikulární reformě (Pešková, Spurná, & Knecht, zasláno redakci).

84 učitelé kritizují její průběh i podmínky, za kterých byla realizována. Např. učitel Svatopluk vidí viníka ve vysokých školách, které měly reformu realizovat a poskytnout tak školám omezenou volnost při tvorbě kurikula:

Vysoké školy, pedagogické ústavy. Tyto instituce měly stanovit zásadní, hlavní kritéria, přes které nepojede vlak. Nás školy pak třeba přinutit, nadstavbu dodatečně udělat na region, vypracovat k tomu DUMy. (učitel Svatopluk)

Výsledné postoje je možné charakterizovat jako celkové neztotožnění se s reformou, které v některých případech pramení až z *negativních pocitů* – naštvaní a skepse:

Já jsem se s reformou neztotožnil, vnitřně nepřijal. (učitel Svatopluk)
Naše nadšení postupně vyhasíná a teď jsme naštvaný. (učitelka Klára).

Jak dále dokládáme, pro trajektorie postojů učitelů s převažujícími negativními postoji jsou společná pozitivní nebo žádná (neutrální) očekávání a silný negativní moment, který měl patrně značný vliv na formování výsledných postojů.

Pro učitelku Kláru a učitele Svatopluka je charakteristická tato trajektorie: *pozitivní očekávání – negativní silný moment – současný negativní postoj*. Oba spojují velká pozitivní očekávání. Učitelka Klára popisuje své pozitivní pocity, které měla v souvislosti s novou rolí spolutvůrce školního vzdělávacího programu a které vedly k vlastní angažovanosti učitelky při přípravě na práci s kurikulárními dokumenty:

Já jsem se na to fakt těšila a moc jsem se o to zajímala, fakt jsem tiskla dokumenty, četla jsem na internetu, fakt jsem se snažila hrozně moc tomu věnovat. ... [My] jsme měli očekávání, že budeme moct, najednou, že budeme tvořit, že si to můžeme užívat i my učitelky. (učitelka Klára)

Vedle toho měla Klára i pozitivní očekávání vůči příslušným osobám (koordinátorovi), které jí měly poskytnout potřebné pokyny:

Myslím si, že ta reforma vypadala moc hezky... a hrozně jsem se těšila, že mi někdo řekne, udělej to a to. (učitelka Klára)

Učitel Svatopluk měl již konkrétní očekávání vůči reformě, a to v souvislosti s novým vymezením učiva a s novými podmínkami pro učitele. Očekával, že učivo bude na jednu stranu státem předepsané a na druhou stranu si jej bude moci škola do jisté míry upravit:

Myslel jsem si, že bude učivo pevně v ročnících stanoveno, a já jsem měl představu, že škola si stanoví třeba 10 % na regionální podmínky v každém předmětu. ... Region si namontuje do ŠVP a povinně bude využívat, co ve svém regionu má. A bude to navazovat tematicky na RVP. (učitel Svatopluk)

Zároveň doufal ve zlepšení materiálních podmínek pro učitele:

... Při startu RVP, kdy se reforma rozjížděla, slibovaly se i prebendy, spolu s dobrými podmínkami, které kantotři budou mít. Nadstandardní práce nebyly vůbec oceněny a navíc nebyly ani materiální podmínky, peníze na pomůcky, vybavení. (učitel Svatopluk)

Velká očekávání obou učitelů vůči reformě se však vlivem zkušeností střetla se silnými momenty, které učitelé prožili při realizaci reformy v praxi. Učitel Svatopluk tuto změnu popisuje jako *velký zlom* pro učitele:

Bylo to takové dost zvláštní, dalo by se říci, že reforma byla veliký převrat, veliký skok. Na kantory zapůsobila jako lavina a ne všichni ji vzali za svou. (učitel Svatopluk)

Jeho očekávání vůči dokumentům a dobrým materiálním podmínkám nebyla naplněna a zkušenosti při zavádění reformy s sebou přinesly problémy, což se projevuje v jeho *celkovém negativním hodnocení* reformy:

... ale RVP, já se Vám přiznám, že jsem úplně nevzal za své. Já jsem tam viděl věci, které mně vadily. Zejména tzv. svoboda úprav učiva, zařazování učiva do ročníků. Že prostě je možné určitým způsobem si upravovat základní věci do jisté podoby a pak nastane problém při přechodu žáků, při přestěhování a podobně... Je to katastrofální, reforma nebyla podložena vůbec finančně. Takže finanční oblast se setkala u kantorů s nevěděkem. Tohle nás naprosto trápilo, že my se nemůžeme nějak rozjet, to nás limitovalo. (učitel Svatopluk)

U Kláry byl silný moment spojen s pocity bezradnosti a zmatku, které prožívala v průběhu zavádění kurikulárních dokumentů do praxe:

Neskutečný chaos. Pořád jsem v tom hledala systém, že asi to v tom právě nevidím, že jsem prostě někde něco nepochopila. (učitelka Klára)

Tyto pocity pak vysvětluje v souvislosti s chybějícími pokyny a spoluprací ze strany vedení a koordinátora ŠVP:

Naprosto šůry nebyly podávány systematické, jednoznačné pokyny, abychom budovali nějakou pyramidu. Takže ze začátku, když jsme byli dole v tom, tak jsem chápala, že všichni všechno děláme, takže tomu nemůžeme rozumět, my zespoda, ale že ti nad námi nás povedou... (učitelka Klára).

Chybějící tvůrčí prostředí, chaos a neporozumění utlumily Klářino počáteční nadšení a potřebu změny a práce s kurikulárními dokumenty. Práce s ŠVP zůstala pouze formalizovaná, což dnes přičítá především pochybení ze strany vedení a chybějící spolupráci mezi učiteli na škole:

Po deseti letech mě to hrozně mrzí, že *to není živý dokument, se kterým bychom mohli tvořit*, ale že to je nařízení šůry, které je negativní pro nás, pro učitelky: musíme to opravit, musíme předělávat, doplňovat. Ale my, když do toho šáhneme, nikdo neví co, do toho šáhla kolegyně, jak, co tam upravila. ... Taková spolupráce, taková kooperace je hrozně... Jakoby těžký to je, těžkopádný, pro mě, pro učitelku. (učitelka Klára)

Druhá trajektorie rozčarovaných charakteristická pro Patricii a Julii je obdobná jako u Kláry a Svatopluka s rozdílem chybějících očekávání vůči reformě: *chybějící očekávání – negativní silný moment – současný negativní postoj*. Podobně jako u Kláry negativní silný moment spojený s bezradností zažila i učitelka Patricie, která po obsahové stránce neměla vůči reformě žádná očekávání, ale při nástupu reformy prožívala pocity strachu pramenící z nepřipravenosti na práci s kurikulárními dokumenty:

Já jsem v tom docela plavala..., takže jsem... se toho i trochu bála, jo, že jsem teda nevěděla vůbec, co mě právě čeká, nebyla jsem na to připravená. (učitelka Patricie)

K negativním pocitům v osobní (individuální) rovině přispěla časová náročnost nových povinností, časový tlak a chybějící informace:

Takže to zavádění nebyla pro mě příjemná věc a i z časových důvodů mi to zabralo hodně práce. (učitelka Patricie)

Učitelka dnes stále vnímá problémy a negativa spojená s reformou a i po čase se s reformou *neidentifikuje*, přestože s dokumenty (z nutnosti) pracuje:

Přízpůsobila jsem se tomu, co nám předali, takže čerpám z toho, pracuji s tím, ale opravdu se vším teda neztotožňuji. (učitelka Patricie)

Učitelka Julie reprezentuje případ učitelky *stále rezistentní* vůči reformě. Sice také zpětně nereflektuje žádná vlastní očekávání vůči reformě, ale již od doby jejího zavádění s reformou zásadně nesouhlasí a nevnímá v ní v kontextu školy, kde působí, žádná pozitiva:

Osobně říkám na rovinu, že jsem měla v té době pocit, že je to věc, která není pro naši školu úplně přínosná. (učitelka Julie)

Přestože v její postojové trajektorii není její silný moment zcela zřejmý (není spojen s konkrétními negativními situacemi a emocemi jako u ostatních rozčarovaných učitelů), je patrné, že se její negativní postoj k reformě vlivem zkušeností nezměnil. Julie kritizuje průběh a podmínky reformy, přičemž silným referenčním rámcem jsou pro ni podobně jako u některých balancujících učitelů předchozí kurikulární dokumenty („osnovy“), které považuje za více vyhovující, např. z hlediska rozvržení učiva:

Vlastně to učivo pro žáky na prvním stupni bylo více rozmělněno, že to nemuseli zvládnout za půl roku, ale měli opravdu na to celý ten první stupeň. A zvláště mám na mysli teď učivo českého jazyka. (učitelka Julie)

Celkově vzato, pro trajektorie všech rozčarovaných učitelů jsou typické negativní postoje již od doby zavádění. Učitelé prožili negativní silný moment, který

ovlivnil jejich počáteční pozitivní nebo neutrální postoj k reformě natolik, že se stali vůči reformě resistantní. V případě Svatopluka a Kláry lze tuto změnu přičíst silným emočním prožitkům spojeným s negativními zkušenostmi (srov. Vähäsantanen & Eteläpelt, 2011).

5 Jak se proměňují postoje učitelů k reformě – diskuse a závěry

5.1 Očekávání vs. silné momenty učitelů

Cílem této studie bylo popsat proměny postojů učitelů ZŠ ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. Na postoje jsme nahlíželi v dynamice jejich proměn, přičemž za podstatné determinanty proměn postojů jsme považovali očekávání vůči reformě a významné zkušenosti (silné momenty), které v souvislosti s reformou učitelé zažili.

Ukazuje se, že sledování obou determinant s časovým odstupem má svůj smysl, jelikož sehrávaly ve vývoji postojů svou roli. Co se týče očekávání vůči reformě, došlo v řadě případů učitelů (fandících a rozčarovaných) ke konfrontaci. Jejich počáteční pozitivní očekávání nebyla vlivem prožitých negativních zkušeností naplněna, což mělo na postoje negativní dopad. Při zavádění reformy se vlivem silných momentů stavěli k reformě negativně. Záleželo pak na dalších kontextových/osobnostních faktorech, které přispěly k prohloubení negace (např. chybějící spolupráce v kolektivu, formalismus) nebo pozvolnému vyprchání či zmírnění negativních emocí (např. časový odstup, získaná jistota při tvorbě a realizaci kurikula). Je třeba však upozornit i na skutečnost, že očekávání souvisejí s obecným postojem ke změně, kterou každý jedinec zvládá různě. Vnímaná naplněnost očekávání tedy může být také ovlivněna tímto obecným postojem.

Na silné momenty jsme nahlíželi jako na zkušenosti učitelů z hlediska podmínek a prostředků, které respondenti vnímali v kontextu své vlastní praxe, a jejich výsledky v emocionální rovině (pocity skepse, zklamání, bezradnost, popření, lhostejnost apod.; viz také van Veen & Slegers, 2006). Ve výpovědích učitelé zmiňovali převážně negativní emoce, což je pro tak velkou změnu, jako je reforma, typické (Day, 2002). Výzkum přitom ukázal, že pokud se emotivní složka postoje k reformě opravdu silně naruší, může se výsledný postoj i diametrálně změnit (z pozitivního pólu na negativní, jako tomu bylo např. v případě učitelky Kláry, nebo z negativního pólu na pozitivní v případě učitele Jindřicha; srov. van Veen & Slegers, 2009). Vysvětlení tohoto zjištění je možné najít i v odborné literatuře. Vzhledem k dominantnímu postavení emocí v postojích (silnému emočnímu prožitku dané zkušenosti či situace) je možné radikální změnu postoje přičíst právě emocím, které mohou ovlivňovat ostatní složky postojů (Ajzen & Fishbein, 2005).

Jak naznačují naše zjištění, postoje učitelů se v čase vyvíjejí, a to s měnící se intenzitou prožívání (srov. van Veen & Slegers, 2009). S časovým odstupem může dojít k odeznění počátečních silných emocí, což dokládají případy učitelů, kteří zaži-

li negativní silné momenty, avšak po čase se „zklidnili“ a naučili se reformu přijímat nebo ji respektovat. Naopak u učitelů se stabilními (obzvláště negativními) postoji se jejich negativní/pozitivní postoj k reformě od prožitého silného momentu nezměnil, což je pravděpodobně dáno vlivem dalších přibývajících negativních/pozitivních zkušeností a prožitků (viz Vähäsantanen & Eteläpelt, 2011).

Zajímavým zjištěním našeho výzkumu je také skutečnost, že učitelé, kteří žádný silný moment netematizovali (pravděpodobně tedy neprožili), zastávají v současnosti k reformě neutrální nebo převážně pozitivní postoj. Otázkou však zůstává, zda to znamená, že nebyli v průběhu zavádění reformy ovlivněni negativními vnějšími okolnostmi či se jedná o typ lidí se stabilními osobnostními dispozicemi.

5.2 Současné postoje učitelů a významná témata reformy

Přestože je v našem výzkumném souboru možné nalézt některé podobnosti v postojových trajektoriích učitelů, nelze vytvořit z tohoto hlediska jednoznačnou typologii učitelů. Výzkum poukázal na značné individuální rozdíly v trajektoriích, které přisuzujeme významu kontextu školy, různorodosti prožitých zkušeností a osobnostním charakteristikám daného učitele (srov. Vähäsantanen & Eteläpelt, 2011). Jak naznačují i jiné studie, různí učitelé reagují na stejnou reformu odlišně (viz např. van Veen & Sleegers, 2006). Z těchto důvodů jsme pro prezentaci výsledků volili zjednodušené rozdělení respondentů do tří základních skupin dle převažujícího současného postoje (pozitivní – fandící, neutrální – balancující, negativní – rozčarování). Fandící učitele charakterizovala převaha vnímaných pozitiv reformy, ztotožnění se s ideou reformy a odeznění negativních pocitů. Balancující se vyznačovali ambivalentními postoji, přičemž si byli vědomi jak pozitivních, tak i negativních stránek proběhlé reformy. Skupina rozčarovaných pak byla vůči reformě převážně negativně naladěná vlivem různých selhání a nedostatků, které z jejich pohledu reforma přinesla.

Pokud se podíváme na konkrétní témata, která se ve výpovědích učitelů v souvislosti s reformou často objevovala, můžeme si všimnout jistých podobností s jinými výzkumy. Podobně jako např. u Vähäsantanenové a Eteläpeltové (2011), Floresové (2005) a Janíka et al. (2011) náš výzkum naznačil, že existuje ambivalence mezi učiteli, co se týče jejich přesvědčení o různých charakteristikách reformy. Ukazuje se například, že učitelé různě vnímají svoji autonomii při tvorbě kurikula (podobně jako např. ve výzkumu Flores, 2005). Zatímco někteří učitelé ze skupiny fandících vítají svoji autonomii jako možnost uzpůsobení kurikula dle svých potřeb, rozčarování si ji spojují s omezením akčního prostoru. Někteří autoři (např. Dahrendorf, 2005; Marková, 2004; cit. dle Moree, 2013, s. 169) spojují rozporuplná očekávání svobody ze strany učitelů s jejich nejistotou v obsazení rolí a platných hodnot. Důsledkem této nejistoty pak mohou být zvýšená očekávání od lídrů či vedení (tamtéž).

Ve výpovědích učitelů také silně rezonovalo téma podmínek a podpory (materiální prostředky, potřeba informovanosti a spolupráce ze strany nadřízených, kolegů atd.) při zavádění kurikula, které bylo učiteli prožíváno s různou intenzitou, resp. s různým efektem na jejich výsledné postoje (viz také Flores, 2005; Lee, 2000; Porubský

et al., 2016). Např. z hlediska poskytnuté podpory ředitelem při zavádění může při hodnocení reformy učiteli záležet na tom, zda byl ředitel při zavádění dostatečnou podporou učitelům, či se držel spíše v pozadí a implementace probíhala vlastní setrvačností (z hlediska širšího kontextu školy viz dále např. Peterson & Deal, 2009).

Zajímavým zjištěním v souladu s Floresovou (2005) je také vnímání chybějícího dopadu reformy. Řada učitelů nevnímá v souvislosti s reformou změny na úrovni obsahu kurikula (nevnímá rozdíl ve srovnání s předchozími kurikulárními dokumenty), ale reflektuje pouze změny související s nárůstem pracovních povinností. Vnímání nulového přínosu reformy tak patrně souvisí s tím, že učitelé posuzují dopad reformy v kontextu své výuky, kde nevnímají žádnou změnu (srov. Lee, 2000; Porubský et al., 2016).

5.3 Závěrem s výhledem

Naše studie poukázala na důležitost zkoumání procesů změn z perspektivy učitelů, kteří ji prožili a hráli v nich klíčovou roli (viz Hargreaves, 1994). Jako zásadní se jeví poznání významů, které učitelé změně – kurikulární reformě – sami přisuzují (viz také Schmidt & Datnow, 2005), a jak tuto změnu hodnotí v daném kontextu (prostoru a čase). Na změnu, jako je kurikulární reforma, je proto třeba pohlížet jak skrze osobní změny u jednotlivých učitelů, tzn. skrze jejich přesvědčení, pocity a jednání, jež si s těmito procesy změn spojují (viz Goodson, 2001), tak skrze kontext (kulturu) školy, v níž působí. Výpovědi učitelů naznačují, že kontextové faktory materiální (např. dostupnost materiálních prostředků) i nemateriální (vnímaná podpora ze strany vedení a kolegů, spolupráce v učitelském sboru) povahy sehrávají v postojích učitelů důležitou roli a často mají na proměnu postojů vliv. Zejména problematika vztahů je klíčem k pochopení celkové situace na školách (viz např. Hargreaves, 1994) a nabízí další možnost zkoumání k odhalení proměn postojů v kontextu školy. Nabízí se možnost blíže nahlédnout na roli osoby ředitele jako jednoho z ukazatelů vztahů ve škole (viz Peterson & Deal, 2009).

Kultura školy vždy zásadně ovlivňuje to, jak se učitelé v jejím prostředí cítí a jakých dosahují výsledků (Moree, 2013). V souvislosti s jejím negativním působením lze dokonce hovořit o toxické kultuře (Peterson & Deal, 2009). Jedná se o souhrn chybějící vize, destruktivních příběhů, které se mezi lidmi vyprávějí, zaměření se na negativní vztahy a pocity neúspěchu (Moree, 2013, s. 27). Taková kultura pak může negativně ovlivňovat jak samotné postoje učitelů k hodnocenému objektu – reformě, tak i jejich výkonnost.

Pro navazující výzkum se jeví jako vhodné nahlížet na postojové trajektorie učitelů v širších souvislostech, které by tyto kontextové aspekty zohledňovaly více do hloubky (v rámci dalších analýz dat a dalších výzkumných šetření, např. formou případových studií). V tomto ohledu jsme si vědomi limitu studie, kterým je různá úroveň „sdílnosti“ našich respondentů. Někteří byli v popisu svých zkušeností a postojů méně sdílní, což mělo vliv jak na dokreslení kontextu, tak na samotnou interpretaci postojových trajektorií.

Jelikož se naše studie zaměřovala na odhalování proměn postojů k reformě a neměla dostatek prostoru k detailnímu popisu všech pozitiv a negativ, která si učitelé s reformou spojují (k tomu více viz např. Janík et al., 2011; Dvořák et al., 2015), nabízí se též možnost se dále věnovat otázce, jaké potřeby, ponaučení a výzvy z pohledu učitelů pro eventuálně budoucí reformu na základě jejich přesvědčení vyplývají. Otázkou však zůstává, do jaké míry je pro učitele proběhlá kurikulární reforma stále živé téma, jelikož dle slov Anny „pořád se děje něco nového a my musíme jít dál“.

Poděkování

Děkujeme oběma recenzentům za cenné připomínky a náměty, které přispěly ke zkvalitnění tohoto textu.

Literatura

- Albarracín, D. (2002). Cognition in persuasion: An analysis of information processing in response to persuasive communications. *Advances in experimental social psychology*, 34, 61–130.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429–442.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 173–222). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brendl, C. M., Higgins, E. T. (1996). Principles of judging valence: What makes events positive or negative? In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* 28 (s. 95–160). San Diego, CA: Academic Press.
- Brückmann, M., Duit, R., Tesch, M., Fischer, H., Kauertz, A., Reyer, T., ... Labudde, P. (2007). The potential of video studies in research on teaching and learning science. In R. Pinto & D. Couso (Eds.), *Contributions from science education research* (s. 77–89). Berlin: Springer.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345–374.
- Dahrendorf, R. (2005). *Reflections on the revolution in Europe*. New Brunswick and London: Transaction publishers.
- Day, C. (1999). *Developing teacher: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Eagly, A. E., & Chaiken, S. (1993). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 743–768). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna, *The handbook of attitudes* (s. 79–124). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude*

- strength: Antecedents and consequences* (s. 247–282). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Attitudes: Foundations, functions, and consequences. In M. A. Hogg, & J. Cooper (Eds.), *The Sage handbook of social psychology* (s. 139–160). London: Sage.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Flores, A. M. (2005). Teachers' view on recent curriculum changes: tension and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401–413.
- Gläser-Zikuda, M. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (s. 63–83). Weinheim: Beltz.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45–63.
- Goodson, I. F., & Anstead, C. J. (2012). *The life of a school*. New York: Peter Lang.
- Graham, M., Milanowski, A., & Miller, J. (2012). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. Center for educator compensation reform. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf>
- Hardman, J., & A-Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 260–277.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Chaiken, S., & Stangor, C. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 575–630.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28(1), 54–70.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčka, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Jorgensen, R., Walsh, L., & Niesche, R. (2009). Reforming schools: A case study of New Basics in a primary school. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 115–133.
- Karakhanyan, S., van Veen, K., & Bergen, Th. C. M. (2011). Teachers' voices in the context of higher education reforms in Armenia. *European Journal of Education*, 46(4), 508–523.
- Krosnick, J. A., & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: An overview. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Antecedents and consequences* (s. 1–24). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kruglanski, A. W., & Stroebe, W. (2005). The influence of beliefs and goals on attitude: Issues of structure, function, and dynamics. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 323–368). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Studia paedagogica*, 53(10), 109–122.
- Lee, J. Ch. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95–115.
- Marková, I. (Ed.). (2004). *Trust and democratic transition in post-communist Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage.

- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Moscovici, S., (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (s. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, J. M., & Stone, J., (2005). The influence of behavior on Attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 223–272). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2017). Teoretický model pro výzkum vnímání kurikulárních změn učiteli ZŠ. *Orbis scholae*, 11(2), 99–124.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (zasláno redakci). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: 10 years after. *Center for Educational Policy Studies Journal*.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, & promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque: Brown.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulik, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ..., Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Plichtová, J. (1998). Sociálne reprezentácie: Teória, výskum, výzva. *Československá psychologie*, 6(42), 503–250.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Sabo, R., ... Šimanová, L. (2016). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Rekkor, S., Ümarik, M., & Loogma, K. (2013). Adoption of national curricula by vocational teachers in Estonia. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(4), 489–506.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965.
- Spreng, R. A., MacKenzie, S. B., & Olshavsky, R. W. (1996). A reexamination of the determinants of consumer satisfaction. *The Journal of Marketing*, 60(3), 15–32.
- Spurná, M., & Knecht, P. (2018). Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*, 23(1), 29–54.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research Evaluation*, 9(4), 1–11.
- Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In R. K. Váňová, *Učitel v současné škole* (s. 167–175). Praha: FF UK.
- Thompson, M., Zanna, M. P., & Griffin, D. W. (1995). Let's not be indifferent about attitudinal ambivalence. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (s. 361–386). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65–76.
- Tůmová, A. (2012). Effects of age and length of professional experience on teachers' attitudes to curricular reform. *Central European Journal of Public Policy*, 6(2), 84–99.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291–312.
- van Veen, K., & Sleegers, P. (2006) How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111.
- van Veen, K., & Sleegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reform. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (s. 233–252). New York: Springer.
- Výrost, J. (2008). Postoje, jejich utváření a změna. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 127–146). Praha: Grada Publishing.
- Watkins, M. W., & Pacheco, M. (2000). Interobserver agreement in behavioral research: Importance and calculation. *Journal of Behavioral Education*, 10(4), 205–212.
- Waugh, R. F., & Punch, K. F. (1987). Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237–254.

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
peskova@ped.muni.cz

Mgr. Tomáš Janko, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
janko@ped.muni.cz

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
tjanik@ped.muni.cz

Mgr. et Mgr. Michaela Spurná, Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
spurna@ped.muni.cz

Pohľady učiteľov na slovenskú reformu školstva a svoje miesto v nej

Beata Kosová, Marián Trnka

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Štúdia analyzuje procesy implementácie slovenskej kurikulárnej reformy na mezoúrovni škôl a jej dôsledky. Vychádza z teoretických východísk autorov úspešných školských reforiem, v akých krokoch má kurikulárna reforma prebiehať a porovnáva to so situáciou na Slovensku. Hlbšie analyzuje výsledky výskumu Pedagogickej fakulty UMB, ktorého cieľom bolo zistiť ako vnímajú učitelia procesy súvisiace s kurikulárnou reformou v oblasti: ich postojov a miery akceptácie aktuálnej podoby kurikula, ich porozumenia a interpretácie podstaty reformných zmien a ich skúseností z reálnych procesov implementácie. Výskum kombinoval kvantitatívnu metodológiu (dotazník IKR-2014 s využitím štvorstupňovej likertovskej škály so zapojením 954 učiteľov zo 63 škôl) s kvalitatívnou metodológiou v podobe obsahovej a významovej analýzy pološtruktúrovaných rozhovorov s 25 učiteľmi piatich zapojených škôl. Komparuje dve skupiny, na ktoré sa respondenti vo výskume rozdelili – učiteľov podporujúcich a odmietajúcich reformu, a hľadá možné faktory, ktoré odmietanie spôsobujú. Skupina odmietajúca ďalšie reformné zmeny vykazuje téměř vo všetkých sledovaných položkách negatívnejšie postoje a názory, neukázalo sa však, že by niektorý faktor bol výrazne dominujúci. Empirické výsledky podporené kvalitatívnou analýzou skôr dokazujú, že na týchto postojoch sa v značnej miere podpísal direktívny, nepripravený, hektický a formálny proces implementácie reformných zmien. Ten spôsobil zneistenie a bezradnosť učiteľov, zabránil pochopeniu zmysluplnosti zmien a sebavnímaniu učiteľa ako ich aktívneho tvorca, priniesol neochotu k ďalším takýmto zmenám a dištancovanie sa učiteľov od zodpovednosti za reformu.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, implementácia reformy, učiteľ, postoje k reforme

Teachers' Views on the Slovak School Reform and Their Position in It

Abstract: The study analyzes the implementation processes of Slovak curriculum reform and its consequences at the school mezzo level. The study assumes theoretical scopes of the foreign authors who realized successful school reforms and stated the order of the reform steps. It was compared with the situation in Slovakia. The paper analyzes the research findings of Faculty of Education UMB with the aim focusing on teachers' perception of the curriculum reform processes, their approaches towards reform, their acceptance rate of the actual curriculum, their comprehension and interpretation of the reform changes and their experiences from the real implementation processes. The research methodology was conceived qualitatively and quantitatively. The quantitative methodology (the questionnaire IKR-2014 with a four-point Likert scale involved 954 teachers from 63 schools) was combined with qualitative methodology through content analyses of half-structured interviews with 25 teachers from five involved schools. Two groups of respondents were formed during the research – the group of teachers supporting the reform and the group of teachers refusing it. The searching for possible factors that caused reform rejection followed the comparison of these groups. The teachers rejecting further reforming changes showed negative approaches and opinions in almost all monitored research items, but it did not show that any factor was significantly dominant. Empirical results supported by qualitative analysis more likely proved that negative approaches were largely influenced by directive, unmanaged, hectic and formal imple-

mentation process of reform. This caused the negligence and mischief of the teachers, and their misunderstanding of meaningful reform changes. It led to teachers' unwillingness to make such changes and take the responsibility for reform, and teachers did not feel like active developers as well.

Keywords: curriculum reform, implementation of reform, teacher, attitudes towards reform

Nosným kritériom efektivity reforiem v školstve je predovšetkým zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov (Fullan, 2007). Podstatné zmeny sa preto musia odohrať v procese výučby v školskej triede a v práci so žiakmi. Napriek politickým a manažérskym faktorom, ktoré do reformného procesu vstupujú, úspech reformy leží na pleciach učiteľov, pretože oni sú jediní, ktorí reformné myšlienky v konečnom dôsledku dokážu aplikovať do praxe (Brundrett & Duncan, 2011). Učiteľ má dnes v krajinách Európy značnú autonómiu na dotváranie rôznych aspektov kurikula (*Levels of Autonomy...*, Eurydice, 2008), prostredníctvom ktorého má podnecovať individuálny rozvoj rozmanitých žiakov v rozmanitých spôsobilostiach. Na druhej strane nové zodpovednosti učiteľov, vyplývajúce zo súčasných európskych reforiem, neboli pridelené jednotlivým učiteľom, ale celým kolektívom škôl, aby tvorili školský vzdelávací program, či interdisciplinárne aktivity na báze tímovej práce (tamtiež, 2008). Učiteľ tak má byť nositeľom reformných zmien na rôznych úrovniach a disponovať nielen individuálnou, ale aj kolektívnou profesijnou autonómiou (Fronstenson, 2015).

1 Východiská skúmania reformy školstva a postojev k nej

Na Slovensku sa po deviatich rokoch od spustenia školskej reformy nedostavujú očakávané efekty. Napriek dlhodobu požadovaným zmenám, ako sú dvojúrovňové kurikulum a orientácia cieľov vzdelávania na kompetencie žiakov, sa vzdelávacie výsledky žiakov podľa medzinárodných meraní ale aj podľa národných testovaní Monitor 5 a 9 nezlepšujú, ba vo viacerých prípadoch zhoršujú. Verejne sa kritizuje kvalita vzdelávania, podfinancovanie školstva a silná degradácia postavenia učiteľa v spoločnosti, ktoré boli dôvodom masových protestov učiteľov v rokoch 2015 a 2016. V podstate sa dá hovoriť o zmene, ktorá nepriniesla žiaden rozdiel – „change without difference“ (Woodbury & Gess-Newsome, 2002).

Jedna skupina príčin tohto stavu, tkvie *na makroúrovni vzdelávacej politiky*. Podrobne sme ich popísali v iných štúdiách (Kosová & Porubský, 2011a, 2011b), preto zdôrazníme len rozhodujúce aspekty. Slovenská školská reforma v roku 2008 prišla síce nečakane, ale zároveň neskoro – po dvadsaťročnom čakaní na koncepčné zmeny. Bolo to v situácii, keď vyhasli inovačné hnutia učiteľov z deväťdesiatych rokov 20. storočia pre nemožnosť realizovať zmeny v silne centralizovanom školstve, keď inovatívni učitelia už rezignovali v boji za vyššiu autonómiu. Neopierala sa o žiaden model postupných fáz, overených v úspešných školských reformách. Bola organizovaná ako reforma zhora, kurikulárne zmeny neboli ani verejne diskutované, ani

pilotne overené a mali byť zavedené všetky ihneď. Politickí protagonisti reformy vychádzali z naivnej predstavy, že zmenou zákona automaticky nastane aj kultúrna a procesuálna zmena vnútri škôl a tried.

Autori a analytici úspešných reforiem školstva naopak zdôrazňujú, že stratégia reformy iba zhora nadol nefunguje, že inovácie musia vychádzať zvnútra školy t.j. súbežne aj zdola nahor a to v na seba nadväzujúcich fázach (Brundrett & Duncan, 2011; Cheng, 1994; Fullan 2007, 2010). Zhodujú sa v tom, že v prvých fázach okrem identifikácie kľúčových problémov a vyjadrenia cieľov reformy je nutné dosiahnuť získanie ľudí pre zmenu a rozhodnutie väčšiny aktérov zmenu uskutočniť. Učitelia a školskí lídri musia byť do zmien motivovaní a na zmeny pripravovaní. Étos pre zmenu je považovaný za zásadnú podmienku úspechu, ba až za samostatnú fázu v modeli kurikulárnej inovácie (Brundrett & Duncan, 2011). Rôzne výskumy naznačujú, že *postoje učiteľov k školstvu a jeho zmenám* majú významný vplyv na zavedenie zmien do praxe. Zistili, že signifikantnými prediktormi motivácie učiteľov zmeniť ich vyučovanie je podpora učiteľovho rozvoja v oblasti hodnôt, presvedčení a kompetencií (Anderson, 1995), podpora učiteľovho sebavedomia (Hargreaves, 1991), resp. zdieľané školské hodnoty a autonómia učiteľov (Wu, 2015). Cheung a Wong (2011) overili, že učitelia, ktorí sa so zmenou stotožnili, premietli zmeny aj do praxe v učebných stratégiách, v zohľadňovaní diverzity žiakov, hodnotení žiakov, či obsiahnutí viacnásobných rol učiteľa. Identifikovali tri nosné kritériá, ktoré ovplyvňujú zavedenie zmien učiteľmi: (a) aké jasné a špecifické sú zmeny pre učiteľov, (b) kongruencia, s akou je zmena naviazaná na predchádzajúci stav a (c) nároky odhadovaného množstva času a námahy učiteľa v porovnaní s benefitmi, ktoré zmena priniesie (Cheung & Wong, 2011).

Ďalšiu fázu reformy predstavuje zavádzanie a overovanie zmien (inovácií) vo vyučovaní, stále monitorovanie a vyhodnocovanie procesu a kvality zmeny a jej dôsledkov. V tejto fáze majú významnú úlohu vnútorné faktory na strane inovátorov a dobrá práca so spätnou väzbou, aby sa zmena pre prípadné problémy nezamietla. Preto sa zdôrazňuje stála odborná a organizačná podpora učiteľov, udržiavanie ich motivácie a smerovania k cieľom, zásadná úloha školských lídrov a ich rozhodné vedenie (Brundrett & Duncan 2011; Fullan 2007, 2010; Cheng, 1994). Bolo zistené, že ak sú učitelia zapojení do procesu inovácie od počiatočnej myšlienky až po jej realizáciu a revíziu a ak dôverujú vedeniu školy, je pravdepodobnejšie, že zmena bude úspešná (Brundrett & Duncan, 2011). Ako nutná podmienka je zdôrazňovaná spolupráca všetkých zúčastnených osôb na úrovni školy, kolaboratívna kultúra, či kolektívna autonómia (Fronstenson, 2015; Fullan, 2007; Halbert & MacPhail, 2010). Anderson (1995) dokázal, že ak učitelia mohli spoločne vytvárať materiály a plánovať, či zdieľať navzájom nápady, skôr zreformovali svoje vlastné vyučovanie.

Až po tejto etape nastupuje inštitucionálne, či legislatívne ukotvenie zmeny vo vzdelávacích programoch a dokumentoch škôl, alebo štátu. Ak sa to deje naopak, teda len zhora-nadol, môžu podľa výskumov učitelia reagovať okamžitým rozhorčením, zámerným vyhýbaním sa, čiastočným prijatím, rafinovanou subverziou alebo dokonca tichou revolúciou (Mutch, 2012), napr. iba formálnym naplnením požia-

- 98 daviek tvorby školského vzdelávacieho programu bez skutočnej vnútornej zmeny. Či k takejto situácii došlo aj na Slovensku a či zmeny deklarované ako reforma, sú implementované do edukačnej praxe, sledoval výskumný projekt *Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike*, realizovaný Pedagogickou fakultou UMB v Banskej Bystrici.

2 Výskum implementácie slovenskej reformy

Predmetom záujmu výskumného tímu boli reformné zmeny *na mezoúrovni* školy. Cieľom výskumu bolo okrem iného zistiť, ako vnímajú učitelia procesy súvisiace s kurikulárnou reformou v oblasti: ich postojov a miery akceptácie aktuálnej podoby kurikula, ich porozumenia a interpretácie podstaty reformných zmien a ich skúseností z reálnych procesov implementácie vrátane vlastného podielu v nich. Vzhľadom na šírku záberu problematiky bola použitá kombinácia kvantitatívnej a kvalitatívnej metodológie.

Dotazník IKR-2014 vychádzal z originálneho konceptuálneho modelu, popisujúceho rôzne roviny úvah nad reformou a ich obsahové prvky a bol skonštruovaný tak, aby rozlišoval 5 kvalitatívnych dimenzií: hodnoty, obsahy, procesy, aktéri a kontext (pozri Porubský et al., 2014). Skladal sa zo 17 uvádzacích výrokov, napr. „Zavedenie štátneho a školského vzdelávacieho programu podľa môjho názoru prinieslo“, ku ktorému bola ponúknutá skupina položiek napr. „väčšiu slobodu učiteľov“, „zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov“ a i. K položkám, ktorých bolo spolu 139, sa respondenti vyjadrovali na štvorstupňovej škále, ukotvenej výroky: určite súhlasím – skôr súhlasím – skôr nesúhlasím – určite nesúhlasím, príp. možnosť neviem. Výsledky sa vyhodnocovali nielen prostredníctvom relatívnych početností, ale aj prostredníctvom indexov a to nielen položiek, ale aj skupín položiek združených z rôznych otázok podľa uvedených kvalitatívnych dimenzií (ďalej len združený index). Indexy boli počítané ako priemer hodnôt viacerých škál. Mohli sa pohybovať od hodnoty 1 (určite nesúhlasím) až po hodnotu 4 (určite súhlasím), pričom stredná hodnota 2,5 predstavovala hranicu pozitívneho názoru respondentov k dopytovanej téme. Celkovo bolo do výskumu zahrnutých 954 učiteľov zo 63 základných škôl všetkých krajov Slovenska, ktorí pracujú v školstve minimálne od roku 2008. Vzorka bola získaná stratifikovaným náhodným výberom, pričom kritérium stratifikácie bol samosprávny kraj¹.

Pre účely tejto štúdie a hlbšiu analýzu výsledkov sme respondentov rozdelili na dve skupiny podľa položky „malo by sa skončiť s reformami v školstve a vrátiť sa k tomu, čo tu bolo pred rokom 1989“, ktorá mimoriadne polarizovala učiteľov. Pri

¹ Z databázy všetkých základných škôl každého kraja boli školy zoradené do náhodného lineárneho poradia prostredníctvom generátora náhodných čísel programu MS EXCELL 2010 a do výskumu boli zaradené školy, ktoré tvorili prvých 5 % zoznamu škôl daného kraja. V prípade odmietnutia zapojenia, boli oslovené nasledujúce školy v poradí podľa tohto zoznamu tak, aby kvóta tvorila 5 % škôl kraja.

hľadání rozdielov medzi týmito skupinami učiteľov sme pracovali so vzorkou 843 respondentov, ktorí na túto položku odpovedali kladne alebo záporne (tab. 1). Obe skupiny boli podľa pohlavia a vzdelávacieho stupňa, na ktorom pôsobia, pomerne, vyrovnané. Z hľadiska pedagogickej praxe je evidentné, že so stúpajúcimi rokmi praxe odmietanie reformy mierne rastie.

Tabuľka 1 Profil skupín respondentov, ktorí chcú pokračovať v školských reformách (A) a ktorí ich odmietajú (B)

Skupina	počet	% z celej vzorky	% žien v skupine	% učiteľov 2. st. v skupine	% prax <10 r	% prax 11–20	% prax 21–30	% prax >31 r	% šk. lídrov v skupine
A pokračovať v reformách	437	45,8 %	80,8	55,1	27,9	26,5	27,9	17,5	11,1
B vrátiť sa pred 1989	406	42,6 %	83,5	56,4	20,9	28,7	31,4	19,0	9,2

Pretože väčšina indexových skóre nemá normálne rozloženie² (podrobná analýza kvality dotazníka pozri Poliach, 2016), pre spracovanie boli využité neparametrické štatistické procedúry. Z deskriptívneho hľadiska sme sa v texte opreli o stredné hodnoty, doplnené o kvartilové početnosti a parametre šikmosti a špicatosti. Pre inferenčné prepočty štatistických významností rozdielov združených indexov medzi skupinami A a B sme použili Mann-Whitneyho U test a Kolmogorov-Smirnov test.

Kvalitatívna časť výskumu sa realizovala prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru s 25 učiteľmi piatich zapojených škôl. Z hľadiska dostupnosti boli školy vybrané z banskobystrického regiónu tak, aby reprezentovali všetky typy škôl z aspektu veľkosti školy a sociálneho rozvoja regiónu školy (počet žiakov, mesto, dedina, sociálne znevýhodnená oblasť). Scenár rozhovorov bol viazaný na dimenzie a otázky dotazníka a mal za úlohu zvýšiť objektivitu jeho zistení, získať presnejšie interpretácie učiteľov o ich hodnotení reality reformy, získať detailnejšie popisy procesov implementácie reformy a jej výsledkov, ako aj ich pohľadu na seba ako tvorcú kurikula a tým hlbšie porozumieť odpovediam učiteľov. Obsahová analýza záznamov v dĺžke 22 hod. 17 min. bola založená na prepise vybraných sekvencií do digitálneho záznamu v rozsahu 79 741 slov za pomoci softvéru ATLAS.ti. Spočívala v dvoch krokoch: 1. dekonštrukcia textu na analytické jednotky, ktoré boli zoradené do analytických kategórií, 2. združenie analytických jednotiek z totožných kategórií a induktívne kódovanie ich implicitných významov podľa kontextu. Výsledkom bola tvorba konkrétnych významových kategórií, ktorých variabilita popisovala výpovede sledovanej skupiny učiteľov. Významové kategórie boli ďalej zoskupované a postup-

² Takéto rozloženia môže byť spôsobené stratifikáciou iba podľa kraja a tým neproporčnosťou vzorky podľa iných kritérií, niekde aj nižšou reliabilitou dotazníka, ktorá sa položkách, zaradených do tejto štúdie pohybovala od 0,76 do 0,98 indexu alfa (Cronbachovo alfa) (Poliach, 2016).

100 ne zovšeobecňované do širších poňatí vypovedaného významu. Pre účely tejto štúdie boli ako nástroj k tvorbe záverečnej diskusie spracované najmä analytické kategórie *reforma, zmena a učiteľ*, objasňujúce príčiny odmietavých postojov učiteľov k reformným zmenám, vrátane pohľadu na svoje miesto v nich.

Nasledujúci text podrobnejšie komparuje výsledky skupín A a B, tam, kde je to relevantné, uvádza aj výsledky celej výskumnej vzorky³ a dopĺňa ich citáciami a interpretáciami tých významových kategórií z rozhovorov, ktoré súvisia s východiskami štúdie. Zmyslom analýzy je zistiť, v čom spočívajú podstatné rozdiely medzi skupinami prívržencov a odporcov školskej reformy, na ktorých faktoroch je odmietanie reformných zmien najviac ukotvené, ako aj či samotný proces implementácie reformy toto odmietanie ešte neposilnil.

3 Vnímanie stavu školstva a postoje k jeho reforme

Pre zavedenie reformných zmien sme zdôraznili dôležitosť hodnotových postojov a vytvorenia étosu pre zmenu, ktoré treba neustále udržiavať. Náš výskum ukázal, že vnímanie slovenského školstva a jeho reformy je značne negativistické. Združený index *spokojnosti so stavom* školstva patrila v celom výskume k najnižšie hodnoteným (1,79). Index bol tvorený zo štyroch položiek (ďalej viz tab. 2 a 3). Analýza odpovedí preukázala, že viac ako 80 % respondentov si myslí, že v školstve nenastali po roku 1989 výraznejšie pozitívne zmeny a vývoj školstva ani nesmeruje k zlepšeniu. V indexovanom hodnotení stavu školstva sa štatisticky odlišovali aj skupiny A a B, čo je zreteľné najmä z rozloženia kvartilových intervalov (obr. 1). Silné presvedčenie o zlej kvalite a prognóze školstva (resp. vnímanie ohrozenosti školstva), môže byť jedným z prediktorov odmietania ďalších reformných zmien.

Tabuľka 2 Stav školstva podľa skupín A a B

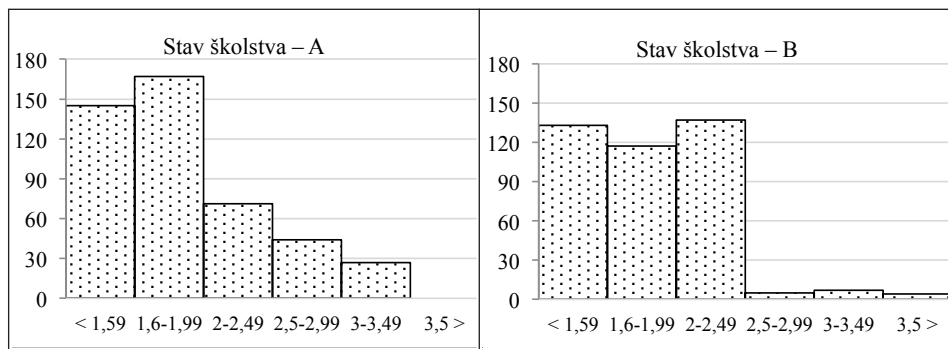
Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
Kvalita vzdelania sa stala prioritou našej spoločnosti.	1,87	1,79	0,08			
Nastala významná pozitívna zmena v školstve.	1,77	1,63	0,14			
Naše školské reformy a ich výsledky sú porovnateľné s okolitými krajinami.	1,88	1,75	0,13	1,86	1,71	<0,01
Doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale všetko smeruje k zlepšeniu.	1,92	1,67	0,25			

³ V texte sú slovným spojením „v celom výskume“ odlišené celkové výsledky projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v SR, spracované v odkazovanej publikácii Porubský et al. (2016), ktoré sú autorstvom riešiteľského kolektívu v zložení: Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., Sabo, R., Lynch, Z., Cachovanová, R. a Šimanová, L. Výskum prebiehal v rokoch 2014 a 2015. Dáta, s ktorými autori pracujú v tomto príspevku, sa zbierali v roku 2015.

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 2

	<i>Med</i>	<i>SD</i>	<i>Šikm.</i>	<i>Strm.</i>
súbor A	1,81	0,58	-0,29	0,42
súbor B	1,75	0,53	0,97	0,75

Pozn.: *Med* – medián, *SD* – smerodajná odchyľka, *Šikm.* – šikmosť, *Strm.* – špicatosť



Obrázok 1 Hodnotenie stavu školstva skupinou A a B podľa kvartilov

Pre posúdenie celkového postoja k reforme a jej hodnoteniu učiteľmi boli navrhnuté tri združené indexy. Index *naliehavosti potreby reformy*, tvorila otázka „Potrebu zmeniť učebné osnovy platné pred rokom 2008 som pociťoval/a ako naliehavú v oblastiach“ s ponúknutými 6 položkami. Index *vztahu k reforme* bol kombináciou 7 položiek, naznačujúcich, aký vzťah si učitelia počas implementácie k reforme vybudovali. Index *prínosu reformy* tvorilo 21 položiek otázky „Zavedenie ŠVP a ŠKVP⁴ podľa môjho názoru prinieslo“, ktoré sa pýtali na všetky aspekty života školy, učiteľov a žiakov. Porovnanie skupín respondentov ukazuje, že všetky tri indexy sú skupinou B, odmietajúcou reformy, hodnotené významne negatívnejšie, indexy jej vzťahu k reforme a prínosu reformy nedosiahli ani stredovú hodnotu (tab. 4 a 5).

Tabuľka 4 Celkový postoj učiteľov k reforme podľa skupín A a B – združené indexy

Združený index	A	B	A-B	sign.
naliehavosť reformy	3,02	2,60	0,38	<0,01
vzťah k reforme	2,73	2,41	0,32	<0,01
prínos reformy	2,63	2,33	0,30	<0,01

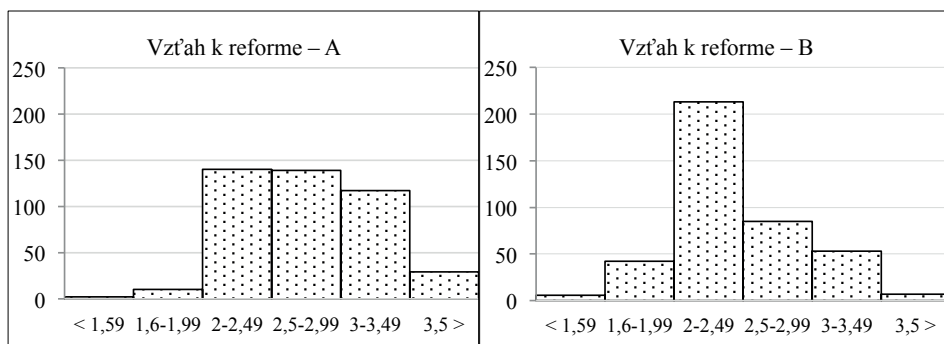
⁴ ŠVP – štátny vzdelávací program, ŠKVP – školský vzdelávací program

102 Tabuľka 5 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 4

Súbor A	Med	SD	Šikm.	Strm
naliehavosť reformy	3	0,55	0,47	-0,56
vzťah k reforme	2,8	0,44	0,47	-0,07
prínos reformy	2,62	0,55	0,47	-0,11
Súbor B	Med	SD	Šikm.	Strm
naliehavosť reformy	2,6	0,59	0,42	-0,14
vzťah k reforme	2,4	0,45	0,53	0,00
prínos reformy	2,35	0,55	0,12	0,00

Uvedené indexy korelujú a ukazujú, že učitelia, ktorí pociťovali vyššiu potrebu reformy, majú tendenciu aj vyššie hodnotiť jej prínos. Učitelia podporujúci ďalšie reformné zmeny pociťovali *naliehavosť zmien* vo všetkých položkách nadpriemerne až vysoko. Učitelia odmietajúci reformy pociťovali nadpriemerne, príp. mierne nad priemerom potrebu reformou zlepšiť pozitívnu klímu v triede (3,10), modernizovať učebné metódy a stratégie (3,00) a viac akceptovať špecifiká žiakov (2,75), nepociťovali však potrebu decentralizovať ňou moc prostredníctvom ŠkVP či, meniť učivo a učebné obsahy (obe 2,21), ani ciele a vzdelávacie výstupy (2,31). To indikuje aj určité neporozumenie, pretože bez decentralizácie moci, bez zmeny plne centralizovaných a značne predimenzovaných obsahov, nie je možné uvoľniť učiteľom priestor pre vyššiu úroveň akceptácie špecifik žiakov. Zároveň paradoxne očakávali od reformy, že najviac zmení to, čo do značnej miery závisí práve od nich samých.

Významné rozdiely oboch skupín vo vzťahu k reforme a v hodnotení jej prínosov sú zreteľnejšie viditeľné pri porovnaní grafov rozloženia ich kvartilov (obr. 2). Pretože sú grafy pre oba indexy temer totožné, uvádzame len jeden z nich.



Obrázok 2 Vzťah k reforme školstva v skupine A a B podľa kvartilov

V oblasti *vzťahu k reforme* sa obe skupiny temer zhodli v tom, že síce neprívali reformu s nadšením (A 1,84, B 1,60), ale že sa na nej aktívne podieľali⁵ (A 3,35, B 3,34). Rozdiely medzi oboma skupinami boli hlavne v tom, že učitelia odmietajúci reformu nepovažovali za potrebné pokračovať v reformných zmenách (2,16) a ani svoju prácu na tvorbe ŠkVP nevnímali ako zmysluplnú (2,28).

V oblasti *prínosu reformy* z 21 položiek hodnotili učitelia skupiny A mierne nadpriemerne prínos v 15 z nich. Naopak učitelia skupiny B nevidia prínos reformy v 13 položkách, kde skóre nedosiahlo ani stredovú hodnotu. Najviac nesúhlasili s prínosom v oblastiach: väčší záujem žiakov o učenie sa (1,89), zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov (1,97), pozitívne pedagogické myslenie učiteľov našej školy, zlepšenie práce učiteľského zboru (obe 2,14), zlepšenie klímy a atmosféry v škole (2,18), pozitívnejšie názory rodičov na našu školu (2,19), lepšia komunikácia s rodinou (2,2), zlepšenie vzdelávacích obsahov (2,24). V oboch skupinách bol najviac, ale iba mierne nadpriemerne, hodnotený prínos reformy pre školu ako inštitúciu a to v oblastiach: možnosť zohľadniť regionálne špecifiká školy (A 2,98, B 2,77), väčšia možnosť profilovať školu (A 2,96, B 2,66) a aj zohľadniť individuálne potreby žiakov (A 2,85, B 2,58). Približne polovica respondentov teda považuje v oblasti prínosov reformu za viac-menej neúspešnú. Výskumne bolo potvrdené, že predchádzajúci úspech v zavádzaní inovácií, zvyšuje motiváciu k zmenám a pozitívne sebaopätovanie učiteľa vo vzťahu ku kurikulu (McCormick, Ayres & Beechey, 2006). Dôsledkom týchto negatívnych skúseností učiteľov tak môže byť odmietanie ďalších zmien a inovácií, vrátane odmietania vidieť seba ako tvorcu týchto inovácií.

4 Procesy implementácie reformy a ich vplyv na učiteľov

Priebeh zavádzania reformy najlepšie dokumentuje združený index *organizačnej podpory*, ktorý tvorilo 5 položiek otázky: „K vytváraniu ŠkVP som mal/a k dispozícii“ (tab. 6 a 7).

Tabuľka 6 Pociťovaná podpora pri zavádzaní reformy podľa skupín A a B

Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
dostatok času	2,39	2,27	0,12			
dostatok technických prostriedkov	2,57	2,39	0,18			
dostatočná odborná podpora	2,43	2,18	0,25	2,49	2,27	<0,01
dostatočná organizačná podpora	2,70	2,38	0,32			
dostatok potrebných informácií	2,36	2,13	0,23			

⁵ Treba upresniť, že aktívny podiel nevychádzal iba z osobného záujmu, ale bol v podstate „prikázaný“. Učitelia museli za tri mesiace vypracovať ŠkVP a učebné osnovy každého vyučovacieho predmetu.

104 Tabuľka 7 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 6

Index pocitovanej podpory	Med	SD	Šikm.	Strm.
súbor A	2,4	0,78	-0,57	0,11
súbor B	3	0,51	1,32	-0,79

V skupine A bolo hodnotenie tejto podpory na hranici priemeru, skupina učiteľov odmietajúcich reformu nepocitovala téměř žiadnu podporu, ani v jednej položke nedosiahla stredovú hodnotu. V rozhovoroch učitelia výrazne kritizovali, že neboli pripravení na zmeny, že nerozumeli novým pojmom, že nemali žiadnu metodickú podporu, napr.:

U1⁶: *Ozaj sme nemali predstavu. Boli sme ako „Alenka v ríši divů.“*

alebo U2: *My sme ničím neprešli, my sme boli hodení do vody, a odrazu vytvárajte nejaké dokumenty, na ktoré nemáme podľa mňa kompetencie, aby sme takéto niečo vytvárali.*

V rozhovoroch sa potvrdilo, že učitelia kľúčové zmeny nepoznali ani im nerozumeli, ba že ani nechcú rozumieť teoretickým konceptom, na ktorých je reforma založená. Preto ich buď odmietajú, alebo naplňajú im známym obsahom, teda zamieňajú staré pojmy za nové bez vnútornej zmeny, čím deformujú ich skutočnú podstatu, napr.:

U3: *Že zbytočne boli tvorené [ŠkVP – pozn. autorov], my sme vlastne prepisovali štátny do školského, len to malo inú hlavičku, inú formu, alebo U4: Urobili sme to, čo sa od nás žiadalo. Splnili sme si úlohu. Sme to tak museli urobiť. Keby nebola reforma, nič sa nedeje, ideme ďalej.*

Väčšina učiteľov, pracujúca bez odbornej podpory, prezentovala v rozhovoroch tradičnú mentalitu vykonávateľa a realizátora štátom centrálne určeného kurikula a jeho požiadaviek (bližšie Porubský et al., 2016). Učitelia požadovali, aby „oni tam hore“ všetko jednotne zadefinovali, od filozofie, časových dotácií, učebných osnov, presných formulácií kompetencií a výstupov a k nim hodnotiacich indikátorov, až po jednotné učebnice a metodické príručky. Svoj „tvorivý vklad“ vidia najmä ako výber z hotovej pripravenej ponuky v učebnici, metodike, či na internete, ktorú prispôbia pre svojich žiakov.

Pre sledovanie procesov spolupráce bol navrhnutý index tímovosť, ktorý bol tvorený šiestimi položkami vybranými z rôznych otázok dotazníka a v celom výskume mal mierne nadpriemerné hodnotenie (2,96), čo by indikovalo, že procesy implementácie reformy na úrovni školy boli dosiahnuté do značnej miery aj vďaka tímovej

⁶ V priebehu rozhovorov s učiteľmi, ktorí sa zapojili do tvorby ŠkVP, resp. ju koordinovali, sme pre zachovanie anonymity nezisťovali ich identifikačné údaje, preto ich rozlišujeme len poradovým číslom. Použité sú výroky učiteľov zo štyroch škôl okrem tej, ktorú v naslednom texte opisujeme ako školu s kolaboratívnou kultúrou.

práci a spolupráci. Reformu odmietajúci učitelia hodnotili spoluprácu o niečo horšie ako skupina A (tab. 8 a 9).

Tabuľka 8 Hodnotenie spolupráce učiteľov pri reformných zmenách podľa skupín A a B

Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
Reforma priniesla zlepšenie práce učiteľského zboru.	2,43	2,13	0,30			
ŠkVP používam pri komunikácii s ostatnými učiteľmi.	2,90	2,68	0,22			
Pri tvorbe ŠkVP som sa musel/a radiť s kolegami.	3,42	3,03	0,03	3,02	2,49	<0,01
Musel/a som pracovať v tíme.	3,39	3,34	0,05			
Pravidelne sme diskutovali o tvorbe ŠkVP.	3,18	3,04	0,14			
Zodpovedné osoby sprostredkovali poznatky zo školení.	2,79	2,64	0,15			

Tabuľka 9 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 8

Index spolupráce	Med	SD	Šikm.	Strm.
Súbor A	3	0,46	1,11	-0,66
Súbor B	2,4	0,78	-0,57	0,11

Príznačné je však hodnotenie prvej položky, podľa ktorej si učitelia nemyslia, že by aj napriek spolupráci došlo k zlepšeniu práce učiteľského zboru na škole. Najčastejšie hovorili o akejsi reformou „vynútenej spolupráci“, napr. U5: *Vznikli tímy, museli sme začať spolupracovať* a o nedostatočnom, úzkom zameraní spoločných stretnutí, orientovaných na organizačné otázky, resp. na obsah jedného predmetu. Z piatich analyzovaných slovenských škôl, len jedna škola, na ktorej už existovala kolaboratívna kultúra, vytvorená počas jej účasti v inovačných programoch, uplatnila kolektívnu tvorbou školského kurikula. Učitelia v tímovej práci koordinovali stupňujúce sa požiadavky na žiacke kompetencie a obsah vzdelávania naprieč predmetmi a ročníkmi. Učebný plán tvorili spoločne podľa príbuzných predmetov, optimalizovali v nich témy učiva, ak videli chyby v štátnom kurikule a hlásili sa k profilu školy ako k svojmu výtvoru.

Ostatné skúmané školy prezentovali situáciu, v ktorej vedenie rozdelilo úlohy jednotlivcom, príp. viacerým učiteľom podľa predmetov. Časté boli výpovede o izolovanej tvorbe ŠkVP, napr.: U2: *My sme to tvorili podľa predmetov, každý sám* alebo U6: *Každá pani učiteľka ho prešla podľa svojich predmetov. Nikdy si ho neprešli celý a nikdy ho nepochopili ako celok*. Prevažne teda nešlo o tvorbu inovatívneho edukačného programu, či profilácie školy, ani o spoločné zavádzanie inovačných zmien. Podľa výpovedí učiteľov až následne v ďalších rokoch, keď sa zle pripravené školské programy prejavili v negatívnych dôsledkoch vo výučbe, takpovediac „donútili“ učiteľov kooperatívne korigovať nedostatky a začať reflektovať podstatu dvojúrovňového kurikula.

V motivácii k zmenám zohrávajú úlohu aj zaťaženie reformou a pochopenie zmysluplnosti zmien. V indexe *prácnosť* hodnotili respondenti 5 položiek predovšetkým odpovedajúcich na otázku „Pre zvládnutie tvorby ŠkVP som musel/a“ (tab.10 a 11).

Tabuľka 10 Prácnosť pri zavádzaní zmien podľa skupín A a B

Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
zúčastniť sa vzdelávacích podujatí mimo školy	2,38	2,32	0,06			
zúčastniť sa porád organizovaných školou	3,28	3,26	0,02			
študovať odbornú literatúru	3,31	3,28	0,03	3,19	3,20	0,897
nemusel/a som robiť nič (reverzne)	3,71	3,81	-0,10			
na tvorbe škvp som sa aktívne podieľal/a	3,34	3,33	0,01			

Tabuľka 11 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 10

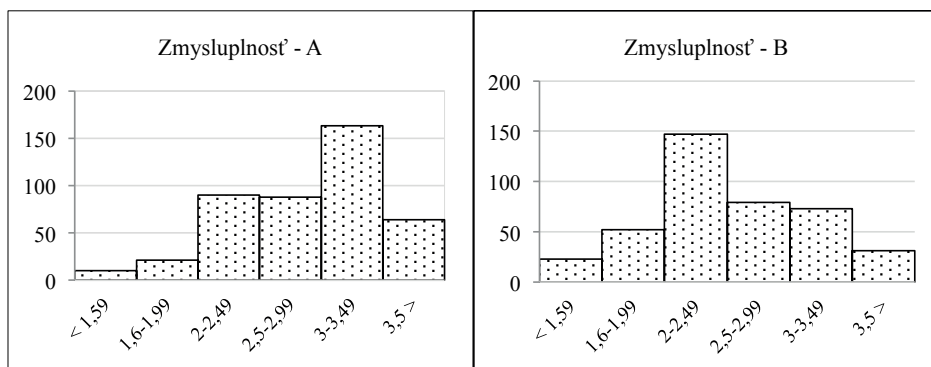
Index prácnosti	Med	SD	Škm.	Strm.
súbor A	3	0,46	1,11	-0,66
súbor B	3	0,51	1,32	-0,79

Združený index prácnosti vykazoval najvyššiu zhodu medzi oboma skupinami a mal nízku variabilitu. To indikuje, že vysoká miera zaťaženosti bola počítaná všeobecne. Pretože školy mali vytvoriť ŠkVP od mája do konca augusta v časovom strese, v rozhovoroch sa ukázalo, že proces implementácie bol sprevádzaný *vysokou mierou formalizmu*. Učitelia sa sústredili viac na formálnu než na obsahovú stránku školského kurikula, pričom prioritou nebolo nastavenie cieľov a obsahov vzdelávania k dosiahnutiu požadovaných žiackych kompetencií, ale dodržanie elektronickej šablóny, napr.:

U7: *Z vedenia bola daná nejaká tabuľka, do ktorej sa to malo vtesnať, a tam vlastne nastávali možno problémy, že daný predmet sa do danej tabuľky nezmestí,*
alebo U8: *O čom sme najviac diskutovali, keď sme tvorili? No zamýšľali sme sa nad tým, aby tie formulky boli správne dané – obsah, forma, podobné veci. Ozaj chytať sa slovíčka, čo nám vytknú, či to bude dobré.*

V súlade s vnímaním seba ako vykonávateľa „nadiktovaných“ inovácií, učitelia často vyjadrovali potrebu hlavne po formálnej stránke uspokojiť kontrolné orgány, resp. „prechýtrať“ nadriadené orgány spracovaním ŠkVP len na formálnej úrovni. Kritizovali nedostatky štátneho kurikula, napr. zníženie hodín pre predmety, zlú následnosť obsahových celkov, ale nepochopili, že tieto chyby môžu v ŠkVP odstrániť a tak to ani neurobili, alebo k tomu pristúpili až o niekoľko rokov od spustenia reformy. Expresná a formálna tvorba ŠkVP spôsobila, že učitelia nevnímali tento proces ako príležitosť pre zmenu inštitúcie a výučby, ani seba ako tvorcu tejto zmeny. Stávali sa do pozície kritikov, ktorí sú akoby mimo tohto procesu, necítia sa byť jeho súčasťou a hlavne nie sú zaň zodpovední.

Opisovaný spôsob zavádzania reformy nijako neprispel, ba až zabránil pochopeniu zmysluplnosti zmien. Index *zmysluplnosti* bol tvorený 6 položkami, ktoré sledovali názory učiteľov na ŠkVP ich školy z hľadiska prospešnosti, ako aj to, čo im osobne dala práca na tvorbe ŠkVP. Medzi skupinami učiteľov podporujúcich a odmietajúcich reformu bol v združenom indexe významný rozdiel (A 2,85, B 2,48) (obr. 3). Kým v skupine A boli všetky položky hodnotené nadpriemerne, v skupine B štyri zo šiestich položiek nedosiahli ani stredovú hodnotu. Učitelia odmietajúci reformné zmeny považujú ŠkVP za zbytočný dokument (2,37), nepovažujú ho za prospešný pre školu (2,46), svoju prácu na tvorbe ŠkVP nepovažujú za zmysluplnú (2,27) ani za inšpiratívnu (2,41).



Obrázok 3 Zmysluplnosť reformných zmien pre skupinu A a B podľa kvartilov

Jednou z príčin, ktorá neumožnila plne porozumieť konceptuálnej odlišnosti novej práce s kurikulumom, bolo prevažujúce *predmetové nazeranie* na tvorbu ŠkVP. Vytváranie kurikula len po predmetoch neumožnilo uchopiť v praxi ani nové ciele v podobe kompetencií žiakov ani myšlienku vzdelávacích oblastí a prierezových tém. Učitelia tak neboli schopní vnímať ŠVP ako rámcový konštrukt. A pravdupovediac ani nemohli, pretože samotné štátne kurikulum bolo spracované po predmetoch a ročníkoch s rozsiahlym množstvom detailných obsahových a výkonových štandardov. Obe skupiny vyššie hodnotili kvalitu starých učebných osnov spred roku 2008, ako kvalitu nového ŠVP. Učitelia odmietajúci reformu ho hodnotili štatisticky významne horšie ako učitelia podporujúci pokračovanie reforiem. Najhoršie hodnotili súlad a nadväznosť obsahu, jeho logickú štruktúru, zrozumiteľnosť, vyváženosť vzdelávacích oblastí a realizovateľnosť. Zákonitým dôsledkom bolo prepisovanie starých učebných osnov predmetov do nového kabáta, ktoré učiteľom nedávalo žiaden zmysel. Tu pochopiteľne nemohli ani seba vidieť ako inovátora kurikula.

Pre budúcnosť je závažné, že v učiteľskej obci existuje silná skupina s pomerne vyhraneným negatívnym postojom k ďalším reformným a inovačným zmenám. Vo výskume sa zistili štatistické významné rozdiely medzi skupinou učiteľov podporujúcou ďalšie reformné zmeny a skupinou odmietajúcou pokračovanie reforiem, avšak mnohé trendy a tendencie výsledkov vnútri skupín boli veľmi podobné. Skupina učiteľov odmietajúcich reformné zmeny je podľa kvantitatívnych i kvalitatívnych zistení silnejšie presvedčená o zlom stave slovenského školstva a nevidí perspektívu zlepšenia. Reformu vo väčšine aspektov nepovažuje za prínosnú, zmeny v oblasti decentralizácie moci, ani cieľovej a obsahovej dimenzii kurikula nevidí ako naliehavé, reformu ani tvorbu ŠkVP nepovažuje za zmysluplnú ani inšpiratívnu. Sformovala sa najmä z učiteľov a škôl, ktorí neboli na reformné zmeny vôbec pripravení, dodnes sa s nimi vnútorne nestotožnili a preto ich splnili najmä formálne a ktorým v procese implementácie reformy nedostali dostatočné informácie ani spolupráce a temer žiadnu odbornú, metodickú ani organizačnú podporu, čím získali hlavne negatívne skúsenosti s jej zavádzaním. Odmietanie reformy bolo sytené kombináciou všetkých uvedených faktorov.

Výsledky hlavne tejto skupiny učiteľov potvrdzujú teoretické východiská, uvedené v úvode štúdie, že fáza prípravy reformy a jej aktérov a tiež vytvorenia étosu pre reformu je zásadná (Fullan, 2007; Brundrett & Duncan, 2011) a nepreskočiteľná, že bez pozitívnych postojov k jasne špecifikovaným zmenám a bez vedomia ich nutnosti a prínosnosti, nedôjde k ich skutočnému zavádzaniu (Cheung & Wong, 2011). Podporené boli aj predchádzajúce zistenia o nutnosti stálej podpory aktérov vo fáze implementácie reformy (Cheng, 1994; Brundrett & Duncan, 2011), ale aj negatívne dôsledky reformy vedenej iba zhora nadol (Mutch, 2012). Viditeľné výsledky reformy sa nedostavujú aj preto, že boli naplnené všetky hlavné predpoklady pre tzv. „inováciu bez zmeny“ (Priestley, 2011), ako sú: nedostatočná znalosť a pripravenosť, nedostatok podpory, absentujúci konsenzus o zmene a reformná iniciatíva iba zhora-nadol (Ng, 2009).

To, že skupina učiteľov odmietajúcich ďalšie reformy na Slovensku je taká veľká (43 %) a v drvivej väčšine položiek negatívnejšie naladená, ukazuje, že v prostredí postsocialistických krajín v porovnaní so západnými demokraciami sú tieto dôsledky ešte prenikavejšie pre historicky hlboko zakotvené *hodnotové postoje* učiteľov, ak neboli dotknuté vysvetľovaním, argumentáciou ani prípravou na reformu. Najmä v kvalitatívnej časti výskumu sa prejavovalo tradicionalistické poňatie školy ako miesta pre preberanie pevne daného obsahu ukotveného v jednotných učebných osnovách podľa jednotných učebníc a metodických príručiek; centralistické vnímanie vzdelávania, ktorého kvalita sa znižuje práve uvoľňovaním centrálne určeného kurikula; poňatie učiteľa len ako vykonávateľa štátom určeného kurikula, ktoré učiteľ dostane už hotové a nemusí ho autonómne tvoriť a i.

Domnievame sa, že keď na takúto hodnotovú pôdu dopadla direktívne nariadená reforma s nekvalitnými kurikulumnými dokumentmi, s prevažujúcimi formálnymi požiadavkami a bez zabezpečenia dlhodobej podpory, vyvolala silnejšie odmietavé reakcie. V nich podľa výskumu rozhodujúcu úlohu zohral *spôsob implementácie reformy*, spôsob, akým bola reforma zavedená a riadená hlavne z úrovne štátu, ale aj vedení škôl. V priestore transformujúceho sa Slovenska (čo ale môže byť príznačné aj pre iné postsocialistické krajiny) sme zaznamenali ešte ďalšie dôsledky reformy zhora, ktoré môžeme konštatovať na základe už uvedených výsledkov, doplnených o významovú analýzu pojmov *reforma, zmena a učiteľ* vo výrokoch učiteľov:

- *Sprofanovanie reformy len formálnym a nie skutočným zavedením nepochopiteľných a nepochopených zmien.* Reforma je chápaná najmä ako 1. ideovo aj organizačne neovládnutý kolos, ktorý bol nepripravený, plný nejasností, hektický, *diskontinuitný s predchádzajúcim vývojom* a nedával zmysel; 2. mechanizmus, ktorý smeruje vždy k horšiemu stavu v rôznych aspektoch – učiteľom ako konečnému prvku v systéme, ktorý musí naprávať chyby iných, prináša stále väčšie administratívne zaťaženie a stále väčšie problémy s nekvalitou učebných obsahov a horšími výsledkami žiakov; 3. kľúčové pojmy reformy, napr. kompetencie, či vzdelávacie oblasti sú vnímané ako „hry so slovami“.
- *Nedôvera k reforme vôbec.* Učitelia vnímajú zmeny ako silne závislé od politiky, ktoré sa s politickými zmenami opäť menia, prebiehajú stále, nie je v nich nijaký systém, ako keby nemali víziu konečného bodu, majú pocit, že sa nikdy neskončia.⁷ Otvorené priznanie formálneho prístupu k tvorbe ŠKVP pramení aj z presvedčenia, že nejde o konečný produkt, ale produkt, ktorý bude treba opätovne zmeniť.
- *Zneistenie, bezradnosť a odpor k zmenám.* Nesystémové a príliš časté zmeny v kurikule vytvárajú chaos, učitelia tvrdia, že nevedia, čo majú v učive preberať a že žiaci majú sťažené učenie sa pre nízku systematickosť kurikula. Analýza pojmu „zmena“ ukázala, že okrem vnímania nepripravenosti zmeny, zmeny ako politickej hry, zmeny ako zníženia kvality kurikula, či učenia sa žiakov a zmeny ako chaosu, boli prezentované pohľady na zmenu ako osamelosť (nebolo sa s kým poradiť), zmenu ako strašiak (z kontroly ich chaotickej práce pri implementácii reformy) a občasne tiež zmenu ako príležitosť (lepšie vyskladať učivo). Výsledkom je opätovné volanie po centralizujúcich opatreniach, želajú si zmenu ako návrat k tomu, čo bolo podľa nich dobré, jasné a určité a ako zvyšujúcu sa centrálnu podporu tým postupom, ktoré len zlepšujú tradičné koncepty.
- *Ambivalentné sebavnímanie a neochota uplatniť vlastnú profesijnú autonómiu.* Sebavnímanie učiteľov je viazané v takých významových kategóriách ako na jednej strane znalec vzdelávacieho obsahu, ktorý tvrdo pracuje, môže zachrániť spoločnosť pred úpadkom a on by mal určovať centrálnu kurikulum. Na druhej strane nechce byť tvorcom kurikula ani pre svojich žiakov, len jeho animátorom, na zá-

⁷ Od reformy v roku 2008 sa na Slovensku temer každoročne viac alebo menej zásadne upravuje štátny vzdelávací program, ale aj školská legislatíva, obvykle vždy s nástupom nového ministra, ktorých bolo za týchto deväť rokov sedem a novelizácií tohto školského zákona devätnásť.

klade presných dikcií v centralizovaných predpisoch vyberať z hotových návodov. Deklaratívne žiada slobodu aj akceptovať špecifiká dieťaťa, ale v pragmatickej rovine ich väčšinou nechce. Typická je sebaobhajoba na základe nepripravenosti a nedostatočných kompetencií, ale aj postoj obete reformy (... *vždy si vyžerú spackané reformy*) a jej záchrancu (... *iba vďaka nim majú nesystematické reformy v praxi aspoň aký taký poriadok a systém*). Dôsledkom je dištancovanie sa učiteľov od zodpovednosti za výsledky reformných zmien.

Uvedené zistenia, sledované ale na mezoúrovni školy pri tvorbe ŠkVP, nie sú príliš lichotivé. Výskumnou výzvou je nadväzujúca otázka, čo sa udialo na mikroúrovni tried v konkrétnej práci so žiakmi (takýto výskumný projekt sa na PF UMB už začal riešiť) a či aj tu sa potvrdia podobné závery. Len potom bude možné zodpovedne uviesť, či popisovaný stav je ohrozením, alebo naopak, či nie je vlastne dobré, že učitelia neprijali takto nevhodne implementovanú reformu a či to nesvedčí o autonómnom zdravom jadre v učiteľskej profesii. Alebo inak, či učitelia odmietajú uplatňovať nosné idey reformy vo vlastnej vyučovacej praxi, alebo naopak ich postupne uplatňujú a odmietajú predovšetkým direktívne a byrokratické formy ich presadzovania.

Ďalší veľký podnet pre pedagogický výskum je otázka, ako v podmienkach transformujúcich sa krajín s centralistickou tradíciou dosiahnuť požadovaný súlad reformy zhora a inovácií praxe zdola, overiť, ako a čím v atmosfére sklamaní z procesu reformy podnietiť inovačné pohyby v praxi. Alebo inak, či také nástroje, ktoré sa osvedčili v úspešných školských reformách vo svete, ako sieťovanie a zdieľanie príkladov úspešnej praxe iných, vzájomné učenie sa od kolegov, tímová spolupráca, zmena filozofie kontinuálneho vzdelávania učiteľov a školských lídrov spoločným cieľeným overovaním inovácií praxe vnútri školy a pod. budú účinné aj v nami opísaných, ale pre inovácie nie príliš optimálnych podmienkach. To je veľká výzva nielen pre pedagogické vedy, ale aj pre prax pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Literatúra

- Anderson, R. D. (1995). Curriculum reform: Dilemmas and promise. *Phi Delta Kappa International Stale*, 77(1), 33–36.
- Brundrett, M., & Duncan, D. (2011). Leading curriculum innovation in primary schools. *Management in Education*, 2(3), 119–124. Dostupné z <http://mie.sagepub.com/content/25/3/119>
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fronstenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *NordSTEP*, 8(1), 20–29.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). The big ideas behind whole system reform. *Education Canada*, 50(3), 24–27. Dostupné z <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396082070.pdf>
- Halbert, J., & Macphail, A. (2010). Curriculum dissemination and implementation in Ireland: principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, 29(1), 25–40.

- Hargreaves, A. (1991). Curriculum reform and the teacher, *The Curriculum Journal*, 2(3), 249–258. Dostupné z <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0958517910020302>
- Cheng, Y. Ch. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26–34.
- Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2011). Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *Journal of Educational Management*, 25(5), 453–473.
- Kosová, B., & Porubský Š. (2011a). The development and transformation of the school system in the Slovak Republic after the fall of the totalitarian regime from the aspects of educational policy, educational practice at the level of Primary Schools, and University Preparation of Teachers. *The New Educational Review*, 23(1), 19–34.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011b). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- McCormick, J., Ayres, P. L., & Beechey, B. (2006). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 53–70.
- Mutch, C. (2012). Curriculum change and teacher resistance. *Curriculum Matters*, 8(1), 1–8.
- Ng, S. W. (2009). Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform? *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 13(3), 187–203.
- Poliach, V. (2016) *Výskumný dotazník IKR2014 z perspektívy získaných dát*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach V., Fridrichová, P., ... Simanová, L. (2014). *Škola a kurikulum. Transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach V., Fridrichová, P., ... Simanová, L. (2016). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23.
- Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy*, 16(5), 763–782. Dostupné z <http://epx.sagepub.com/content/16/5/763.short>
- Wu, S. M. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240–250.

prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., dr. h. c.
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
beata.kosova@umb.sk

PaedDr., Marián Trnka, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
marian.trnka@umb.sk

Hodnotenie vybraných aspektov kurikulárnej reformy na gymnáziách v SR učiteľmi

Petra Fridrichová, Vladimír Poliach

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

Abstrakt: V rámci predkladaného príspevku sa zameriavame na opis priebehu kurikulárnej reformy na Slovensku vo vzťahu k zmenám v gymnáziách. Ďalej analyzujeme vybrané aspekty rozsiahlejšieho exploračného ex post facto výskumu. Dáta sme analyzovali prostredníctvom nástrojov MS Excel a IBM SPSS, hlavne s využitím neparametrických procedúr, čo vyplynulo z povahy distribúcie väčšiny premenných. Výsledky poukazujú na negatívne vnímanie smerovania slovenského školstva po roku 1989, avšak naznačujú, že učitelia očakávajú komplexnú reformu v školstve, ktorá by mala smerovať k menším zmenám v obsahu vzdelávania a k zásadným zmenám v metódach výučby na gymnáziách.

Kľúčové slová: školská reforma na Slovensku, postoje učiteľov, gymnáziá, kurikulárna reforma na gymnáziách

Evaluation of Selected Aspects of Curriculum Reform at Grammar Schools in the Slovak Republic by Their Teachers

Abstract: This paper focuses on the description of the course of curriculum reform in Slovakia in relation to the changes in secondary grammar schools (“gymnázium”). We offer an analysis of the selected aspects of the broader exploratory ex post facto research. We have analysed the data using MS Excel and IBM SPSS, mainly using nonparametric procedures, which resulted from the nature of the distribution of most variables. The results point to a negative perception of the direction of the Slovak education system by teachers after 1989. Teachers expect a comprehensive reform in education leading to minor changes in the content of education and fundamental changes in the teaching methods at secondary schools.

Keywords: school reform in Slovakia, teachers’ attitudes, secondary comprehensive school (gymnázium), curriculum reform at secondary comprehensive schools

Filozofia kreovania nového centrálného konceptu vzdelávacích politík cez tzv. kľúčové kompetencie je determinovaná zmenami potrieb učiacej sa spoločnosti, ktoré vyplývajú z viacerých skutočností: napr. vysoká miera nezamestnanosti, starnutie populácie, rastúca migrácia, marginalizácia niektorých skupín obyvateľstva, pravdepodobnosť zmeny práce počas produktívneho veku, rastúce tempo technického pokroku. Zdá sa, že doterajší systém edukácie zameraný na vedomosti, neposkytuje v nových podmienkach dostatočnú prípravu. Pocit nesúlady medzi cieľmi a obsahom vzdelávania a požiadavkami spoločnosti je badateľný nielen v globálnej rovine (Beck, 2011; Keller & Tvrdý, 2008; World Economic Forum, 2016), ale čoraz častejšie aj na národnej úrovni a prejavuje sa nekompatibilitou v očakávaniach zamestnávateľov

114 od absolventov a štátnymi kurikulami (napr. European Commission, 2017; Liptáková, 2017; Vančíková, 2018). Učenie sa, ktoré sa očakáva, znamená formulovanie problémov a hľadanie ich vzájomných súvislostí. Jeho hlavnými znakmi sú integrácia, syntéza a rozšírenie horizontu (Rychen & Salganik, 2003). To vysvetľuje a zároveň podporuje tendenciu zamerať sa viac na rozvoj kompetencií, než na odovzdávanie faktografických poznatkov vo výučbe. Tieto a ďalšie dôvody (Kosová & Porubský 2011a) viedli v roku 2008 k transformáciám v slovenskom školskom systéme, pričom hlavnou zmenou je kompetenčne vystavané kurikulum pre materské, základné aj stredné školy. Avšak, vzhľadom na nepripravenosť učiteľov na zmenu role z užívateľov kurikula na jeho tvorca (Pavlov, 2013), je priebeh školskej reformy vnímaný ako unikátna skúsenosť (Kosová & Porubský, 2011b), ktorú je potrebné skúmať v rovine očakávaní aktérov školstva od reformy a jej skutočných dopadov. Štúdiu priebehu a výsledkov štátnej vzdelávacej politiky na Slovensku sa venuje pozornosť na makroúrovni a mezoúrovni prevažne vo vzťahu k základným školám (Kosová & Porubský, 2011a, 2011b; Porubský et al., 2014, 2016). Skúmaniu priebehu a výsledkov kurikulárnej reformy na gymnáziách na makroúrovni, ani empirickému výskumu implementácie reformy na mezoúrovni, jej prijatia učiteľmi a faktormi, ktoré ovplyvňujú jej úspešnosť, sa doposiaľ nevenovala systematická pozornosť.

V rámci tejto štúdie sme sa zamerali na prezentovanie výsledkov dotazníkového výskumu zameraného na postoje a názory učiteľov gymnázií na Slovensku ku kurikulárnej reforme z roku 2008 a na ich skúsenosti s touto reformou. V úvode príspevku popisujeme spoločenské východiská školskej reformy na Slovensku na úrovni gymnázií a tiež popisujeme vývoj reformy v nasledujúcich rokoch. Tieto atribúty považujeme za kontextuálny rámec ovplyvňujúci prijatie, či neprijatie reformných krokov u učiteľov gymnázií. Rozšírenie záberu výskumu zo základných škôl na gymnáziá súvisí predovšetkým s faktom, že proces implementácie reformy v gymnáziách a v základných školách bol rozdielny.

Predkladanú štúdiu chápeme ako vstup do rozsiahlej problematiky implementácie školskej reformy, ovplyvňovanej mnohými faktormi, ktorá si vyžaduje hlbšiu analýzu. Výsledky, ktoré prezentujeme, boli získané v rámci dotazníkového on-line šetrenia v roku 2015 a zameriavajú sa na prijatie kurikulárnej reformy z roku 2008 z pohľadu učiteľov gymnázií. Zistenia o procesoch iniciácie kurikulárnych zmien na gymnáziách uvádzaných v úvodnej časti štúdie sú výsledkom vlastného výskumu autorov v archíve Štátneho pedagogického ústavu (najmä informácie o národnom projekte Kurikulárna transformácia všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce).

1 Kurikulárna reforma na gymnáziách na Slovensku

Po roku 1989 sa začali prvé transformačné snahy v slovenskom školstve. Súviseli so zmenou ideológie, vnímania úloh a poslania školy a s celkovým spoločenským uvoľnením. V tomto období vplyvom zahraničných prístupov, ale aj vlastných snáh

učiteľov vznikali rôzne iniciatívy, alternatívy k tradičnému vyučovaniu. Učiteľia boli pozitívne naladení na zmeny v školstve a očakávali rýchly nástup školských reforiem, ktoré im vytvoria väčší priestor na realizáciu očakávaných zmien v podobe *zvyšovania autonómie škôl a učiteľov*. Hybnou silou pedagogickej praxe sa v 90. rokoch stali inovácie vyučovacích metód a vyučovacích stratégií (Kosová & Porubský, 2011b). Tieto inovácie následne ovplyvňovali kurikulum škôl a mali tendenciu viesť k podstatným systémovým zmenám v cieľoch vzdelávania, obsahovej zložke predmetov, vyučovacích stratégiách, ale aj v hodnotení výsledkov.

V tomto období, ktoré možno nazvať aj ako obdobie reforiem zdola (top-down reformy), vznikli aj prvé koncepcie výchovy a vzdelávania (predstavovali bottom-up reformy) – *Duch školy* (Turek, 1993), neskôr *Konštantín* (MŠVVaŠ SR, 1994). Ani jeden z programov však nebol schválený a realizovaný. Až po takmer desiatich rokoch čakania, bol v roku 2002 však vládou schválený dokument *Milénium ako Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov* (Rosa, Turek & Zelina, 2001). Ani tento dokument však nepriniesol reálnu zmenu v edukačnej praxi, pretože išlo o ideový dokument. V máji roku 2008 bol prijatý nový *školský zákon* (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní), ktorý do istej miery preberá ideový základ *Milénia* (Zelina, Rosa, & Turek, 2001). Základnou a zásadnou zmenou, ktorú tento zákon priniesol, bola deklarácia väčšej *slobody* prejavenej *povinnosťou* vytvárať si školské *vzdelávacie programy* vychádzajúce zo štátnych *vzdelávacích programov*. Problémom však bolo, že kým v 90. rokoch bola požiadavka na zmenu (aj obsahovú, cieľovú, evalvačnú) organizovaná zdola od samotných učiteľov, v roku 2008 sa požiadavka na zmenu stala politickou témou a išlo o zmenu „zhora“ (bottom-up reforma) (viac Kosová & Porubský, 2011b).

Nové štátne kurikulum pre gymnáziá vystavané na kompetenčnom modeli vznikalo, na rozdiel od štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy, už pred rokom 2008. Východiskom pre jeho tvorbu bol projekt ESF *Kurikulárna transformácia všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce* (2004–2006) zastrešený P. Černekom (Križ, 2008). Projekt realizoval Štátny pedagogický ústav a ako prvý na Slovensku do tvorby obsahu vzdelávania vniesol prvky dvojúrovňovej tvorby vzdelávacích programov a orientáciu na rozvoj kompetencií žiaka. Najdôležitejším výstupom projektu bolo vytvorenie *Rámcového vzdelávacieho programu* ako základného pedagogického dokumentu vytvoreného na úrovni štátu. *Rámcový vzdelávací program* (ŠPÚ, 2006) bol na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu predložený na diskusiu. Mal nahradiť v tom čase platné učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy pre stredné školy a stať sa záväzným pedagogickým dokumentom. Obsah vzdelávania bol rozdelený do siedmich vzdelávacích oblastí a jeho základná štruktúra vychádza z kľúčových kompetencií definovaných v rámci projektu OECD DeSeCo (Rychen & Salganik, 2003) – 1. Jazyk a komunikácia, 2. Matematické myslenie a práca s informáciami, 3. Zdravie a pohyb, 4. Človek a príroda, 5. Jedinec, 6. Spoločnosť, 7. Kultúra. Obsah vzdelávania v oblasti cudzie jazyky nebol súčasťou RVP vzhľadom na to, že vzdelávacie štandardy jazykov obsahuje Európsky referenčný rámec a návrh štátneho kurikula ho v plnej

116 miere akceptoval. Nové kurikulum sa nezávädzalo plošne, ale bolo *ponúknuté* školám ako *alternatíva doterajšieho vzdelávania, v procese experimentálneho overovania*. O výsledkoch experimentálneho overovania však nie sú dostupné relevantné informácie. V praxi to teda znamenalo, že aj pred školskou reformou v roku 2008 mohli byť na Slovensku gymnáziá, ktoré si vytvárali svoje školské vzdelávacie programy. O ich počte, resp. o tom, ktoré gymnáziá to boli, však neexistujú záznamy, realizátor projektu ich nesledoval, sledované boli len tri gymnáziá v štádiu prípravy učebných osnov predmetov podľa rámcových vzdelávacích programov (ŠPÚ, 2007).

Proces kurikulárnych zmien v oblasti všeobecného vzdelávania pokračoval aj po roku 2008. Vzhľadom na požiadavky na zmenu a opravu štátnych vzdelávacích programov, ale aj v súvislosti s vypracovanou *Správou o stave školstva* (MŠVVaŠ SR, 2013) (ktorá však nebola oficiálne zverejnená), boli v roku 2015 realizované inovácie štátnych vzdelávacích programov. Opätovne sa však zopakoval proces z roku 2008: učitelia neboli prítomní pri dizajnovaní kurikula, inovácií vzdelávacích cieľov a obsahu nepredchádzal výskum a učitelia neboli vopred informovaní o zmene. Inovácia štátneho kurikula v roku 2015 priniesla gymnáziám ešte väčšiu voľnosť v tvorbe obsahu v rámci školských vzdelávacích programov, rámcový učebný plán vymedzuje počty hodín pre jednotlivé predmety za stupeň vzdelania a obsah má charakter výstupových štandardov. Pozitívnu úpravou v štátnych vzdelávacích programoch pre gymnáziá je posilnenie praktického vyučovania formou povinných laboratórnych cvičení, ktoré sú povinné pre každý predmet, ktorý si to vyžaduje (fyzika, chémia, biológia). Významnou mierou sa tak posilnila výučba prírodovedných predmetov. Negatívnym javom inovácie štátneho kurikula je, že tak ako v roku 2008, ani v roku 2015 nedošlo k inovácií dôležitého dokumentu, a to *Cieľových požiadaviek na maturitné skúšky* (MŠVVaŠ SR, 2013). Kým vzdelávacie štandardy štátneho vzdelávacieho programu vychádzajú z kompetenčného modelu kurikula (aj napriek formálnym chybám ide o významný kvalitatívny posun), cieľové požiadavky akcentujú encyklopedické vedomosti. Pre tzv. „maturitné predmety“ sa tak kľúčovým dokumentom stávajú cieľové požiadavky na maturitné skúšky a výučba (aj napriek posilneniu laboratórnych cvičení – vid' *Rámcové učebné plány inovovaného štátneho vzdelávacieho programu*, MŠVVaŠ SR, 2015), ostáva na úrovni osvojovania vedomostí.

Rok 2018 sa po desiatich rokoch od prvej veľkej školskej reformy bude pravdepodobne spájať s ďalšou reformou vzdelávania. Jej východiskom je dokument *Učiace sa Slovensko* (MŠVVaŠ SR, 2017), ktorý bol vypracovaný externými expertmi na žiadosť vtedajšieho ministra školstva. Na základe spomínaného dokumentu nie je zrejmé, aké by mali byť ďalšie kroky skvalitňovania všeobecného vzdelávania. Väčší dôraz sa kladie na odborné školstvo a z dokumentu vyplýva snaha o zvýšenie kvality výučby na gymnáziách formou limitovania počtu prijímaných žiakov. Do akej miery budú tieto zámery naplnené však nie je v tejto chvíli známe, pretože nastupujúca ministerka po nástupe do funkcie v roku 2017 dokument prijala len ako ideový základ konkrétnych zmien v školstve. Aj napriek existencii čiastkových výsledkov výskumu o prijatí a vnímaní školskej reformy z roku 2008, dôkazom o dopadoch tejto reformy na kvalitu vzdelávania na Slovensku (napr. vďaka celonárodným externým testo-

vaniam piatakov a deviatakov, alebo výsledkom PISA), sa však aj následná reforma realizuje len formou zhora (z ministerstva školstva) nariadených zmien (bottom-up reforma) a neexistujú zatiaľ dôkazy o hľadaní ciest, ako podporovať zmenu v školstve od samotných učiteľov.

1.1 Názory a postoje učiteľov ku kurikulárnej reforme

Otázky reformy školstva patria medzi témy, ktorým sa venujú výskumníci v rozličných kontextoch. B. Kosová & Š. Porubský (2011a) uvažujú o *systéme synergických reforiem*, ktoré sa viac približujú chápaniu pojmu transformácia edukačného systému, tzn. *viacúrovňový sociálny proces permanentných zmien edukačnej reality a konštruovania nového vzdelávacieho systému* (Walterová, 2004). Procesy, ktoré prebiehali v slovenskom školskom systéme v rokoch 2008–2009 istým spôsobom vytvárali predpoklady na transformáciu edukačného systému, avšak v konečnom dôsledku (aj na základe vymedzenia pojmu reforma) je možné hovoriť o čiastkových reformách (teda úpravách) niektorých elementov zložitého komplexu.

Pre slovenskú kurikulárnu reformu platí, že bola unikátnou skúsenosťou (Kosová & Porubský, 2011a), najmä kvôli (ne)prípravenosti učiteľov v praxi (Pavlov, 2013). Viacerí autori (Brundrett, Duncan, & Rhodes, 2010; Connelly & Clandinin, 1988; Hargreaves, 2005; Porubský et al., 2016; Terhart, 2013; Valica et al. 2011 a i.) pritom uvádzajú, že učiteľ a jeho profesionalita je ústredným činiteľom kurikulárnej reformy. Fullan (2007) konštatuje, že úspešná reforma potrebuje systém krokov, ktoré sa nedajú preskočiť; uvádza tri procesy: inicializácie, implementácie a inštitucionalizácie. McKenney a Reeves (2012) popisujú všeobecný model riadenia kurikulárnej zmeny, ktorú vníma v dvoch rovinách: 1. výskum – dizajn – hodnotenie; výsledkom je vystavaná a premyslená intervencia; 2. prieskum – modelovanie – reflexia, výsledkom je teoretické pochopenie zmien. Tento model poukazuje na dôležitosť výskumne podloženej a overenej zmeny, ktorej výsledkom je nielen vytvorený model kurikula, ale aj jeho teoretické pochopenie u všetkých aktérov. Na Slovensku sa komplexne o reformnom procese nedá uvažovať vo vyššie pomenovaných dimenziách. Chýbajúci výskum, teoretické štúdium, dizajnovanie kurikula, jeho overenie v praxi a následná intervencia spôsobili, že učelia základných škôl (viac vid' Porubský et al., 2016) sa nestotožnili s realizovanou zmenou. V prípade gymnázií síce absentoval vstupný výskum, avšak dizajnovanie a overenie kurikula prebiehalo vďaka národnému projektu Štátneho pedagogického ústavu. To, čo je pre reformu v základných a gymnáziách spoločné, je absencia prípravy učiteľov na zmenu, ktorá by podnietila teoretické uchopenie realizovaných zmien.

Podporu myšlienke pripravenej a premyslenej zmeny v školstve podporuje aj ďalší autor, E. Terhart (2013), ktorý upozorňuje na rezistenciu učiteľov voči školským reformám a dôvody klasifikuje do štyroch perspektív – *sociopolitickej* (neexistuje konsenzus o tom, čo sú vlastne edukačné problémy a ktoré témy či vedomosti sú považované za kľúčové; to vyvoláva u učiteľov únavu až znechutenie z toho, že preberajú iniciatívu v rozvoji alebo adaptovaní vedomostí pre školské prostredie),

- 118** *psychodynamickej* (existuje konsenzus o edukačných problémoch, avšak nereálne očakávanie na školy vytvárajú politické prekážky pre uplatnenie použiteľných vedomostí), *pragmatickej* (školský systém a školy sú komplexným systémom s rôznymi cieľmi, čím sa vytvárajú prekážky a formovanie obsahu je len ťažko plánovateľné) a *kontemplatívnej* (školský systém nie je riadený presnými cieľmi alebo očakávaniami; ide o multisystém ovplyvňovaný vlastnou vnútornou dynamikou). V prípade slovenskej školskej reformy na gymnáziách došlo k väčšiemu či menšiemu prepojeniu väčšiny perspektív, predovšetkým sociopolitickej a psychodynamickej. Tento jav súvisí s absenciou relevantného pedagogického výskumu, dlhodobejšieho dizajnovania a overovania dopadov navrhovaných zmien. V prípade kurikulárnej reformy v gymnáziách síce k akémusi overeniu došlo, avšak tento proces nebol nijako monitorovaný ani evaluovaný. Ak vychádzame z teórie McKenney & Reeves (2012), v podstate v realizovanej školskej reforme na gymnáziách, okrem premysleného spoločného dizajnovania kurikula štátnej inštitúcie a škôl, nedošlo k žiadnej z predchádzajúcich ani nasledujúcich fáz, a teda je málo pravdepodobné, že učitelia teoreticky pochopili očakávané zmeny a mohla prebehnúť premyslená intervencia.

1.2 Výskumný problém a ciele

Stále nemáme dostatok empirických zistení o tom, nakoľko sú učitelia slovenských gymnázií spokojní s vývojom školstva, nakoľko cítili potrebu reformovať ho a v ktorých oblastiach považovali doterajšie etapy reformy za prínosné. V snahe prispieť k riešeniu tohoto problému sme stanovili nasledujúce výskumné ciele:

1. *Cieľ 1. Postihnúť úroveň a valenciu spokojnosti učiteľov gymnázií s vývojovými trendmi v slovenskom školstve v relatívne nedávnej minulosti.* Pri jeho formulácii sme mali na mysli najmä hodnotovú dimenziu kurikulárnej reformy ako sociálneho javu, tvoriacu dôležitý kontext ostatných hodnotiacich aktivít.
2. *Cieľ 2. Zistiť, nakoľko bolo uskutočnenie reforiem na slovenských gymnáziách podľa učiteľov potrebné a do akej miery sa na tom podieľali špecifické oblasti kurikula.* Opäť ide hlavne o hodnotový a motivačný aspekt reformy, ktorý súvisí s pripravenosťou učiteľov prijať prípadné zmeny (nepotrebné reformy sú obvykle neúspešné).
3. *Cieľ 3. Zmapovať, v ktorých oblastiach učitelia gymnázií pocítili reformu ako prínosnú a v ktorých nie.*

2 Metóda

2.1 Výskumný dizajn a premenné

V tomto článku analyzujeme vybrané aspekty rozsiahlejšieho exploračného ex post facto výskumu. Ten vychádzal z ratingov, prostredníctvom ktorých sa učitelia vyjadrovali k rôznym aspektom kurikulárnej reformy, zavádzanej na Slovensku od roku

2008. Výskum paralelne mapoval tri úrovne slovenských škôl: materské, základné a gymnáziá.

Naše výsledky vypovedajú o názoroch podsúboru gymnaziálnych učiteľov v troch tematických celkoch v súlade s vyššie formulovanými cieľmi. K dosiahnutiu cieľa 1 (zistenie spokojnosti s vývojom školstva) prispievajú ratingy šiestich položiek dotazníka a jedna z nich vychádzajúca, „Index spokojnosti“, ako ich aritmetický priemer. K naplneniu cieľa 2 (retrospektívnej reflexie potreby reformy), slúži ďalších šesť položiek a opäť ich priemer, všeobecnejší „Index naliehavosti“. Dosiahnuť cieľ 3 (zameraný na oblasti prínosov reformy), umožňuje 21 položiek a ich priemer – „Index prínosu“. Názory gymnaziálnych učiteľov hlbšie skúmame z pohľadu podskupín (rod, dĺžka odbornej praxe, pracovná pozícia) a tiež v komparácii s „najpríbuznejším“ podsúborom vzorky – učiteľmi 2. stupňa základných škôl.

Položkové premenné chápeme dvojako: (1) ako nominálne, kde vychádzame z relatívnych početností voľby bodov stupnice, (2) ako ordinálne, kde sa opierame najmä o kvartilové charakteristiky. Parametrické štatistiky používame hlavne ako doplnkový údaj. Toto kombinované chápanie má svoje opodstatnenie, lebo prispieva k lepšiemu spoznaniu dát. Všeobecnejšie indexy považujeme za intervalové likertovské škály, ktoré zase umožňujú dáta analyzovať na vyššej úrovni, než v prípade čiastkových položiek.

2.2 Použitá metodika a jej vlastnosti

Nástroj, ktorý sme použili, je mierne modifikovanou variantou survey dotazníka IKR-2014, vytvoreného a použitého v rámci projektu výskumu kurikulárnej reformy v roku 2014. Vzhľadom na to, že zber dát sa uskutočňoval v roku 2015 v novembri, učitelia gymnázií v tomto čase inovovali školské vzdelávacie programy, a preto boli do dotazníka doplnené otázky zisťujúce názory učiteľov na inováciu štátnych vzdelávacích programov a na hodnotenie procesu zavádzania inovácie. Originálna metodika, ktorá bola v modifikovanej verzii nezmienená, je založená na explorácii jednotlivých „tém“ (celkovo 18), kde každá téma má spoločný všeobecný „uvádzací“ výrok, konkretizovaný jednotlivými ratingovými položkami. Napr. uvádzací výrok k téme č. 1, „Uved'te, ako ste spokojný/á s celkovým vývojom školstva za posledných 6 rokov“, je konkretizovaný položkami ako: „kvalita školstva sa stala prioritou“, „došlo k výraznej pozitívnej zmene“, „s reformami by sa nemalo skončiť“. Ku každej položke sa respondent vyjadruje nezávisle na iných (nejde o ipsatívne meranie), voľbou jednej z možností „vôbec nesúhlasím“, „skôr nesúhlasím“, „skôr súhlasím“, „určite súhlasím“, t.j. v podstate na 4-bodovej ordinálnej hodnotiacej stupnici bez neutrálnej pozície.

Tematické zoskupovanie položiek IKR-2014 vychádza z publikovaného pôvodného konceptuálneho modelu (Porubský et al., 2014) a má umožniť sumarizáciu pedagogicky podobných významov do všeobecnejších skóre – indexov. Nástroj sme za účelom validizácie najprv podrobili obsahovej analýze z hľadiska obsahového pokrytia konštruktu (Poliach, 2015). Ex post facto sme vykonali aj jeho položkovú analýzu,

120 so zámerom overiť vnútro-tematickú konzistenciu a faktorovú štruktúru. Na tieto účely sme využili iný súbor dát ($n = 954$) než tie, ktoré interpretujeme v tomto výskume. Opierali sme sa jednak o ordinálnu variantu Cronbachovho koeficientu alfa (počítanú z polychorických korelácií), ako aj o perspektívnejší koeficient McDonald omega (ω_h). Latentné faktory v pozadí tematických okruhov sme identifikovali prostredníctvom faktorovej analýzy vychádzajúcej z polychorických korelácií (Revelle & Zinbarg, 2009). Vnútoraná konzistencia tematických skupín položiek, na ktorých sú v tomto výskume založené výpočty indexov „spokojnosti“, „naliehavosti“ a „prínosu“ k cieľom 1 až 3, mala koeficienty: 1. $\alpha = 0,76$, $\omega_h = 0,73$, 2. $\alpha = 0,87$, $\omega_h = 0,69$, 3. $\alpha = 0,97$, $\omega_h = 0,85$. Zatiaľ čo prvé dva okruhy vykazujú dobrú tematickú konzistenciu, v treťom alfa signalizuje, že pravdepodobne obsahuje niekoľko nadbytočných položiek. Ďalšie informácie o nástroji (napr. polychorické korelácie skupín položiek a modely alternatív faktorových riešení) sme publikovali na inom mieste (Poliach, 2016) a presahujú záber tejto štúdie.

2.3 Administrácia, výskumná vzorka a spracovanie údajov

Cieľovú populáciu predstavujú všetci učitelia gymnázií v SR – v čase výskumu približne 5500). Administráciu sme uskutočnili na jeseň 2015. Respondenti boli k účasti vyzvaní prostredníctvom emailu adresovanom vedeniu všetkých gymnázií SR. Účasť respondentov bola dobrovoľná, príležitosť zapojiť sa trvala niekoľko týždňov. Voľba dostupného výberu respondentov bola riešením problému, ktorý vznikol počas oslošovania riaditeľov gymnázií vybraných náhodným výberom – odmietli spoluprácu pri realizácii výskumu z dôvodu ochrany učiteľov pred preťažovaním zo strany výskumníkov.

Pri administrácii bol použitý on-line systém snímania dotazníka IKR-2014, v ktorom boli niektoré aspekty zadávania ošetrované už na vstupe (ako prevencia nekorektných odpovedí), čo zjednodušilo následnú prípravu dát na analytickú fázu spracovania. On-line snímanie dát je v súčasnosti skúmané z hľadiska validity, reliability a ďalších psychometrických údajov. Okrem uvádzaných výhod (pokrytie, nízke náklady) sa ako najzreteľnejší vynára problém neodpovedania, ktoré spôsobuje často „návratnosť“ nižšiu ako 1 % (Vehovar & Manfreda, 2008). Z hľadiska chýb merania však viaceré novšie štúdie na veľkých súboroch dospeli k záveru, že medzi výsledkami tradičných a on-line foriem administrácie survey nie sú rozdiely (Dodou & de Winter, 2014; Wladis & Samuels, 2016). Za problematické sa naďalej považujú snahy korigovať nedostatok reprezentatívnosti on-line samovýberu v stratifikovaných vzorkách vážením (Blasius & Brandt, 2010; Callegaro & Baker, 2014). Výskumná vzorka, ktorá ju reprezentuje pre účely tejto analýzy, má rozsah 313 respondentov (5,69 % z populácie). Hlavné aspekty diverzity vzorky z pohľadu rodu, pracovnej pozície a dĺžky odbornej praxe spresňujú kontingenčné tabuľky 1 a 2.

Tabuľka 1 Zloženie výskumnej vzorky – premenné Rod a Dĺžka odbornej praxe

n = 313		Dĺžka odbornej praxe							Spolu	
		5	10	15	20	25	30	35		
Rod	f	počet	26	25	49	34	36	34	31	235
		% z n	8,3 %	8,0 %	15,7 %	10,9 %	11,5 %	10,9 %	9,9 %	75,1 %
	m	počet	8	11	16	18	8	6	11	78
		% z n	2,6 %	3,5 %	5,1 %	5,8 %	2,6 %	1,9 %	3,5 %	24,9 %
Spolu		počet	34	36	65	52	44	40	42	313
		% z n	10,9 %	11,5 %	20,8 %	16,6 %	14,1 %	12,8 %	13,4 %	100,0 %

Vysvetlivky: Rod – pohlavie respondentov, dĺžka odbornej praxe (šírka pásiem je 5 rokov).

Relatívne početnosti sú počítané z celkového rozsahu vzorky (n = 313).

Tabuľka 2 Zloženie výskumnej vzorky – premenné Pracovná pozícia a Dĺžka praxe

n = 313		Dĺžka odbornej praxe							Spolu	
		5	10	15	20	25	30	35		
Pracovná pozícia	uč	počet	34	33	57	35	30	29	25	243
		% z n	10,9 %	10,5 %	18,2 %	11,2 %	9,6 %	9,3 %	8,0 %	77,6 %
	ved	počet	0	3	8	17	14	11	17	70
		% z n	0,0 %	1,0 %	2,6 %	5,4 %	4,5 %	3,5 %	5,4 %	22,4 %
Spolu		počet	34	36	65	52	44	40	42	313
		% z n	10,9 %	11,5 %	20,8%	16,6%	14,1%	12,8%	13,4%	100,0%

Vysvetlivky: PPOZ – pracovná pozícia (uč = učiteľ, ved = vedúci pracovník). Dĺžka odbornej praxe:

šírka pásiem je 5 rokov. Relatívne početnosti sú počítané z celkového rozsahu vzorky (n = 313).

3 Výsledky

Výsledky prezentujeme podľa výskumných cieľov v tejto štruktúre: 1. Zostupne zoradené tabelované výsledné ratingy položiek vo formáte parametrickom i neparametrickom. 2. Keďže do článku by nevošli vizualizácie distribúcií položkových ratingov, upozorňujeme v komentároch aspoň u vybraných na % dominanty a testujeme podobnosť rozdelení ratingov vnútri tematického okruhu. 3. Porovnávame indexy podskupín podľa rodu, dĺžky praxe, pracovnej pozície a podsúborov gymnaziálnych učiteľov a učiteľov 2. stupňa ZŠ.

3.1 Výsledky analýz k tematickému okruhu 1

Uvádzací výrok tematického okruhu 1 znie: „Uved'te, ako ste spokojný/á s celkovým vývojom a stavom školstva na Slovensku za posledných 6 rokov“. Ratingová stupnica je zostavená takto: „určite nesúhlasím“ = 1, „skôr nesúhlasím“ = 2, „skôr súhlasím“ = 3, „určite súhlasím“ = 4. Z týchto čísiel boli vypočítané príslušné parametrické i neparametrické deskriptívne charakteristiky. Poradie položiek zoradených zostupne (t.j. od najpozitívnejšie hodnotených) podľa mediánu ako primárneho a priemeru ako sekundárneho kľúča je v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistiky premenných okruhu 1 (n = 313, zostupne)

Položka	Znenie položky (↓ Med, AM)	AM	SD	CI _{AM}	Q ₁	Med	CI _{Med}	Q ₃
i0106r	s reformami by sa nemalo končiť...	3,07	0,89	2,97–3,17	2,0	3,0	3,0–3,0	4,0
i0105	doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale malo by sa v reformách pokračovať	2,70	0,78	2,61–2,79	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0104	doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale všetko smeruje k zlepšeniu	1,74	0,73	1,66–1,82	1,0	2,0	2,0–2,0	2,0
i0103	naše školské reformy a ich výsledky sú porovnateľné s okolitými krajinami	1,71	0,72	1,63–1,79	1,0	2,0	2,0–2,0	2,0
i0102	nastala výrazná pozitívna zmena v školstve	1,69	0,70	1,61–1,76	1,0	2,0	2,0–2,0	2,0
i0101	kvalita vzdelania obyvateľov sa stala prioritou v našej spoločnosti	1,60	0,80	1,51–1,70	1,0	1,0	1,0–1,0	2,0
i01	Index	štđ.chyba 0,028						
	spokojnosti	šikmost' 0,202						
		špicatost' -0,332						

Vysvetlivky: * pôvodná položka i0106 je reprezentovaná otočenou variantou i0106r. AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka výberová, CI_{AM} – interval spoľahlivosti priemeru, Q₁ – 1. kvartil, Med – medián (2. kvartil), CI_{Med} – interval spoľahlivosti mediánu, Q₃ – 3. kvartil. Čiarkovaná čiara oddeľuje položky hodnotené prevažne súhlasne (hore) od položiek hodnotených prevažne nesúhlasne (dole).

Analýza na úrovni jednotlivých položiek. Tabuľku 3 možno chápať ako rozdelenú na dve pásma (s hranicou naznačenou čiarkovanou čiarou). V hornom pásme sú dve položky podobného obsahu, ktorých medián má hodnotu 3. S výrokom i0106r „s reformami by sa nemalo končiť“ vyjadruje silný súhlas 36 % a mierny súhlas 34 % gymnaziálnych učiteľov. S i0105 silne súhlasí 10 % a mierne 53 % učiteľov. Ostatné položky majú medián 2, t.j. viac ako polovica respondentov s nimi skôr nesúhlasí. Jednotlivo to vyzerá nasledovne (kód položky, % silného nesúhlasu, % mierneho nesúhlasu): i0104 (41 %, 42 %), i0103 (38 %, 40 %), i0102 (44 %, 45 %), i0102 (44 %, 45 %), i0101 (57 %, 28 %). Najvyššie % voľby „neviem“ sa objavilo u položky i0103

„naše školské reformy sú porovnateľné...“. Pomerne vysoká neistota (6–7 %) sa však prejavuje aj u dvoch najpozitívnejšie hodnotených položiek.

Testovanie podobnosti hodnotení série položiek. Už intervaly spoľahlivosti naznačujú výraznú odlišnosť distribúcií položiek i0106r a i0105 od všetkých ostatných. Výsledok testovania podobnosti rozdelení série položiek Friedmanovým testom ($p < 0,001$) vedie k záveru, že respondenti tieto dve položky skutočne hodnotia významne pozitívnejšie. Kendallov $W = 0,449$ možno považovať za stredne silný efekt.

Analýza na úrovni sumárneho „Indexu spokojnosti“. Index má mediánovú hodnotu 2, t. j. u učiteľov gymnázií v skúmanom období celkovo prevažovala mierna nespokojnosť s vývojom školstva. Medzi podskupinami učiteľov a vedúcich sa neobjavil významný rozdiel v distribúcii indexu. Podobne ani medzi podskupinami učiteľov z hľadiska dĺžky praxe. V porovnaní so súbežne monitorovanou skupinou učiteľov 2. stupňa ZŠ sa index prejavuje o niečo vyšším zastúpením pozitívnejších hodnotení. Pri rovnakom mediáne 2 dosiahli gymnaziálni učitelia $AM = 2,07$, zatiaľ čo učitelia 2. stupňa ZŠ $AM = 1,98$. Rozdiel je síce významný ($p = 0,016$), ale jeho vecná signifikancia je nízka (Cohenovo $d = 0,173$).

3.2 Výsledky analýz k tematickému okruhu 2

Uvádzací výrok tematického okruhu 2 znie: „Potrebu zmeniť učebné osnovy platné pred rokom 2008 som pocítoval/a ako naliehavú v týchto oblastiach“. Ordinálna hodnotiacia stupnica aj postup zoradenia položiek boli rovnaké, ako v prípade okruhu 1.

Tabuľka 4 Deskriptívne štatistiky premenných okruhu 2 ($n = 313$, zostupne)

Položka	Znenie položky (↓ Med, AM)	AM	SD	CI _{AM}	Q ₁	Med	CI _{Med}	Q ₃	
i0204	modernizácia učebných metód, stratégií a foriem	3,35	0,69	3,27–3,42	3,0	3,0	3,0–4,0	4,0	
i0206	podpora pozitívnej klímy v triede	3,34	0,74	3,25–3,43	3,0	3,0	3,0–4,0	4,0	
i0205	vyššia akceptácia špecifik a osobitostí žiaka	3,10	0,76	3,02–3,19	3,0	3,0	3,0–3,0	4,0	
i0203	decentral. moci a potreba tvorby školského vzdeláv. programu	2,86	0,89	2,75–2,96	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0	
i0202	ciele a vzdelávacie výstupy	2,84	0,84	2,74–2,93	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0	
i0201	učivo a učebné obsahy	2,70	0,94	2,60–2,81	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0	
štd. chyba 0,034									
i02	Index naliehavosti	šikmosť -0,527	3,03	0,59	2,96–3,10	2,7	3,0	3,0–3,0	3,5
špicatosť 0,583									

Vysvetlivky: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka výberová, CI_{AM} – interval spoľahlivosti priemeru, Q_1 – 1. kvartil, Med – medián (2. kvartil), CI_{Med} – interval spoľahlivosti mediánu, Q_3 – 3. kvartil.

Analýza na úrovni jednotlivých položiek. Všetky položky dosiahli ratingy zodpovedajúce pozícii 3 na ordinálnej stupnici, t.j. táto tabuľka (4) nemá „zónu negatívnych hodnotení“. Vyjadrené formou relatívnych početností, je nasledovné (kód položky, % silného súhlasu, % mierneho súhlasu): i0204 (43 %, 45 %), i0206 (44 %, 42 %), i0205 (28 %, 50 %), i0203 (22 %, 42 %), i0202 (20 %, 44 %), i0201 (19 %, 41 %). Najčastejšie reakcie „neviem“ sa objavili v položke i0203 (10 %). Z pohľadu učiteľov asi nebola jednoznačne formulovaná, nie každý tvorbu školského vzdelávacieho programu chápe ako formu decentralizácie moci.

Testovanie podobnosti hodnotení série položiek. Intervaly spoľahlivosti pre mediány prvých dvoch položiek tabuľky i0204 a i0206 naznačujú vyššie ratingy, než u nasledujúcich. V testovaní distribúcií Friedmanovým testom sa tieto skutočne signifikantne líšia ($p < 0,001$), hoci z hľadiska vecnej signifikancie ide iba o malý efekt (Kendall $W = 0,18$).

Analýza na úrovni sumárneho „Indexu naliehavosti“. Index má medián 3, t.j. prevažuje mierny súhlas s tým, že potrebu reforiem cítili ako naliehavú. V tom sú podskupiny učiteľov a vedúcich homogénne. Podobne sa neprejavili rozdiely z hľadiska dĺžky odbornej praxe. Porovnanie „Indexu naliehavosti“ učiteľov gymnázií a 2. stupňa ZŠ vedie k záveru, že učitelia gymnázií významne častejšie súhlasili s výrokmi o potrebnosti reforiem (Mann-Whitney $p < 0,001$, Cohenovo $d = 0,287$). Zistený efekt je slabý, no nie zanedbateľný.

3.3 Výsledky analýz k tematickému okruhu 3

Uvádzací výrok tematického okruhu 3 znie: „Zavedenie štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu podľa môjho názoru prinieslo“. Ordinalná hodnotiacia stupnica aj spôsob zoradenia položiek boli také isté, ako v prípade okruhov 1 a 2.

Tabuľka 5 Deskriptívne štatistiky premenných okruhu 3 ($n = 313$, zostupne)

Položka	Znenie položky (↓ Med, AM)	AM	SD	CI_{AM}	Q_1	Med	CI_{Med}	Q_3
i0301	väčšiu možnosť profilovať školu	2,95	0,82	2,85–3,04	3,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0303	možnosti zohľadniť regionálne špecifiká školy	2,78	0,78	2,68–2,87	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0313	modernú koncepciu vzdelávania	2,69	0,76	2,60–2,78	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0318	možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov	2,68	0,78	2,59–2,77	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0317	zlepšenie metód a foriem výučby	2,65	0,77	2,57–2,74	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0319	väčšiu aktivitu a tvorivosť žiakov	2,62	0,80	2,53–2,71	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0

i0305	väčšiu slobodu pre učiteľov	2,57	0,79	2,48–2,66	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0314	zlepšenie spôsobu vedenia vyučovania v našej škole	2,57	0,73	2,48–2,65	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0315	zlepšenie vzdelávacích cieľov	2,55	0,81	2,46–2,65	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0316	zlepšenie vzdelávacích obsahov (učiva)	2,45	0,82	2,36–2,54	2,0	3,0	2,0–3,0	3,0
i0302	hlbšie prepojenie školy s praxou	2,40	0,83	2,31–2,49	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0312	zlepšenie kvality práce v škole	2,40	0,78	2,30–2,49	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0307	zlepšenie manažovania práce v našej škole	2,35	0,81	2,25–2,44	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0311	zlepšenie pohľadu verejnosti na našu školu	2,35	0,79	2,25–2,45	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0310	pozitívnejšie názory rodičov na našu školu	2,34	0,81	2,24–2,45	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0304	lepšiu komunikáciu školy s rodinou žiakov	2,31	0,76	2,22–2,41	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0308	zlepšenie klímy a atmosféry v škole	2,24	0,81	2,15–2,34	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0306	zlepšenie práce učiteľského zboru	2,21	0,79	2,12–2,30	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0309	pozitívne pedagogické myslenie učiteľov našej školy	2,20	0,79	2,11–2,29	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0321	zlepšenie vyučovacích výsledkov našich žiakov	2,11	0,77	2,02–2,20	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0320	väčší záujem žiakov o učenie sa	2,05	0,75	1,96–2,14	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
Index		štđ. chyba 0,033						
i03	prínosu reformy	šikmost' –0,489	2,47	0,59	2,40–2,56	2,0	2,6	2,5–2,7
		špicatost' –0,075						

Vysvetlivky: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka výberová, CI_{AM} – interval spoľahlivosti priemeru, Q_1 – 1. kvartil, Med – medián (2. kvartil), CI_{Med} – interval spoľahlivosti mediánu, Q_3 – 3. kvartil. Čiarkovaná čiara oddeľuje zónu položiek hodnotených prevažne súhlasne (hore) od položiek hodnotených prevažne nesúhlasne (dole).

Analýza na úrovni jednotlivých položiek. V hornej časti tabuľky 5 (nad čiarovanou čiarou) sú položky s mediánom 3, t.j. viac ako polovica respondentov ich hodnotila prevažne pozitívne. U najvyššie umiestneného výroku i0301 silný súhlas vyjadrilo až 23 % a mierny 53 % respondentov. Zostupne nasledujú (kód položky, % silného súhlasu, % mierneho súhlasu): i0303 (13 % a 55 %), i0313 (10 % a 54 %), i0318 (10 % a 54 %), i0317 (8 % a 57 %), i0319 (10 % a 50 %), i0305 (7 % a 50 %), i03014

126 (4 % a 51 %). Položky i0315 (8 % a 48 %) a i0316 (6 % a 46 %) sa nachádzajú iba tesne nad hranicou medzi prevažne pozitívnymi a prevažne negatívnymi hodnoteniami. Žiadna položka nedosiahla medián 4, čo by signalizovalo dominanciu silného súhlasu s touto oblasťou prínosu.

V dolnej časti tabuľky, t.j. v pásme skôr negatívnych hodnotení, sa objavujú položky s mediánom okolo 2, kde dominoval mierny nesúhlas prínosom reformy v danej oblasti. V tomto prípade uvedieme údaje o nesúhlase (kód položky, % mierneho nesúhlasu, % silného nesúhlasu): i0302 (35 % a 14 %), i03012 (35 % a 12 %), i0307 (31 % a 15 %), i0311 (29 % a 13 %), i0310 (28 % a 14 %), i0304 (37 % a 13 %), i0308 (36 % a 18 %), i0306 (41 % a 18 %), i0309 (37 % a 19 %), i0321 (43 % a 20 %), i0320 (45 % a 22 %). Opäť žiadna položka nezískala medián 1, ktorý by naznačoval prevahu silného nesúhlasu s oblasťou prínosu. Vyššie % odpovedí „neviem“ sa objavilo u i0310 (19 %), i0311 (19 %), i0304 (12 %), i0307 (11 %), i0308 (11 %), i0309 (10 %) a i0321 (10 %).

Testovanie podobnosti hodnotení série položiek. CI_{Med} prvých 9 položiek sa neprekrývajú s CI_{Med} posledných 6 položiek. Štatistickú rozdielnosť distribúcií indikujú aj výsledky Friedmanovho testu ($p < 0,001$), na čom sa zrejme podieľa najmä negatívnejšie hodnotenie položiek i0320 a 3201 od väčšiny ostatných. Kendallove $W = 0,145$ indikuje iba slabý efekt, pravdepodobne súvisiaci s nadbytočnosťou niektorých položiek v rámci série.

Analýza na úrovni sumárneho „Indexu prínosu“. Hodnota mediánu tohoto indexu 2,6 (s intervalom spoľahlivosti $CI_{Med} = 2,5$ až 2,7) ukazuje iba veľmi tesnú prevahu mierne pozitívneho uznania prínosov reformy nad mierne negatívnym hodnotením. Táto situácia sa nelíši ani u podskupín vedúcich a učiteľov, ani u podskupín z hľadiska dĺžky praxe. V porovnaní gymnázií a 2. stupňa ZŠ dávajú učitelia základných škôl opäť nižšie ratingy, rozdiely sú však štatisticky významné ($p = 0,001$). Cohenovo $d = 0,25$, teda ide opäť len o slabý, aj keď nie celkom zanedbateľný efekt.

4 Diskusia

Slovenská kurikulárna reforma na gymnáziách (2008) mala podobný priebeh ako reforma kurikula pre základné školy. Jediným, a z pohľadu prijatia zmien v školstve aj podstatným, rozdielom bolo, že gymnaziálnej kurikulárnej reforme z roku 2008 predchádzal národný projekt Kurikulárna transformácia všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce realizovaný v rokoch 2004–2006 na Štátnom pedagogickom ústave. Vychádzajúc z Terhartovej štúdie (2013), ale aj nadväzujúc na McKenney & Reeves model (2012) riadenia kurikulárnej zmeny, či Hargreavesovej (2005) teórie pripravenosti učiteľov na kurikulárne zmeny by mal byť zvolený model prípravy a realizácie kurikulárnej transformácie pre gymnáziá úspešnejší ako to bolo v prípade vôbec nepripravenej reformy základných škôl v roku 2008 (bližšie Kosová & Porubský, 2011a,b; Porubský et al., 2014, 2016). Rozdiel bol predovšetkým v aktívnom zapojení zástupcov gym-

názií do tvorby návrhu transformácie kurikula vznikajúcom ako súčasť národného projektu. Kurikulum vytvorené v roku 2008 sa líšilo od toho, ktoré bolo výstupom projektu v roku 2006. Odpovede respondentov gymnázií v oblasti spokojnosti s vývojom školstva na Slovensku, ako aj v oblasti naplnenia ich očakávaní majú prevažne negatívny charakter a potvrdzujú zistenia z dotazníkového šetrenia na základných školách z rokov 2015–2016. A aj takmer po desiatich rokoch od spustenia školskej reformy (2008 začiatok reformy, realizácia výskumu 2015–2016) učitelia hodnotia celý reformný proces viac negatívne ako pozitívne a nemyslia si, že priniesol pozitívnu zmenu v slovenskom školstve. Ich vlastné očakávania na zmenu neboli naplnené a reformu je možné charakterizovať ako sklamanie a posilňuje sa rezistencia voči zmenám v školstve.

S ohľadom na zistenia v oblasti očakávaných zmien priamo prepojených s kvalitou profesijných kompetencií učiteľov gymnázií aj základných škôl (riadenie výučby, zvládanie disciplíny, zlepšovanie klímy triedy a pod.) sa domnievame, že je potrebné hlbšie skúmať mikro úroveň kurikulárnych zmien. Mikroúroveň (priamy náhľad do triedy a do práce učiteľov) by mohli odhaliť, do akej miery a či vôbec došlo k zmenám v procese výučby v kontexte reformy. Súčasne je otázkou aj to, či sú slovenskí učitelia dostatočne profesijne pripravení na realizáciu zmien, pretože ich odpovede na to, aké zmeny očakávajú od reformy naznačujú nedostatky v oblasti profesijnej prípravy – čo vnímame ako ďalší impulz pre výskum.

V rámci našej štúdie sme sa zamerali predovšetkým na to, ako sú učitelia gymnázií spokojní s reformnými snahami v oblasti školstva na Slovensku, a to najmä v kontexte s veľkou reformou v roku 2008 (výskumný cieľ 1), hodnotenie súladu medzi očakávaniami učiteľov od reformy a realizovanou zmenou (výskumný cieľ 2) a vnímanie prínosov reformy učiteľmi gymnázií (výskumný cieľ 3).

Zámerom výskumného cieľa 1 bolo postihnúť úroveň a valenciu spokojnosti učiteľov gymnázií s vývojovými trendmi v slovenskom školstve v relatívne nedávnej minulosti. Medzi najzávažnejšie zistenia zaradujeme:

- Väčšina gymnaziálnych učiteľov (takmer 9 z 10) sa domnieva, že kvalita vzdelania nepatrí medzi súčasnou spoločnosťou uznávané hodnoty.
- Podobne 9 z 10 si nemyslí, že by v školstve v čase výskumu prebiehala výrazná pozitívna zmena.
- Paradoxne voči hore uvedenému sa však viac než dve tretiny učiteľov gymnázií domnievajú, že v reformách treba pokračovať.

Učitelia gymnázií sú v podstate *proreformne orientovaní*, t.j. väčšina je za ich pokračovanie. Sú však aj veľmi nespokojní so stavom školstva v čase výskumu, pričom najmä v tom, že zo strany spoločnosti necítia, že by kvalitu vzdelávania považovala za hodnotu. Tento trend je zhruba rovnaký u podskupín vedúcich aj výkonných pracovníkov, tiež vo všetkých podskupinách z hľadiska dĺžky praxe.

V porovnaní s učiteľmi základnej školy (Porubský et al., 2016) sú však učitelia gymnázií nepatrne, hoci štatisticky významne spokojnejší. Táto spokojnosť môže súvisieť práve s tým, ako bola školská reforma pre gymnáziá zavádzaná – vychádzala z predchádzajúceho projektu, v ktorom sa overovalo vytvorenie vzdelávacích oblastí

128 a kompetencií. Zároveň, v rámci národného projektu prebehli základné školenia pre vedenia škôl a vybraných učiteľov. Spokojnosť s reformou môže byť ovplyvnená aj tým, že riaditelia gymnázií vďaka Asociácii štátnych gymnázií boli zahrnutí do tvorby východísk štátnych vzdelávacích programov pre tento typ škôl (predbežné výsledky výskumu projektu *To dá rozum*, 2017). Reforma tak aspoň čiastočne reflektovala ich požiadavky smerujúce ku skvalitneniu všeobecného vzdelávania na gymnáziách. Zosúladenie požiadaviek praxe s cieľmi vzdelávacej politiky je pre úspešnosť transformačných procesov dôležitým elementom, čo potvrdzujú práce viacerých autorov (Hargreaves, 2005; Ho, 2010; Terhart, 2013).

Aj napriek uvedeným pozitívam reformného procesu v gymnáziách, učitelia aj riaditelia sú naďalej kritickí k stavu školstva v čase výskumu a nastaveniu spoločnosti k vzdelaniu. Dôvodom skepsy učiteľov a ich negatívne vnímanie smerovania slovenského školstva môže byť spôsob, akým sú zmeny v školskom systéme zavádzané: „transformácia vzdelávania na Slovensku sa uskutočňuje cez nereflektovanú prax a rozhodnutia rôznorodých aktérov (aj menších hráčov) vo vzdelávaní a vzdelávacej politike“ (Kaščák & Pupala, 2012, s. 18). Súčasne, platí, že ak sú potreby učiteľov, nerešpektované, implementácia reformných procesov je neúspešná (Porubský, Poliach, Trnka, & Cachovanová, 2015). Pomenovaný stav je prekážkou v zavádzaní zmien v školách. Avšak, presvedčenie učiteľov, že aj napriek negatívam je potrebné v reformách pokračovať, poukazuje na to, že učitelia si uvedomujú, že zmeny v školstve sú potrebné. Takýto postoj učiteľov je pre reformu školského systému vítaný. Pre kurikulárnu politiku je vysoký level zapojenia učiteľov do rozhodovacích procesov potrebnou podmienkou pre úspech (Ho, 2010).

V rámci druhého výskumného cieľa sme sa zamerali na to, aby sme zistili, nakoľko bolo uskutočnenie reforiem na slovenských gymnáziách potrebné a do akej miery sa na tom podieľali špecifické oblasti kurikula. Zásadné zistenia z tejto oblasti sú:

- Okolo 80 % učiteľov považovala reformu dôležitú v oblasti vyššej akceptácie osobitostí žiaka a tiež v podpory pozitívnej klímy v triede.
- Najnaliehavejšie očakávanou zmenou spomedzi hodnotených bola modernizácia učebných metód, stratégií a foriem, želalo si ju až 9 z 10 učiteľov.
- Decentralizácia moci a tvorba vlastného školského vzdelávacieho programu bola ako naliehavá požiadavka uvádzaná asi dvomi tretinami učiteľov gymnázií.
- Niečo menej naliehavé ako predchádzajúce oblasti očakávaných zmien bola oblasť cieľov a vzdelávacích výstupov a učiva.

Naliehavosť potreby reformy bola pocitovaná vo všetkých skúmaných oblastiach, aj keď nie rovnako silno. Najsilnejšie bola akcentovaná modernizácia vyučovacích stratégií a podpora pozitívnej klímy v triede. Naproti tomu, významne menej učitelia gymnázií pocitovali potrebu zmien v zmysle decentralizácie moci a zmien cieľov a obsahov učiva. Trend je opäť zhruba rovnaký u podskupín vedúcich aj učiteľov, tiež v podskupinách z hľadiska dĺžky praxe. V porovnaní s učiteľmi 2. stupňa základnej školy (Porubský et al., 2016) učitelia gymnázií pocitovali potrebu zmeny významne silnejšie, aj keď efekt je stále pomerne slabý.

Zistenia v tejto oblasti naznačujú typy problémov, ktoré na Slovensku učitelia gymnázií vo svojej práci pociťujú, problémy s vytváraním a udrжанím pozitívnej klímy školy, problémy so vzťahmi so žiakmi, statickosť metód a foriem výučby, ale aj nedostatočnú individualizáciu výučby. Na druhej strane, učitelia nepociťovali potrebu meniť obsah a ciele vzdelávania. Vzácná zhoda medzi učiteľmi základných škôl (Porubský et al., 2016) a gymnázií je najmä v tom, že vnímajú potrebu zmeny najmä na úrovni individuálnej práce učiteľa v triede, počas výučby, pri práci s konkrétnymi žiakmi. Očakávanie externej podpory pri plánovaní, ale najmä pri riadení vyučovacieho procesu môže do istej miery súvisieť s didaktickými kompetenciami učiteľov. Napriek tomu, že sa na Slovensku nerealizujú komplexné výskumy v oblasti skúmania školskej reality, existujú indície, ktoré naznačujú, že didaktické kompetencie slovenských učiteľov nie sú porovnateľné s učiteľmi z iných krajín (Sonmark et al., 2017). Nízke pedagogické znalosti z oblasti vyučovacieho procesu, ale aj slabé osвоенé zručnosti v oblasti diagnostiky, plánovania, riadenia aj evalvacie vyučovacieho procesu (Tomengová et al., 2017) môžu byť príčinou očakávaní, že externé prostredie vytvorí podmienky na lepšiu prácu učiteľa v triede. Z hľadiska naplnenia očakávaní učiteľov gymnázií od školskej reformy však môže tento popísaný stav spôsobiť, že žiadna reforma, ktorá sa bude koncentrovať len na zmenu obsahu a cieľov vzdelávania a nepripraví učiteľov na spracovanie novej koncepcie, môže spôsobiť opätovný pocit negatívneho prijatia reformy – potvrdzujú sa tak zistenia Terharta (2013) o zlyhávaní reformných snáh. Príčiny vyplývajúce z odpovedí respondentov súvisia so *psychodynamickými dôvodmi* (nereálne očakávania na školy, najmä z dôvodu slabej pripravenosti učiteľov, vytvárajú politické prekážky pre uplatnenie použiteľných vedomostí).

Zmapovať, v ktorých oblastiach učitelia gymnázií pocítili reformu ako prínosnú bolo zámerom tretieho výskumného cieľa. Medzi hlavné zistenia zaradujeme:

- Z hľadiska skvalitnenia výučby učitelia najvyššie prínosy vidia v zavedení modernej koncepcii vzdelávania, možnosti zohľadňovať individualitu žiakov a v zlepšení metód a foriem výučby. Len niečo málo viac ako 50 % učiteľov uznáva prínosy reformy aj v oblasti vzdelávacích cieľov a obsahov. Prakticky v protiklade s uvedeným až dve tretiny učiteľov nevidí prínos reformy v zmysle zlepšenia vyučovacích výsledkov žiakov.
- Možnosť škôl profilovať sa v zmysle zohľadniť špecifiká školy a potreby žiakov a učiteľov zaradujú učitelia k najsilnejším prínosom reformy (uznávajú ich až tri štvrtiny učiteľov). Profilácia v zmysle hlbšieho prepojenia školy s praxou je však vnímaná skôr ambivalentne.
- Skvalitnenie pedagogického riadenia ako prínos reformy hodnotia učitelia vo väčšine položiek (napr. manažovanie práce, klíma školy, pozitívne pedagogické myslenie) najčastejšie mierne negatívne. Výnimku tvorí mierne pozitívnejšie hodnotenie prínosu vo forme zlepšenia spôsobu vedenia vyučovania na škole. Navyše, pri posudzovaní tejto témy sa častejšie objavila neistota signalizovaná voľbou alternatívy „neviem“.

– S naplnením ambície zlepšiť reformou vzťahy školy so žiakmi a ich rodinami učiteľia prevažne mierne nesúhlasia. Platí to najvýraznejšie v oblasti zvýšenia záujmu žiakov o učenie. V oblastiach zlepšenia komunikácie školy s rodinou, pozitívnejších názorov rodičov na školu je negativita hodnotenia miernejšie, ale je sprevádzaná neistotou, (voľbu „neviem“ vyjadruje až pätina učiteľov). Pozitívnu výnimkou v zmysle uznania prínosu reformy je iba oblasť aktivity a tvorivosti žiakov. Celkové uznanie prínosov reformy je skôr ambivalentné. Viac prínosov učiteľia vidia v oblasti skvalitnenia výučby a v možnosti škôl profilovať sa. Menej prínosov vidia v skvalitnení pedagogického riadenia a v zlepšení vzťahov školy so žiakmi a ich rodinami. Posudzovanie prínosov reformy sa významne nelíši medzi podskupinami učiteľov a vedúcich, ani v podskupinách z hľadiska rokov praxe. Oproti učiteľom 2. stupňa základnej školy učiteľia gymnázií hodnotia prínosy reformy o niečo pozitívnejšie, čo dokladujú aj testy významnosti, aj keď efekty považujeme len za slabé.

Nerozhodný postoj učiteľov gymnázií v oblasti prínosov reformy môže vyplývať z niekoľkých skutočností: nepripravenosť učiteľov na zmenu v takom rozsahu (všetky stupne vzdelávania, tvorba učebných osnov, školských vzdelávacích programov, kompetenčný model kurikula) a v takom spôsobe (nepripravenosť učiteľov, nevysvetlenie základných východísk reformy, krátkosť času na realizáciu zmien, nekompletnosť štátnych vzdelávacích programov). V podstate sa učiteľia so zmenou paradigmy vzdelávania mali vysporiadať sami, bez odbornej podpory a v priebehu dvoch mesiacov letnej dovolenky. Tento unikátny spôsob zavádzania školskej reformy (Kosová & Porubský, 2011a) spôsobil negatívne naladenie učiteľov. Navyše, na pedagogické riadenie transformačných procesov na úrovni škôl neboli pripravení ako riaditelia. Všetky uvedené aspekty sú v protiklade s popísanými predpokladmi na úspešnú implementáciu školskej reformy (Brundrett & Duncan, 2011; Fullan, 2007; Ho, 2010; McKenney & Reeves, 2012).

4.1 Limity štúdie

Za hlavné obmedzenie uskutočnenej štúdie považujeme spôsob výberu (dostupný), kde sa do výskumu pravdepodobne zapojili iba motivovanejší respondenti. Napriek tomu fakt je však názorová variabilita badateľná v dátach u všetkých premenných pomerne veľká a nemáme poznatky o jednoznačnom skresľovaní v pozitívnom alebo negatívnom smere. Výsledky sa navyše veľmi podobajú výsledkom inej štúdie, založenej na stratifikovanom náhodnom výbere (Porubský et al., 2016).

Diskutovateľnou témou by mohla byť aj on-line forma administrácie ako prípadný zdroj skreslenia alebo znekválitnenia dát. Ako sme však už uviedli vyššie (Callegaro & Baker, 2014; Vehovar & Manfreda, 2008; Wladis & Samuels, 2016), súčasné poznatky vedú skôr k emancipácii on-line administrácie voči jej tradičným formám.

Napokon treba brať do úvahy aj fakt, že administrácia sa uskutočnila koncom roka 2015 a odvtedy sa názory učiteľov gymnázií mohli v niečom zmeniť. Súčasne, v roku 2015 bolo celkové nastavenie učiteľov ovplyvnené ďalšou inováciou kurikula pre všetky stupne vzdelávania. Inovácia kurikula mala veľmi podobný priebeh ako

zavedenie školskej reformy v roku 2008, tzn. v marci schválené štátne vzdelávacie programy vstúpili do platnosti v septembri 2015. V čase realizácie výskumu tak školy dokončievali inovované školské vzdelávacie programy. Zároveň môžu byť tieto výsledky dobrou poznatkovou základňou pre replikačný výskum.

4.2 Závery

V našom výskume sme sa zameriavalí na identifikovanie determinantov ovplyvňujúcich implementáciu kurikulárnej reformy z pohľadu gymnaziálnych učiteľov. Východiskom pre dosiahnutie cieľa bolo vytvorenie a distribúcia upraveného on-line dotazníka vlastnej konštrukcie IKR-2014.

Výsledky survey v uvedených oblastiach (index spokojnosti, index naliehavosti, index prínosu) poukázali na to, že učitelia paradoxne od školskej reformy očakávali skôr zmeny na úrovni ich vlastných učiteľských kompetencií: modernizácia metód, foriem, výučbových stratégií, zlepšenie vzťahu so žiakmi. To, čo reálne vyžaduje štátnu reguláciu (vzdelávacie výstupy a ciele, vzdelávacie obsahy a pod.), učitelia označovali ako potrebné, avšak len mierne. Očakávania učiteľov základných škôl a gymnázií od kurikulárnej reformy odhaľujú teda aj ďalší problém – kvalitu prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku. Učitelia pociťujú neistotu v základných pedagogických spôsobilostiach: formulácia cieľov výučby, výber a využívanie metód a foriem výučby v závislosti od individuálnych potrieb žiaka, komunikácia so žiakom a jeho rodinou. Podobné výsledky v oblasti pedagogických spôsobilostí učiteľov, ale v inom kontexte, priniesol aj medzinárodný pilotný projekt overujúci úroveň profesijných kompetencií učiteľov (Sonmark et al., 2017; Tomengová et al., 2017). Tieto zistenia naznačujú nekompatibilitu prípravy učiteľov a požadovaných profesijných kompetencií učiteľov a pripomínajú potrebu systematického riadenia vzdelávacej politiky.

Výsledky survey tiež podporujú názor, že prijatie reformy (pozitívne alebo negatívne) je v konečnom dôsledku závislé od naladenia, postojov a názorov učiteľov na transformačné procesy a implementáciu zmien. Pre následné reformy je teda nevyhnutné spolupracovať s učiteľmi, aktívne ich zapájať do procesov zmien, spoločne s nimi vytvárať metodické materiály a súčasne iniciovať zmeny v oblasti profesijného rozvoja učiteľov v súlade s očakávanými zmenami. Všetky uvedené kroky smerujú nielen k zosobneniu reformy, ale aj k vývoju a overovaniu inovatívnych metód a stratégií výučby a v konečnom dôsledku k pozitívnym zmenám aj vo vzdelávacích výsledkoch žiakov.

Literatúra

- Beck, U. (2011). *Riziková spoločnosť. Na ceste k inej moderně*. Praha: SLON.
- Blasius, J., & Brandt, M. (2010). Representativeness in online surveys through stratified samples. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 107, 5–21.

- 132 Brundrett, M., Duncan, D., & Rhodes, C. (2010). Leading curriculum innovation in primary schools project: An interim report on school leaders' roles in curriculum development in England. *Education 3–13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(4), 403–419.
- Callegaro, M., Baker, R. P., Bethlehem, J., Göritz, A. S., Krosnick, J. A., & Lavrakas, P. J. (2014). *Online panel research. A data quality perspective*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. New York: Teachers College Press.
- Dodou, D., & de Winter, J.C.F. (2014). Social desirability is the same in offline, online, and paper surveys: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 36, 487–495.
- European Commission (2017). *Education and training. Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of education change*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational changes takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.
- Ho, D. Ch. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 38(5), 613–624.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost. Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011a). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011b). The development and transformation of the school system in the Slovak republic after the fall of the totalitarian regime from the aspects of educational policy, educational practice at the level of primary school and university preparation of teachers. *The New Educational Review*, 23(1), 19–34.
- Križ, M. (2008) Niekoľko postrehov k prebiehajúcej kurikulárnej transformácii. In Z. Humajová, M. Križ, B. Pupala, & P. Zajac, *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach* (s. 49–54). Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. Dostupné z http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Publikacia_Reforma_skolstva_v_suvistlostiach.pdf
- Liptáková, J. (2017). *Shortage of qualified labour hits Slovakia*. *Spectator*. Dostupné z <https://spectator.sme.sk/c/20470071/shortage-of-qualified-labour-hits-slovakia.html>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). Educational design research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop, *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 131–140). New York: Springer. Dostupné z https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4614-3185-5_11.pdf
- MŠVVaŠ SR. (1994). *Projekt Konštantín*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>
- MŠVVaŠ SR. (2013). *Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf>
- MŠVVaŠ SR. (2015). *Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom slovenským – štvorročný vzdelávací program*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_g_4_r_s_vyuc_jaz_slov.pdf
- MŠVVaŠ SR. (2017). *Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. Dostupné z https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o.

- Poliach, V. (2015). Exploračný potenciál dotazníka IKR-2014. In Š. Porubský, Ch. Wolhuter, B. Kosová, E. Walterová, T. Janík, V. Mužik ... A. Petrasová, *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)* (s. 112–130). Banská Bystrica: Belianum.
- Poliach, V. (2016). *Výskumný dotazník IKR-2014 z perspektívy získaných dát*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., ... Simanová, L. (2014). *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., ... Simanová, L. (2016). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Trnka, M., Poliach, V., & Cachovanová, R. (2015). Curricular reform in Slovakia regarding the attitudes of basic school teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6), 777–797.
- Revelle, W., & Zinbarg, R.E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the GLB: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154.
- Rosa, V., Turek, I., & Zelina, M. (2001). *Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10–15 rokov*. Bratislava: IRIS.
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T. (2017). *Understanding teachers' pedagogical knowledge: Report on an international pilot study*. OECD Education Working Paper No. 159. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>
- ŠPÚ. (2006). *Rámcový vzdelávací program*. Bratislava: ŠPÚ.
- ŠPÚ. (2007). *Výročná správa ŠPÚ*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/153.pdf>
- MŠVVaŠ SR. (2013). *Cielové požiadavky platné od školského roka 2013/2014*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/sk/maturitne-skusky/platne-od-sk-r-2013/2014/>
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 3(5), 486–600. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- To dá rozum. (2017). *Výstupy z predbežnej analýzy rozhovorov s rôznymi aktérmi vo vzdelávaní, realizované v rámci kvalitatívneho výskumu problémov slovenského školstva spracované v rámci projektu To dá rozum* (nepublikovaný materiál).
- Tomengová, A., Kosová, B., Poliach, V., Pavlov, I., Šukolová, D., Fridrichová, P., Guffová, D. ... Haviar, M. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Banská Bystrica: Belianum.
- Turek, I. (1993). Duch školy. *Pedagogika*, 43(2), 121–132. Dostupné z http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3428&edmc=3428
- Valica, M., Fridrichová, P., Kaliský, J., Rohn, T., Hajnalová Buvalová, L., & Bradová, G. (2011). *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľov etickej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB
- Vančíková, K. (2018). *Čo očakáva pracovný trh od absolventov stredných odborných škôl?* Bratislava: SME. Dostupné z <https://dennikn.sk/blog/1151585/co-ocakava-pracovny-trh-od-absolventov-strednych-odbornych-skol/>
- Vehovar, V., & Manfreda, K.L. (2008). Overview: Online surveys. In N. Fielding, R.M. Lee, & G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (s. 177–196). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido, 2004.
- Wladis, C., & Samuels, J. (2016). Do online readiness surveys do what they claim? Validity, reliability, and subsequent student enrollment decisions. *Computers & Education*, 98, 39–56.

- 134** World Economic Forum (2016). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Geneva: WEF. Dostupné z http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008).

Mgr. Petra Fridrichová, PhD., Centrum edukačného výskumu
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
petra.fridrichova@umb.sk

Mgr. Vladimír Poliach, PhD., Katedra psychológie
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
vladimir.poliach@umb.sk

Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání¹

135

Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: V probíhajících diskusích o revizi kurikula se jeví jako klíčová otázka místa faktických znalostí v učivu a jejich vztah ke konceptuálnímu porozumění. V této studii popisujeme a porovnáváme možná řešení na příkladech přístupu k historickému učivu v primární škole v kurikulárních dokumentech tří zemí. Pro analýzu jsme zvolili Austrálii, Anglii a Spojené státy americké, neboť v těchto zemích byla v posledních asi pěti letech vytvořena či revidována kurikula nebo standardy. Naše analýza ukazuje určité společné trendy: ve sledovaných zemích dochází k centralizaci a podrobnějšímu určování obsahu kurikula, na historii, zejména národní, se ve škole klade obnovený důraz. V primární škole se doporučuje určitý návrat k chronologickému přehledu a pojetí dějin jako příběhu. Odlišné jsou však řešeny právě otázka faktických znalostí a také návaznost učiva výuky primární a sekundární školy (lineární versus cyklické osnování).

Klíčová slova: kurikulum, dějepis, vlastivěda, srovnávací pedagogika

Curriculum Reforms: Primary History Change in Three English-Speaking Countries

Abstract: Central to contemporary revisions of curriculum are the questions of the relationship between factual and conceptual knowledge. In this paper we describe and compare the national curricular frameworks or content standards for primary history in three countries. Australia, England and United States of America are chosen as our sample as these countries recently revised their national frameworks, issued the new ones or the revision is under way. Our analysis shows some common trends: the increased centralisation and prescription in curricular policy, growing emphasis on (national) history in schools, return to chronological overviews and narration in primary history. The analysed documents, however, differ in the way how the factual knowledge is included and in relationship of primary to secondary history teaching (linear vs. cyclic).

Keywords: curriculum, school history, social studies, comparative education

V současné době v České republice probíhá revize rámcových vzdělávacích programů (RVP). Je proto žádoucí, abychom měli k dispozici aktuální informace jak o procesních, tak obsahových aspektech zahraničních kurikulárních reforem a o odborných diskusích, které je doprovázejí. Srovnáváme proto nedávný vývoj kurikula ve třech anglofonních zemích na příkladu projektování dějepisného učiva pro primární školu.² Chceme tím přispět k zaplnění určité mezery v našich znalostech o tom, jak se ve

¹ Text vznikl s podporou grantu GA ČR „Nadnárodní trendy v kurikulu školního vzdělávání a jejich působení v národním vzdělávacím systému“ (15-25137S).

² Primární školou rozumíme úroveň vzdělávání ISCED 1, viz příloha A.

- 136 světe vyvíjí pojetí historického učiva, které bývá u nás součástí integrovaného předmětu *vlastivěda* (popř. *člověk a jeho svět*).³ Dalším cílem je upozornit na obecnější diskusi o místě různých typů znalostí ve vzdělávání (Young, 2007).

1 Teoretická východiska

Otázkám výběru a uspořádání učiva není v současné pedagogice věnována velká pozornost. Podle Peškové et al. (2014, s. 10) patří cíle a obsahy do staršího pojetí kurikula, zatímco „moderní“ pojetí, které označují jako netechnické, „se odvrací od tradičního projektování kurikula“ a zabývá se více otázkami filozofickými, sociálními apod. Zároveň však uvedení autoři uvádějí názor M. Younga, že takový přesun důrazu je spíše projevem krize než skutečné modernizace kurikula. Takzvaná rekonceptualizace kurikulární problematiky, jež odklonila zájem od otázek konstrukce osnov, se nám jeví spíš jako důsledek postmoderního než moderního obratu (Dvořák, 2012). Pro současné sociální vědy je nepochybně typický přesun pozornosti od výzkumu reality⁴ k zájmu o její vnímání a prožívání aktéry. Také v didaktice dějepisu se zájem výzkumníků zaměřuje na historické vědomí dětí i dospělých a obdobné konstrukty. Posiluje se tak empirický a vědecký charakter oborové didaktiky a brání to její redukci na metodiku (Beneš & Gracová, 2015; Činátl, Pinkas, et al., 2014; Labischová, 2013).

Patří však k podstatě pedagogických věd, že se nemohou zcela vzdát normativních úkolů, jinak by byl výběr cílů a obsahů vzdělávání zcela ponechán praxi (v případě primární školy učitelům bez speciálního historického vzdělání) nebo politikům. Empirický výzkum historického myšlení a vědomí žáků by ovšem měl zásadně ovlivňovat a korigovat normativní rozhodnutí o výběru a řazení učiva. Kurikulum je totiž vždy současně utvářeno vývojem „mateřské disciplíny“, v tomto případě akademické historie a historiografie (Retz, 2016), a vlivy pedagogicko-psychologickými. Pojetí dějepisného učiva pro primární školu by mělo vyrůstat z průniku poznatků o tom, co je dobrá pedagogika mladšího školního věku a současně co je dobrá výuka historie (Guyver, 2011), což odpovídá charakteristice didaktiky dějepisu jako oboru „na pozemí“ (Beneš & Gracová, 2015, s. 297).

Na počátku tohoto století mnoho zemí při stanovení vzdělávacích cílů kladlo důraz na kompetence žáků. Jako úkol druhé dekády se jeví nalezení vyváženého a funkčního vztahu mezi obecnými kompetencemi a oborovými znalostmi. Velké pozornosti se v této souvislosti dostává programu sociálního realismu (Young & Muller, 2010). V didaktice dějepisu byl obrat k dovednostem spojen s programem „nové historie“, kladoucím důraz na badatelské dovednosti. Ukázaly se však i jeho slabiny, podle Wilschuta (2009) nevyjádřil dostatečně specifický přínos dějepisu pro všeobecné

³ V textu dáváme přednost termínům *dějepis* nebo *historie* před tradičním označením *vlastivěda*, neboť ve sledovaných zemích tak jsou vzdělávací obor či jeho příslušné vlákno označovány již na úrovni primární školy.

⁴ Přidržujeme se přesvědčení o existenci intersubjektivní reality, jejíž poznávání však je vždy historicky a sociálně ovlivněno/konstruováno.

vzdělání, neboť do značné míry šlo o metody společné všem sociálním vědám. „Nová historie“ narážela i na řadu praktických problémů (Čapek, 2005). Didaktika dějepisu proto dnes (paralelně s historiografií) rehabilituje význam faktografie, chronologického myšlení i narace a odklání se od „bezvědomostního vyučování“ (Labischová & Gracová, 2010, s. 28). Americké Národní centrum pro historii ve škole (Kalifornská univerzita v Los Angeles, USA) dokonce na svém webu připomíná, že základem dětského poznávání historie je znalost faktů, jmen, dat a míst. Přes dílčí korekce však „nová historie“ zůstává dodnes podnětnou; Smith (2017) se domnívá, že předběhla svou dobu a představuje žádoucí spojení badatelských přístupů i oborového konceptuálního myšlení v duchu sociálního realismu.

Kromě uvedených odborných vlivů se zejména v případě dějepisu ukazuje také velká role politických zásahů do obsahu a pojetí vzdělávání. Zdá se, že na počátku 21. století jsou tyto zásahy zejména reakcí na procesy globalizace (ať už reálné, nebo jen subjektivně vnímané). Zakaria (2016) shrnuje, že tradiční politické síly se snaží vypořádat s důsledky globalizace, přičemž ji často chápou jako ohrožení – pravice vnímá erozi (národní) identity a levice zvyšující se nerovnost mezi různými skupinami.⁵ Obě skupiny se pak snaží tyto (skutečné nebo vnímané) problémy řešit v neposlední řadě prostřednictvím školy a jejího kurikula – v případě dějepisu buď útekem k idealizované národní minulosti a tradiční faktografii, nebo naopak radikální relativizací tradičních znalostí i hodnot (podrobněji dále).⁶

1.1 Historie v primární škole

V poslední době v českém prostředí vzniklo více prací o různých aspektech školního dějepisu (Beneš, 2011; Beneš & Gracová, 2015; Činátl, Pinkas, et al., 2014; Gracová & Labischová, 2012; Havlůjová, Najbert et al., 2014; Labischová & Gracová, 2010) včetně studií kurikula (Hudecová, 2006; Jireček, 2014), až na výjimky (Stará & Starý, 2017) však zůstává stranou pozornosti výuka na 1. stupni základní školy. Přitom se veřejnost i učitelé domnívají, že dějepis je potřeba již v primární škole přiměřeným způsobem vyučovat a že by zejména ve vlastivědě měli žáci získávat „elementární poznatky o historii“ (Černý & Šubrt, 2013, s. 65). Současně zaznívá nespokojenost s reálnou podobou výuky: „Já mám dceru ve 4. třídě a učí se všechny křížové výpravy proti husitům!“⁷ Respondenti citovaného sociologického výzkumu mluví o podobném dilematu:

⁵ Jak krize tradiční identity, tak nárůst nerovnosti jsou možná jen různé projevy jednoho procesu rozpadu/transformace tradičních struktur společnosti. Zakaria tyto myšlenky připisuje bývalému britskému ministru zahraničí D. Milibandovi.

⁶ V případě historie navíc byl dosavadní popis minulosti označován za příliš jednostranně zdůrazňující perspektivu držitelů moci, mužů, euroamerické civilizace apod. Postmoderní dekonstrukce měla nepochybně velký dopad právě na historii a dějepis. Dnes se ovšem ukazuje, že teze o konci velkých vyprávění je možná jen dalším z těchto velkých vyprávění.

⁷ Citovaný výrok vyslovil středoškolský učitel a oborový didaktik T. Mikeska v diskusi o výuce dějepisu (Štorchův..., 2013, s. 217). Nelze se ubránit myšlence, že historici, didaktici i učitelé z vyšších stupňů škol zintenzivní zájem o výuku v primární škole, až když jim vlastní děti dorostou do věku školní docházky.

Výuka by se měla nějak vypořádat s rozporným faktem, že člověk si musí na jedné straně osvojit rozsáhlou sumu jmen a letopočtů, na druhé straně ale musí událostem porozumět, pochopit je. Často se zdá, jako by tyto dva požadavky směřovaly proti sobě. Když např. učitel žáky zahltí daty a podrobnostmi, nezbude mu už čas na to, aby dějiny také vyložil. (Černý & Šubrt, 2013, s. 62)

Učitelé dějepisu na vyšších stupních se musejí vyrovnat nejen s osobním a rodinným prožíváním minulosti svých žáků a s historickými (dez)informacemi z řady dalších zdrojů (Beneš & Gracová, 2015; Mareš, 2017), ale také s pojetími a interpretacemi předanými žákům učiteli 1. stupně. Proto ve studii hledáme, jak novější zahraniční kurikula vymezují po obsahové i formální stránce obsah dějepisného vyučování v primární škole, jak se řeší vztah mezi poznáváním historických faktů, rozvíjením konceptuálního porozumění a oborovými dovednostmi, ale také jak reagují na novou vlnu nacionalismu (Symcox & Wilschut, 2009). Zatímco Stará a Starý (2017) se výukou historie u mladších žáků zabývají v mikroperspektivě školní třídy, zde se tedy zaměřujeme na makroúroveň kurikulární politiky a příslušné dokumenty.

V zahraniční literatuře existují práce, které se analyticky či kriticky zabývají vývojem kurikula (primárního) dějepisu v jedné z námi sledovaných zemí (Guyver, 2011; Labadie, 2011; Ross, Mathison, & Vinson, 2015; Smith, 2017 aj.) i práce komparativní (De Groot-Reuvekamp et al., 2014; Harris & Ormond, 2018; Savage & O'Connor, 2015). Jejich autoři mívají oproti nám výhodu, že píšou o domácí situaci, kterou důvěrně znají. My se však v této práci zaměřujeme na kurikula, která vznikla, výrazně se měnila nebo mění v posledních pěti letech, takže v odborné literatuře jsou dosud jen málo reflektovaná. Předností studie může tedy být aktuálnost informací. I když její rozsah neumožnil podrobnější srovnání s českým kurikulem, při volbě tématu i výběru prezentovaných informací jsme přihlíželi k české situaci.

Základní výzkumné otázky jsou: Jak politický kontext ovlivňuje proces tvorby a revize kurikula? Jak se mění postavení dějepisu v primárním kurikulu? Jaké je současné pojetí obsahu historického vzdělávání v primární škole?

2 Metoda výzkumu

Výzkumnou strategií použitou v této stati je komparace procesu vzniku a výsledné podoby tří „národních“ kurikulárních dokumentů týkajících se pojetí dějepisu v primární škole.⁸ Přes řadu výhrad, v neposlední řadě zdůvodňovaných globalizací, hraje analýza na úrovni státu ve srovnávací pedagogice stále zásadní roli (Adamson & Morris, 2007). Vztah státní vzdělávací politiky a nadnárodních trendů je nadále klíčovým teoretickým problémem současné komparatistiky (Greger, 2015).

⁸ Slovo národní odkazuje k federální úrovni u USA a Austrálie. V Spojeném království neexistuje celostátní vzdělávací politika, termín národní je součástí oficiálního označení anglického kurikula. Je zřejmé, že v jednotlivých kontextech má pojem národa odlišnou genezi i obsah, to však jde za hranice naší studie.

Při výběru případů byla uplatněna tato hlediska: Jde o země, kde v posledních pěti letech vznikl nebo byl revidován národní kurikulární dokument. Dále jsme uplatnili teoretické vzorkování, aby byly zachyceny různé formy vymezení obsahu učiva primární školy (tabulka 1). Z hlediska kontextu jde o země vysoce multikulturní, které se vyrovnávají s rozsáhlou novodobou imigrací a dalšími projevy globalizace, popř. s problémem reprezentace perspektivy autochtonní populace v dějepisu (např. původní obyvatelé Austrálie).⁹

Tabulka 1 Přehled zahrnutých zemí

	Nový dokument / revize	Období probíraná v primární škole	Vztah učiva primární a (nižší) sekundární školy
Anglie	2013–2014	pravěk, starověk a raný středověk	lineární návaznost v obecných i národních dějinách
Austrálie	2015	přehled národní historie	cykličnost, v primární škole lokální a národní a v sekundární škole obecné dějiny
USA	2013	na národní úrovni více nezávazných dokumentů s různými přístupy	

Vycházíme z primárních pramenů – příslušných rámcových kurikul. Pro charakteristiku a interpretaci kontextu užíváme sekundární zdroje. Cílem je popsat nejen současný stav, ale také jeho nedávné proměny, proto jde o dvojí pohled – nejdříve diachronní srovnání v rámci jednotlivých zemí, pak synchronní komparace zemí mezi sebou. Základní přístup k analýze je kvalitativní. Jednotlivé případy prezentujeme narativně, abychom zachytili procesy vzdělávací politiky, které občas postrádají (žádoucí) racionalitu. Pro každý případ tedy krátce vyprávíme politický „příběh“ vzniku nebo revize kurikula. Metodologie analýzy kurikulárních dokumentů – i vzhledem k značné variabilitě – není ve výzkumné praxi ustálená. Vycházíme proto z doporučení Donnellyho et al. (2005). Všímáme si nejdříve formálních vlastností dokumentu (jeho závaznost, podrobnost, další charakteristiky), postavení historie v kurikulu (např. samostatný/integrovaný předmět), logiky osnování učiva, způsobu vymezení deklarativních a procedurálních znalostí (fakta, pojmy, popř. principy versus dovednosti) a jejich vzájemného vztahu. Toto schéma je však obrysové, dáváme také prostor aspektům „vynořujícím se“ při analýze.

Ve shodě s praxí kvalitativního výzkumu uvádíme citáty z dokumentů (rozsáhlejší z nich v přílohách), aby si čtenář mohl naše závěry do určité míry ověřit jejich konfrontací s primárními daty.¹⁰ Výběr ukázek je podřízen výzkumné otázce zabývající

⁹ Německo, které na naši teorii i praxi vyučování dějepisu má tradičně významný vliv, není zahrnuto, protože nevíme o zásadní změně kurikula v poslední době a dosavadní pojetí primární historie bylo již v češtině popsáno (Dvořák & Dvořáková, 2010). Chtěli jsme zahrnout také Nizozemsko, ale proces revize kurikula dosud probíhá, viz curriculum.nu.

¹⁰ Pouze v případě Austrálie z rozsahových důvodů je v příloze zkrácený a parafrázovaný dokument. Ve všech případech však uvádíme odkazy na webové stránky, kde jsou originální dokumenty plně dostupné.

140 se místem faktických znalostí, nedokumentujeme proto podrobně, jak jsou vymezeny cíle v oblasti procedurálních dovedností (např. práce s historickými prameny).

3 Popis případů

Případy jsou prezentovány chronologicky podle doby, do níž sahají kořeny pojetí, které je předmětem analýzy. Anglické kurikulum pochází z konce osmdesátých let 20. století, jeho poslední revize je implementována od roku 2014. V případě USA srovnáváme standardy výuky historie z první poloviny devadesátých let minulého století a nové rámcové standardy společenských věd z roku 2013. Australské „národní“ kurikulum bylo publikováno v roce 2010 a revidovaná „verze 8“ v říjnu 2015.

3.1 Anglie

Národní kurikulum (NC) pro Anglii a Wales stálo na začátku obnoveného zájmu o projektování kurikula a mělo značný vliv na vzdělávací politiku i pedagogické myšlení v řadě zemí. Zde se zaměříme na výsledky nejnovější revize NC, která se dotkla zejména druhého klíčového období, jež odpovídá 3. až 6. ročníku (v Anglii žáci věku 7 až 11 let, viz příloha A). Nejprve ale charakterizujeme politický kontext.

Proces tvorby kurikula a jeho politický kontext. NC bylo dílem pravicových politiků. K první výraznější revizi kurikula došlo ještě za jejich vlády v první polovině devadesátých let minulého století zejména pod tlakem učitelů, kteří nebyli schopni zvládnout komplexní administrativu spojenou s původně zamýšleným pravidelným testováním všech předmětů. Bylo tedy rozhodnuto netestovat žáky v „ostatních“ předmětech (mezi nimi dějepis) a celkově redukovat obsah kurikula. Konzervativce v letech 1997–2010 vystřídalo dlouhé období vlád levice. Tony Blair byl prototypem nové, pragmatické tváře levicové politiky, která ve vzdělávací politice kladla důraz na základní gramotnosti. Na přelomu století tak došlo k dočasnému faktickému zrušení platnosti centrálního kurikula pro ostatní předměty včetně historie, čímž se měl školám vytvořit větší prostor pro rozvoj základních dovedností v mateřském jazyce a matematice.

Další zásadní revize NC byla očekávána kolem roku 2010. Doporučení pro primární školu shrnovala *Roseova zpráva* dokončená v roce 2009. Podle Guyvera (2011) se v anglických primárních školách dlouhodobě opět zvyšovala obliba integrace dějepisných témat s jinými předměty (jak odpovídá tamější didaktické tradici). Proto se uvažovalo o nahrazení dosavadní předmětové struktury širšími vzdělávacími oblastmi. Historie, jež vystupovala v NC i v primární škole jako samostatný předmět, by se stala součástí humanitní, sociální a environmentální vzdělávací oblasti (tedy učení o člověku, společnosti a prostředí). Od roku 2010 však opět Spojenému království vládla středopravá, resp. pravicová (od roku 2015) vláda Davida Camerona, která tyto připravené podněty odmítla, provedla vlastní revizi, a upravené kurikulum pro primární školu tak vstoupilo v platnost až v roce 2014. Dějepis zůstal nadále v druhém období samostatným předmětem.

Předchozí kurikulum. Původní pojetí historie v NC popsali Dvořák a Dvořáková (2010) pro primární školu, pro sekundární školu Hudecová (2006), celé kurikulum pak Walterová (1994).

Nové kurikulum. V novém kurikulu zůstal zachován základní princip, který omezuje spirální osnování učiva. Chronologicky uspořádaný výklad britské a světové historie nastupuje již v primární škole, na což lineárně navazuje nižší sekundární škola, která se již nevrací ke starším dějinám a zaměřuje se na britskou a světovou historii od normanské invaze.¹¹ Z tohoto pravidla existuje výjimka: primární školy dále mohou zařadit jedno období britské historie po roce 1066.¹² Učivo je tedy organizováno na chronologickém principu (bez spirály), přesto se však nejedná o mechanické probírání jednotlivých období: jde spíše o sled vybraných témat, která jsou navíc rozdělena na povinná a (povinně) volitelná. Jsou tak vytvořeny podmínky pro kombinaci dvou přístupů: žáci mají získat celkový přehled (*overview*) a současně hlouběji proniknout do dílčí problematiky (*depth studies*), jak bylo typické pro tematicky/projektově orientovanou výuku v anglické škole ve 20. století.

Po obsahové stránce je cílem¹³ dějepisného vzdělání, aby si žák kromě historických faktů osvojil jednak oborové výrazy (jako říše/impérium, civilizace, parlament, zemědělství), ale také aby porozuměl obecnějším oborovým *pojům* (kontinuita a změna, příčina a důsledek, podobnost a rozdílnost...) a uměl je používat pro nalézání souvislostí, analýzu trendů či vytváření strukturovaných výpovědí včetně psaných příběhů a analýz.

Pokud srovnáme učivo před revizí a po ní (tabulka 2), tak kurikulum je o něco málo podrobnější s cílem poskytnout žákům systematictější chronologický přehled. Kromě závazně stanovených období jsou historická fakta vždy uvedena jako příklady, které představují nezávazné náměty. Například pro téma *Proměny Británie od doby kamenné do doby železné* je uveden tento možný obsah:

- pozdně neolitičtí lovci a sběrači a první zemědělci, např. Skara Brae;
- náboženství, technologie a cestování v době bronzové, např. Stonehenge;
- hradiště doby železné: kmenová království, zemědělství, řemesla a kultura.

Je nutné zdůraznit, že v anglickém kurikulu vždy byla a zůstala zdůrazněna profesuální stránka učení a rozvoj příslušných badatelských dovedností. Již původní koncepce NC na počátku devadesátých let minulého století předpokládala, že na konci klíčových období budou žáci testováni i z dějepisu, avšak nikoli ze znalosti historických faktů, ale právě z příslušných oborových dovedností. Pro to se jeví klíčová právě rovnováha mezi přehledem a hlubším poznáním vybraných témat. Tento při-

¹¹ Jedním z cílů původního NC v oblasti dějepisu bylo překonat diskontinuitu, kdy v důsledku odlišného pojetí školního dějepisu učiteli primárních a sekundárních škol vznikala jev označovaný jako *restart*: učitelé na 2. stupni přistupovali k žákům tak, jako by žádnou historickou výukou dosud neprošli. To se podle Hugginse a Knighta (1997) příliš nepovedlo.

¹² Jde o reakci na velkou oblibu tématu viktoriánská Británie (resp. druhá světová válka) u učitelů i žáků primární školy, kterou dokumentovaly výzkumy historického vědomí žáků i diskuse učitelů k reformě (téma skýtají velký prostor pro projektové učení, studium dějin všedního dne, výlety, dramatizace apod.) a finální verze revidovaného dokumentu to zohlednila.

¹³ Jedná se o cíle předmětu obecně, ne nutně splněné již v primární škole.

142 **Tabulka 2** Historická témata v druhém období primární školy (Key stage 2) v anglickém kurikulu

Před rokem 2014	Od roku 2014
Doba římského, anglosaského a vikingského panování	Proměny Británie od doby kamenné do doby železné Římská říše a její vliv na Británii Osídlení Británie Anglosasy a Skoty Zápas Vikingů a Anglosasů o anglické království do doby Eduarda Vyznavače
Tudorovci Jedno ze dvou témat: buď viktoriánské období, anebo Británie po roce 1930	Studium jednoho aspektu nebo tématu britské historie, rozšiřujícího žákovskou znalost chronologie po roce 1066
Evropská historie – starověké Řecko Jedna velká mimoevropská civilizace	První civilizace a jejich úspěchy – přehled, kde a kdy se objevují první civilizace, a hloubkové studium jedné z následujících: starověký Sumer, údolí Indu, starověký Egypt, čínská dynastie Šang Starověké Řecko – studium řeckého života, civilizačních úspěchů, vlivu na západní svět Mimoevropská společnost, která kontrastuje s britskou historií – poznávání jedné z následujících: raná islámská civilizace, včetně studia Bagdádu kolem roku 900; mayská civilizace kolem roku 900; Benin (západní Afrika) zhruba 900–1300 n. l.
Téma z lokální historie – jak se měnil z dlouhodobého hlediska určitý aspekt života lidí	Studium lokální historie

stup se snaží na jedné straně „rozvinout chronologicky ukotvené poznání minulosti“ zakládající „jasné příběhy (narrativy) jak v rámci studovaných období, tak i napříč nimi“ (*Department for Education*, 2013); a současně vytvářet prostor pro poznávání metod historického bádání a rozvoj příslušných porozumění. Školní inspekce se v poslední době zaměřuje na zjišťování chronologického porozumění žáků primární školy, všímá si (ne)přítomnosti časových os na stěnách učeben a opakovaně připomíná, že dobré či výtečné procesy i výsledky učení podle ní jsou tam, kde je již na 1. stupni dějepis vyučován samostatně (Maddison, 2014).

Je zajímavé, že první vládní návrh revize historického kurikula (jaro 2013) šel výrazně dál v preskripci závazného obsahu a v důrazu na faktografii. Odborná veřejnost však byla úspěšná v jeho kritice a dosáhla vyváženějšího výsledného znění. Smith (2017) na základě analýzy veřejného diskurzu uvádí, že rozhodující roli sehrály schopnost odpůrců revize rychle přejít od první emotivní reakce k věcné argumentaci a zejména existence silné odborné společnosti (Historical Association), která dokázala koordinovat kritickou diskusi a vystupovat jako jednotný zástupce různých aktérů.

3.2 Spojené státy americké

Americká kurikula (na rozdíl od britských) nebyla v české odborné literatuře příliš reflektována. Zřejmě to souvisí s dřívější důslednou decentralizací kurikulární politiky v USA a absencí závazných celostátních dokumentů.

Proces tvorby kurikula a jeho politický kontext. Od osmdesátých let 20. století se role federální vlády ve vzdělávací politice stále zvyšovala a k dílčí změně tohoto trendu došlo až v závěru druhého funkčního období prezidenta Baracka Obamy. Podobně jako v Austrálii, nejdříve šlo o snahu vlády formulovat na národní (tj. federální) úrovni malý počet velmi obecných cílů, z nichž by vycházela modelová kurikula, resp. standardy vytvářené na úrovni jednotlivých států federace. Důležitou úlohu sehrály v roce 1989 průkopnické, byť kontroverzní *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, které vznikly iniciativou profesního sdružení učitelů mimo oficiální vládní orgány. To vyvolalo vlnu obdobných dokumentů pro další předměty, které vytvářely rozličné skupiny a instituce. Tak vznikla i sada čtyř rámcových dokumentů pro historii, kterou tvořily standardy historického učiva pro mladší žáky (předškolní až 4. ročník); dále standardy historie USA; světové historie a historického myšlení (National Center for History in the Schools, 1994). Pokus získat oficiální podporu amerických zákonodárců pro tyto *doporučené* celostátní standardy skončil v roce 1995 fiaskem, neboť návrh byl jako příliš multikulturní smeten (Labadie, 2011). Naplno se zde projevil fenomén „válek o kurikulum“ a neúspěch standardů dějepisu předznamenal ústup od snah o národní kurikulární dokumenty ve všech oborech na celou dekádu.

Konflikt mezi globální tendencí k srovnatelnosti výkonů žáků a odporem k centralizovanému kurikulu byl v posledních letech řešen tím, že celostátní kurikulum je prezentováno jako „zespodu“ vyrůstající společný projekt států. Od roku 2010 jsou takto vyvíjeny společné státní standardy (*Common Core State Standards, CCSS*), jejichž deklarovaným cílem je připravit co největší počet žáků ve všeobecném vzdělávání (od předškolního do 12. ročníku) pro další studium a pracovní dráhu (*college & career readiness*), což je konkretizováno zejména jako schopnost dostát požadavkům úvodních kurzů počátečních ročníků vysoké školy. CCSS ovšem byly vytvořeny jen pro „jádrové“ předměty – jazykovou výchovu a matematiku. Obsahují sice doporučení, jak má probíhat rozvoj gramotnosti v ostatních předmětech, ale to lze chápat také tak, že se humanitní a společenskovědní předměty dostávají do podřízené role a mají především sloužit rozvíjení základních gramotností (či podle kritiků spíše dobrých testových výsledků). Au (in Ross et al., 2015) mluví o tom, že dřívější kurikula vymezovala „čistě jen vědomosti“, zatímco dnes se zaměřují na „čisté dovednosti“.

V dalších vzdělávacích oblastech jsou na národní úrovni modelové kurikulární materiály vytvářeny organizacemi stojícími formálně mimo vládu. Zejména oblast přírodních a technických věd se v posledních letech stává politickou prioritou srovnatelnou s gramotnostmi a vývoj kurikulárních materiálů i jejich implementace jsou

144 de facto z federálního rozpočtu financovány. Tak vznikly nové standardy pro přírodovědné předměty (Dvořák, 2015).

Předchozí kurikulum. Dnešní pohled na čtvrt století starý (oficiálně nepřijatý) standard ukazuje podle našeho názoru jeho obsahovou modernost (tabulka 3). Po formální stránce jde o víceúrovňový dokument, kde čtyřem hlavním tématům (proměny života rodiny a komunity, historie státu, historie USA, vybrané aspekty ze světových dějin společnosti, vědy a techniky) odpovídá osm hlavních standardů, které se dále člení na dílčí standardy a konkretizované výstupy. Standard je doplněn řadou modelových vyučovacích lekcí a dalších materiálů pro učitele. Vedle něj však existují jednotlivé státní standardy pro společenské vědy, ale i nezávislé „národní“ standardy pro jiné obory (geografii, ekonomii...) a pro integrovaný předmět společenské vědy jako celek, rovněž se vyslovující k historii jako jednomu z vláken (viz níže).

Tabulka 3 Ukázka ze staršího standardu historie pro primární školu (National Center for History in the Schools, 1994)

Standard 7B: Žák rozumí velkým světovým pohybům lidí nyní a v dávných dobách.	
Ročník	Dokáže...
3.–4.	Vyhledat na mapách a vysvětlit případy migrace velkých skupin – jako pohyb předků původních obyvatel Ameriky přes suchozemský most v Beringově úžině, migraci Bantu v Africe, pohyb Evropanů a Afričanů na západní polokouli, exodus vietnamských „uprchlíků na člunech“, Haitanů a Kubánců v posledních desetiletích. [Dovednost: získávat historické informace]
0.–4.	Na základě historických příběhů uvést první objevitele a cestovatele jako Marco Polo, Čeng Che (Zheng He), Erik Rudý, Kryštof Kolumbus. Popíše, jaké znalosti jejich cesty přinesly. [Dovednost: využívat představivost při čtení historických příběhů]
0.–4.	Na základě historických příběhů uvést evropské objevitele 15. a 16. století, vysvětlit důvody jejich výprav, znalosti jejich cestami získané a co se stalo v důsledku jejich cest. [Dovednost: získávat historické informace, využívat představivost při čtení historických příběhů]
0.–4.	Shromáždit informace potřebné k vysvětlení dopadu šíření zemědělských plodin a zvířat mezi západní a východní polokouli po Kolumbových cestách. [Dovednost: získávat historické informace]

Pozn.: V hranatých závorkách odkazy na *Standard historického myšlení*. Nulou označujeme předškolní ročník.

Nové kurikulum. Iniciativa na poli historie a sociálních věd zůstává v rukou nevládních organizací, akademických pracovišť a profesních sdružení. *Národní rada pro společenskovědní předměty* nedávno představila koncept *přípravenosti pro studium, pracovní dráhu a občanství* (3C – college, career, citizenship) a navrhla příslušný kurikulární rámec společenských věd jako východisko pro kurikula jednotlivých států Unie (National Council for the Social Studies, 2013). Rámec se zaměřuje pouze na pojmy, dovednosti a oborové nástroje. Neuvádí historická fakta. Zastřešujícím konceptem je badatelský oblouk (*inquiry arc*) propojující čtyři dimenze poučeného zkoumání v sociálních vědách:

1. tvorba otázek a plánování bádání;
2. používání oborových nástrojů a pojmů;
3. shromažďování a hodnocení pramenů, vytváření hypotéz a užívání dokladů;
4. sdělování a kritické posuzování závěrů, informované jednání.

Obecné schéma (metaoborové dovednosti) společné všem sociálním vědám však vyžaduje i oborová porozumění a dovednosti, které jsou v 3C zvláště rozpracovány pro občanskou výchovu, ekonomii, zeměpis a dějepis. Doplněk základního rámce jej rozšiřuje o psychologii, sociologii a antropologii. Za hlavní oborové pojmy/nástroje pro historii jsou považovány (a) změna, kontinuita a kontext; (b) perspektivy; (c) historické prameny a doklady; (d) příčinná souvislost a argumentace (příloha B).

Dokument tak klade hlavní důraz na progresi (vývojové kontinuum) oborového porozumění a příslušných dovedností. *Absence obsahu* je dána pravděpodobně především politickými důvody: po počáteční shodě obou hlavních politických stran na podpoře CCSS se situace změnila a část pravicových politiků začala celonárodní standardy označovat za projev rostoucího zasahování federální vlády do tradičních kompetencí jednotlivých států. Zdá se logické, že při špatných předchozích zkušenostech s dějepisem v této atmosféře tvůrci rámcového dokumentu specifikaci obsahu ponechali státům nebo školám.

3.3 Austrálie

V Austrálii ústava tradičně svěřovala jednotlivým státům federace do kompetence kurikulum i ověřování vzdělávacích výsledků. Přesto lze pozorovat od osmdesátých let 20. století snahu tehdejších *labouristických* vlád o vytvoření národního kurikula.

Proces tvorby kurikula a jeho politický kontext. V roce 1993 byly vytvořeny *National Curriculum Statements and Profiles* jako velmi minimalistický společný jmenovatel. Argumentace odpovídala globálním trendům doby – vzdělávání se mělo zaměřit na rozvoj lidského kapitálu nezbytného pro konkurenceschopnost, ale také usnadnění mobility žáků uvnitř federace. Kromě toho se bralo v úvahu, že souběžné provádění stejných činností při vývoji kurikula v mnoha federálních státech, popř. přímo ve školách, je neefektivní (Ritzvi & Lingard, 2010). Přesto nakonec parlament závaznou platnost dokumentu odmítl. Dlouhé období, kdy Austrálii vedli labouristé, bylo v roce 1996 vystřídáno rovněž dlouhou vládou středopravé koalice (liberály) s politickou ideologií analogickou britským konzervativcům. Federální vláda nadále usilovala o národní systém hodnocení a standardizovaného testování, v čemž ji podporovala i opozice.

V letech 2007–2013 vládli opět labouristé, kteří před volbami slibovali „vzdělávací revoluci“ podle blairovského vzoru. V úsilí o centralizaci navázali na své předchůdce (Priestley, Laming, & Humes, 2015). V roce 2008 parlament ustavil Australský úřad pro kurikulum, hodnocení a zveřejňování výsledků (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA).

Předchozí kurikulum. V roce 2010 byl publikován vůbec první závazný národní (celostátní) kurikulární rámec pro mateřštinu (angličtinu), matematiku, přírodní

146 vědy a *dějepis*. Obsahuje tři dimenze: oborově založené vzdělávací oblasti, obecné kompetence¹⁴ neboli dovednosti pro 21. století a tři průřezové priority. Celkově je hodnocen jako návrat k tradičním vzdělávacím oborům/předmětům jako základu kurikula (Lingard & McGregor, 2014). Tomu odpovídá skutečnost, že dějepis vystupoval v učebním plánu jako samostatný předmět již od počátku primárního vzdělávání. Reforma zavedla rovněž plošné ověřování základních dovedností.¹⁵

Nové kurikulum. Od roku 2013 je v čele federace opět koalice pod vedením pravicových liberálů. Vláda provedla revizi kurikula po formální stránce oslabující průřezová témata ve prospěch oborů. To má důsledky i pro citlivé téma zahrnutí perspektivy prvních obyvatel Austrálie (Aboridžinců) a interpretace vztahu evropských přistěhovalců k původním obyvatelům. Protože se tato perspektiva realizovala mj. formou průřezového tématu, naplňuje se jiný ideový záměr revize, jímž je větší důraz na přínos západní civilizace (Priestley et al., 2015). Na druhou stranu v primární škole vznikl integrovaný předmět humanitní a sociální vědy, který vychází z geografie a historie a v jednotlivých obdobích postupně „přibírá“ obsah dalších disciplín (tabulka 4). Kritici se obávají, že to povede k odklonu od rozvoje specifického oborového porozumění a dovedností historického bádání a převládne důraz na znalost faktografie (Tambyah, 2015).

Řazení učiva se drží klasického modelu rozšiřujících kruhů (Bloudková-Dvořáková & Dvořák, 2005) a chronologického výkladu národních dějin (příloha C). Po formální stránce je zajímavé povšimnout si, že se užívá dlouhého označení integrovaného předmětu (včetně slov humanitní vědy), které však je přesnější než zahrnutí historie do sběrné kategorie „sociální vědy“ (Beneš, 2011). Po obsahové stránce se v opakovaném zdůraznění perspektivy minulost–přítomnost–*budoucnost* realizuje „budoucnostní rozměr historického myšlení“ (Beneš & Gracová, 2015, s. 296). Na integrovaný předmět navazuje v nižší sekundární škole dějepis zaměřený na obecné (světové) dějiny a místo Austrálie v nich.

Tabulka 4 Zastoupení humanitních a společenskovědních oborů v australském kurikulu (2010)

Vzdělávací obor	Název předmětu v ročnících			
	předškolní až 2.	3.–4.	5.–6./7.	7.–10.
dějepis	humanitní a sociální vědy	humanitní a sociální vědy	humanitní a sociální vědy	dějepis
zeměpis				zeměpis
občanská nauka a občanství	–			občanská nauka a občanství
ekonomika a podnikání	–	–		ekonomika a podnikání

¹⁴ V originálu není použit termín *competences*, ale *general capabilities*. V současném diskurzu je termín kompetence příliš spojen s neoliberální agendou. Domníváme se však, že naše klíčové „kompetence“ odpovídají spíše obecnějšímu, humanističtějšímu pojetí *capabilities*, proto jsme se přidrželi zavedeného termínu.

¹⁵ Týká se 3., 5., 7. a 9. ročníku. Rodiče mohou odmítnout testování svých dětí.

4 Mezipřípadová analýza: interpretace a diskuse

Srovnáním tří popisovaných reforem či revizí kurikula nabídneme odpovědi na výzkumné otázky a naznačíme i jejich limity.

4.1 Tendence k centralizaci

Srovnání ukazuje, že role politického centra ve vzdělávání neklesá a ve všech sledovaných případech dochází k určité centralizaci kurikulární politiky. Austrálie a USA jsou federální státy, kde bylo vzdělávání tradičně silně decentralizováno, avšak v obou zemích v posledních letech vznikly vůbec první celostátní závazné rámce (v USA nezahrnuje dějepis). Určitou výjimkou je Spojené království, kde aktuálně probíhá proces devoluce a kde existují významné odstředivé síly. Pokud se však díváme pouze na Anglii, ani zde neklesá nastavená míra centrální kontroly a poslední revize kurikula mírně zvyšuje jeho preskriptivitu. Anglické a australské kurikulum obsahují řadu závazných prvků. Popsané americké standardy oficiální charakter nezískaly a rámec 3C je nestátní iniciativou, jejíž reálný dopad na kurikulární politiku států i praxi škol nelze ještě hodnotit.

Proces tvorby kurikula nebývá přímočarý. Ve Spojených státech amerických i v Austrálii na počátku devadesátých let minulého století vznikly první návrhy společných (federálních) standardů, byly však zákonodárnými sbory odmítnuty, aby pak na konci první dekády byly znovu poměrně rychle vytvořeny (v USA jakoby zesponzorem) a více či méně akceptovány (Savage & O'Connor, 2015). Kolem revize australského kurikula se rozpoutalo jedno z mnoha kol „kurikulárních válek“ (Henderson, 2015; Tambyah, 2015), předmětem sporu je tendence potlačit multikulturní, ale také oborové specifické pojetí. V anglickém případě vedla změna vlády k odmítnutí obou odborníky připravených revizí kurikula. Anglické NC také ukazuje, jak kurikulum již po třicet let prochází revizemi a dalšími proměnami.

4.2 Návrat dějepisu

Z hlediska postavení dějepisu v kurikulu a jeho zaměření můžeme v posledních dekádách pozorovat dva protikladné trendy. Nejdříve docházelo k marginalizaci, později k opětovnému růstu významu dějepisného vzdělávání. Od osmdesátých let minulého století se vzdělávací politiky nejvyspělejších zemí orientovaly na dosažení ekonomické a technologické superiority. Do centra pozornosti se dostávaly především základní gramotnosti a přírodní vědy. Vlivná reforma kurikula v Anglii a Walesu (Walterová, 1994) rozdělila školní předměty na jádro (core) zahrnující mateřštinu, matematiku a přírodní vědy, a méně významné ostatní předměty společného základu (*foundation*), kam byla zařazena i historie.¹⁶ Od přelomu tisíciletí takovýto hierarchický po-

¹⁶ M. Thatcherová původně pro dějepis vůbec nechtěla národní kurikulum (Ježková, Dvořák, & Chapman, 2010).

148 hled na vzdělávací oblasti posilují mezinárodní organizace (zejména OECD) a jejich šetření vzdělávacích výsledků.¹⁷

Současně se však stává zřejmým, že se dějiny nezredukuje na hospodářské soustředění liberálních demokracií. Nové výzvy v podobě migrace a nezdaru integrace etnických a náboženských menšin vrátily humanitní obory do hry. Zvláště citlivé je vnímána vlna teroristických útoků, jejichž pachatelé se v poslední době stávají občané západních zemí, často děti imigrantů, které již vyrůstaly a získaly vzdělání v nové vlasti, popřípadě dokonce konvertité z řad autochtonní populace. Ani v našem regionu postsocialistická transformace zatím nevede k lineární konvergenci mezi západem a východem Evropy: pozorujeme trvajících, nebo dokonce narůstajících hospodářské rozdíly, snahu zvrátit integrační procesy, vzestup nacionalismu a autoritářství. Uvedené události vyvolaly v celém světě nový zájem o formování identity – ať už evropské, národní, či regionální – prostřednictvím školního dějepisu.

Skutečnost, že politici berou znovu historii vážně, pro pojetí předmětu ve škole nemusí přinášet jen výhody a znamenat krok vpřed (Van der Leeuw-Roord, 2007).¹⁸ Při reformách kurikula se právě dějepis (resp. jeho konkrétní faktografická náplň) stává nejčastějším předmětem „kurikulárních válek“ (Schoenfeld, 2004), neboť se týká citlivých otázek národní identity a jeho učivo je laikům zdánlivě srozumitelné.¹⁹ Od dějepisu se (opět) očekává, že bude formovat jednotnou národní identitu a loajalitu v míře, která nemusí být slučitelná s tím, jak chápe své poslání sama historická věda i jaké cíle a prostředky oboru vytyčuje nebo empiricky nachází jeho didaktika (Symcox & Wilschut, 2009). Přesto nadále politici mají a budou mít poslední slovo při určování kurikulární politiky. Další aktéři (akademická pracoviště, profesní sdružení učitelů, neziskové organizace...) se mohou snažit případné excesy korigovat. Avšak i ve vyspělých demokraciích, kterými jsme se zabývali a kde lze mluvit o lepších podmínkách pro odbornou práci historiků i oborových didaktiků (danou již prostou kvantitou příslušných pracovišť a týmů), bývají výzkumná zjištění a na nich založená doporučení málo využívána či zcela ignorována, přičemž vzdálenost mezi akademickou sférou a praxí se spíše prohlubuje (Brundrett, 2015). Možná k tomu přispívá i programový nezáměr části pedagogů o otázky konstrukce kurikula (viz úvod). Pozornost si zde zaslouží případ Anglie, kdy úspěšnou rezistenci vůči politickému zásahu umožnila schopnost historiků přejít ke strukturované diskusi a zejména existence silné odborné společnosti zastupující zájmy odborníků i učitelů.

Otevřenou zůstává otázka, zda (a odkdy) vyučovat dějepis jako samostatný předmět či zda jej zahrnovat do širších vzdělávacích oblastí. Historie navíc není typickou sociální vědou, mezi něž bývá v kurikulech integrována (Beneš, 2011), a její mateřská disciplína se nyní opět vrací ke svým humanitním kořenům. Trvalé napětí mezi integrovaným tematickým versus oborovým přístupem vidíme v Anglii, kde

¹⁷ Z nadnárodních aktérů byla výuka dějepisu naopak podporována např. Radou Evropy.

¹⁸ Konkrétně to ilustrují státní zásahy do kurikula dějepisu v Rusku i dalších postkomunistických zemích (Zajda, 2015).

¹⁹ Obnovený zájem o dějepis neznamená pokles důrazu např. na předměty STEM, kde se předmětem kurikulárních válek stává matematika (Priestley et al., 2015), viz i český „spor o Hejného“.

nyní inspekce doporučuje oborové pojetí výuky. V Austrálii naopak došlo k integraci předmětů. Autory revize k tomu vedla snaha omezit roztržitost vzdělávacího plánu a nepřehlednost velkého počtu cílů spíše než ontologické či gnozeologické důvody. Užívá se zde explicitního označení *humanitní a sociální vědy*. Čerstvá přehledová studie Levstikové a Thorntona (2018) také uvádí argumenty pro integrované pojetí. Avšak i v případě integrované disciplíny (Austrálie, USA) je v kurikulu zřetelné samostatné historické vlákno (*strand*) a zdůrazňuje se promyšlený výběr témat a porozumění specifickým oborovým pojmům i způsobům myšlení a bádání. Nezbytná schopnost multidisciplinárně řešit problémy světa vyrůstá totiž z hluboké oborové znalosti a jednotlivé obory jsou pro ni přínosem díky své různosti.

4.3 Pojetí dějepisu v primární škole

Pokud jde o pojetí učiva na 1. stupni, pozorujeme částečný návrat k chronologickému a narativnímu přístupu. Probíhá opatrně, protože příliš připomíná minulé a překonané pojetí, kdy byly mladším žákům vyprávěny moralizující příběhy či předkládány seznamy jmen a letopočtů. Nejde ani o prostý návrat k memorování faktů. Ve skutečnosti je struktura (historického) vědění složitější a do znalostní báze oborového myšlení jsou zahrnovány také pojmy a konceptuální modely (např. periodizace), které vnášejí řád do faktografie. Je zdůrazněn význam historického porozumění, orientace v historickém čase, konceptů „druhého řádu“ jako *kontinuita, změna, kauzalita* atd. Pevnou součástí výuky zůstávají oborové dovednosti historického bádání. Uvedené klíčové cíle originálně kombinuje anglické kurikulum, když vytváří podmínky jak pro chronologickou syntézu, tak pro tematický a badatelský přístup k vybraným obdobím, regionům a jevům.

Přestože didaktika dějepisu jako vědní obor někdy zpochybňuje, že by v globálním světě měla hrát centrální úlohu národní perspektiva, revidovaná kurikula kladou právě na národní dějiny obnovený důraz. Symcoxová a Wilschut (2009) však soudí, že se při tom někdy účelově směřuje didaktické doporučení, aby si žáci již od primární školy konstruovali referenční chronologický rámec, a politický požadavek, aby jádrem dějepisné výuky byla kanonická národní historie.

Vztah mezi výukou historie v primární a sekundární škole je řešen různým způsobem. Anglie má kurikulum lineární, nespíralní. Australský rámec je cyklický – v primární škole klade důraz na lokální a národní dějiny, v sekundární škole probírá světové dějiny s přihlédnutím k australské situaci. Nejnovější americký rámcový materiál převážně z politických ohledů nespécifikuje obsahy, ale pouze stupně rozvoje „čís-
tých dovedností“.²⁰

²⁰ V USA paradoxně právě velký zájem politiků o tuto problematiku brání formulaci závazného národního kurikula historie.

Naše analýza má více limitů: patří k nim omezený počet studovaných příkladů a jejich malá kulturní variabilita. Dokonce i v rámci anglofonních zemí by šlo uvést případy jako Skotsko (Holec & Dvořák, 2017) nebo Nový Zéland (Ormond, 2017), které se v některých ohledech liší.

Popisujeme ideové a projektované kurikulum, jen výjimečně komentujeme implementaci, recepci či účinky dokumentů. Je to dáno charakterem našeho výzkumu a částečně i novostí kurikulárních rámců, které jsou vesměs teprve zaváděny. Prakticky ve všech sledovaných zemích existuje vedle závazného kurikula (resp. stručných doporučení v USA) také další blízká vrstva, kterou jsou autory kurikula publikované modelové lekce, které projektovou verzi (rámce) konkretizují a ilustrují (De Groot-Reuvekamp et al., 2014). Zcela zásadně mohou záměr tvůrců kurikula proměnit způsob (externího) hodnocení žáků (Ormond, 2011), učebnice a samozřejmě příprava a přístup učitelů (Stará & Starý, 2017).

Také komparace má některá úskalí. Austrálie a USA jsou federacemi a námi zkoumané kurikulární rámce jsou v nich dále specifikovány v jednotlivých státech, zatímco v Anglii již tato úroveň do hry nevstupuje. Také primární škola sice má mezinárodně platné vymezení, ale v různých zemích se její rozsah a pojetí liší (viz příloha A). Americké standardy historie (1994) byly rozděleny na učivo pro ročníky 0.–4. a 5.–12., v Austrálii naproti tomu 0.–6.(7.) a 7.–10. Přímo si odpovídají formální struktura nového amerického standardu pro společenské vědy (výstupy po 2. a 5. ročníku) a členění anglického národního kurikula (klíčová období).

Dějepis je také ve srovnání např. s fyzikou či matematikou specifický. Anglie se od sledovaných mimoevropských zemí liší nejen tím, jak se konstituoval národ, ale také tím, že národní historie (v užším smyslu) pokrývá odlišně dlouhá období. Tento rozdíl se týká hlavně třetí výzkumné otázky, kde by mohl částečně vysvětlovat anglickou preferenci lineárního osnování učiva; avšak jiné evropské země (např. Nizozemsko) také lineární osnování neuplatňují. Přes uvedená omezení doporučujeme dále se věnovat komparacím pojetí primární historie – např. sledovat další osud reforem v anglofonním světě a rozšířit záběr o země kontinentální Evropy.

5 Závěr

Přímé srovnání s naší situací nebylo cílem naší studie, je však vždy v komparativní studii implicitně přítomno. Proto se ho na závěr stručně dotkneme. České rámcové vzdělávací programy (RVP) byly silně ovlivněny týmiž idejemi posilování autonomie učitele při výběru obsahu vzdělávání, které v předchozích dekáдах ovlivnily školství např. v Austrálii. Stejně tak RVP ZV zvolilo poměrně krajní stanovisko nezávislosti obsahu. Nedávné reformy však ukazují, že se popsané země snaží obnovit rovnováhu mezi autonomií a odpovědností učitele, mezi důrazem na základní, oborové a nado-

borové dovednosti, mezi konceptuálními, faktickými a procedurálními znalostmi, mezi multikulturální perspektivou a národní identitou. V tom smyslu se domníváme, že případná revize českých rámcových dokumentů by se měla týkat i těchto základních východisek.

Ovšem při formulaci konkrétních doporučení pro české prostředí na základě popisu zahraničních trendů je nutná velká opatrnost. Některé proměny kurikulární politiky v uvedených zemích nejsou ve shodě s vývojem oborovědidaktického myšlení, ale spíše odrážejí momentální agendu politiků. Zejména však ze shod či rozdílů mezi RVP ZV a jinými kurikuly vzniklými v minulých dekáдах nelze usuzovat na podobnost skutečné výuky historie u nás a jinde. Proto přebírání zahraničních řešení, odrážejících jinou realitu, může být kontraproduktivní. Jakákoli budoucí revize kurikula by měla vycházet především z empirických poznatků o podobě a výsledcích výuky historie v českých primárních školách, které jsou dosud sporadické.

Poděkování

Autoři děkují anonymním recenzentům a kolegům Petru Najvarovi, Janě Staré a Elišce Walterové za připomínky a podněty k různým verzím rukopisu.

Literatura

- Adamson, B., & Morris, P. (2007). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (s. 263–282). CERC Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 21(2), 193–206.
- Beneš, Z., & Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy* (s. 289–326). Brno: MU.
- Bloudková-Dvořáková, M., & Dvořák, D. (2005). Společenskovední vzdělávání. In V. Spilková et al., *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 209–223). Praha: Portál.
- Brundrett, M. (2015). Policy on the primary curriculum since 2010: The demise of the expert view. *London Review of Education*, 13(2), 49–59.
- Čapek, V. (2005). Některé mezinárodní projekty a koncepce dějepisu ve škole. In R. Kožíak & I. Nagy (Eds.), *Acta historica Neosoliensia* 8 (s. 217–229). Banská Bystrica: KH FHV UMB.
- Černý, K., & Šubrt, J. (2013). K problematice školní výuky dějepisu. In J. Šubrt & J. Vinopal (Eds.), *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu* (s. 52–69). Praha: Karolinum.
- Činátl, K., & Pinkas, J., et al. (2014). *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514.
- Donnelly, K. (2005). *Benchmarking Australian primary school curricula*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov k vzdělávacím standardům*. Praha: PedF UK.

- 152 Dvořák, D. (2015). Proměny kurikulárního diskurzu: O aktérech, standardech a ledních medvědech. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 101–117). Praha: PedF UK.
- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2010). Dějepis a vlastivěda – varianty vztahu v českých a zahraničních kurikulech. In J. März et al., *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům* (s. 45–55). Ústí nad Labem: FF UJEP.
- Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543.
- Greger, D. (2015). Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 59–63). Praha: PedF UK.
- Guyver, R. (2011). Primary history: Current themes. In I. Davis (Ed.), *Debates in history teaching* (s. 18–29). London: Routledge.
- Harris, R., & Ormond, B. (2018). Historical knowledge in a knowledge economy – what types of knowledge matter? *Educational Review*, 1–17.
- Havlůjová, H., & Najbert, J., et al. (2014). *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- Henderson, D. (2015). Introduction to point and counterpoint: What does the review of the Australian Curriculum mean for history? *Curriculum Perspectives*, 35(1), 49–51.
- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: Kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, 67(1), 56–77.
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: PedF UK.
- Huggins, M., & Knight, P. (1997). Curriculum continuity and transfer from primary to secondary school: The case of history. *Educational Studies*, 23(3), 333–348.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, Ch. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Jireček, M. (2014). *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*. Brno: MUNI Press.
- Labadie, A. L. R. (2011). The battle for national history standards. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth annual college of education & GSN research conference* (s. 109–115). Miami: Florida International University. Dostupné z http://coeweb.fiu.edu/research_conference
- Labischová, D. (2013). *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: OU.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2010). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU.
- Levstik, L. S., & Thornton, S. J. (2018). Reconceptualizing history for early childhood through early adolescence. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 473–501). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lingard, B., & McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian Curriculum responses to globalisation: What students should learn or become. *Curriculum Journal*, 25(1), 90–110.
- Maddison, M. (2014, jaro). The National curriculum for History from September 2014: The view from Ofsted. *Primary History*, 66, 5–7.
- Mareš, J. (2017). Etická dilemata učitelů dějepisu aneb Jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin? *Historie – otázky – problémy*, 9(2), 35–55.
- Ormond, B. M. (2011). Shifts in knowledge teaching: The unexpected consequences of assessment practices on secondary history. *Pacific-Asian Education*, 23(1), 5–22.
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599–619.
- Pešková, K., Janko, T., Lupač, M., Ševčík, K., Doležal, T., Moravec, J., ... Češková, T. (2014). *Kurikulum základní školy: Metodologické přístupy a empirická zjištění*. Brno: MU.
- Priestley, M., Laming, M., & Humes, W. (2015). Emerging school curricula: Australia and Scotland compared. *Curriculum Perspectives*, 35(3). Dostupné z <http://www.acsa.edu.au/pages/page33.asp>

- Retz, T. (2016). At the interface: Academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 503–517.
- Ritzvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2015). Social studies education and standards-based education reform in North America: Curriculum standardization, high-stakes testing, and resistance. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 19–48.
- Savage, G. C., & O'Connor, K. (2015). National agendas in global times: Curriculum reforms in Australia and the USA since the 1980s. *Journal of Education Policy*, 30(5), 609–630.
- Schoenfeld, A. H. (2004). Math wars. *Educational Policy*, 18(1), 253–286.
- Smith, J. (2017). Discursive dancing: Traditionalism and social realism in the 2013 English history curriculum wars. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 307–329.
- Stará, J., & Starý, K. (2017). Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace*, 27(1), 6–29.
- Symcox, L., & Wilschut, A. (Eds.). (2009). *National history standards: The problem of the canon and the future of history teaching*. Charlotte, NC: Information Age.
- Štorchův memoriál (2013). *Marginalia Historica*, 4(2), 215–242.
- Tambyah, M. (2015). What does the review of the Australian Curriculum mean for history in the primary years? *Curriculum Perspectives*, 35(1), 55–57.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2007). Two steps forwards, one step back: Sharing our stories and looking for the common threads. *EUROCLIO Bulletin* 26.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Wilschut, A. (2009). Canonical standards or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the debate about standards in history teaching. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (s. 113–135). Charlotte: Information Age Publishers.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.
- Zajda, J. (2015). Globalisation, ideology and history school textbooks: The Russian Federation. In Zajda, J. (Ed.), *Nation-building and history education in a global culture* (s. 29–50). Dordrecht: Springer.
- Zakaria, F. (2016, 29. února). Centristé se drží. *Respekt*, 27(9), s. 15.
- Analyzovaná kurikula:
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2015). *Australian Curriculum*, v. 8.1. Dostupné z <http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/hass/>
- Department for Education. (2013). *National curriculum in England: History programmes of study*. Dostupné z <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
- National Center for History in the Schools. (1994). *National standards for history for grades K-4: Expanding children's world in time and space*. Los Angeles: Author. Dostupné z <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards/standards-for-grades-k-4/>
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. Silver Spring: NCSS. Dostupné z <http://www.socialstudies.org/system/files/c3/C3-Framework-for-Social-Studies.pdf>

Primární vzdělávání (ISCED 1) ve sledovaných zemích

Normativní věk	Anglie	Austrálie	USA	Česko
Předchází	<i>early years / foundation stage</i>	<i>pre-school, kindergarten</i>	<i>nursery school, (pre)kindergarten</i>	mateřská škola
5	<i>Key stage 1 (infant)</i>		aj.	
6				
7				1. stupeň základního vzdělávání
8				1. období
9	<i>primary school</i>	<i>primary school</i>	<i>elementary school</i> nebo <i>grade school</i>	
10	<i>Key stage 2 (junior)</i>			2. období
11				
12	<i>secondary school</i>			2. stupeň základního vzdělávání
Následuje	<i>Key stage 3</i>	<i>(lower) secondary school</i>	<i>middle / junior high school</i>	

Pozn.: V jednotlivých australských státech se hranice a délka (6–7 let) primární školy poněkud liší.
Zdroj: UNESCO, nces.ed.gov.

Příloha B

155

Rámcové výstupy oboru dějepis v předškolním až 5. ročníku v americkém společenskovědním standardu (National Council for the Social Studies, 2013)

Na konci 2. ročníku	Na konci 5. ročníku
<i>změna, kontinuita a kontext</i>	
Vytvoří chronologickou řadu více událostí	Vytvoří chronologickou řadu více vzájemně provázaných událostí pro porovnání vývoje
Porovná život v minulosti a dnes	Porovná život v určitých historických obdobích a dnes
Klade otázky o jedincích a skupinách, kteří přispívali k historické změně	Klade otázky o jedincích a skupinách, kteří přispívali k významným historickým změnám a kontinuitám
<i>perspektivy</i>	
Porovnává perspektivu lidí v minulosti a v současnosti	Vysvětlí, proč se perspektiva různých jedinců/skupin žijících ve stejné historické době liší Vysvětlí souvislosti mezi historickými kontexty a perspektivou lidí příslušné doby
Porovná různé zprávy o téže historické události	Vysvětlí, jak perspektivy lidí ovlivňují historické prameny, které vytvářeli
<i>historické prameny a doklady</i>	
Uvede různé druhy historických pramenů	Shrne, jak se různé druhy historických pramenů užívají pro vysvětlení minulých událostí
Vysvětlí, jak lze historické prameny použít ke studiu minulosti	Porovná informace poskytované různými historickými prameny o minulosti
Určí autora, datum a místo původu historického pramenu z informací obsažených v pramenu samém	Vyvodí účel vytvoření pramene a cílovou skupinu, pro niž byl určen, z informací obsažených v pramenu samém
Vytváří otázky o určitém historickém zdroji z hlediska jeho vztahu ke konkrétní historické události nebo k vývojové změně	Vytváří otázky o souboru historických zdrojů z hlediska jejich vztahu ke konkrétním historickým událostem nebo k vývojovým změnám Užívá informace o historickém pramenu (autor, datum a místo původu, účel jeho vytvoření, cílová skupina, pro niž byl určen), pro posouzení, nakolik je pramen užitečný pro studium určitého tématu
<i>příčinná souvislost a argumentace</i>	
Navrhuje možné příčiny určité události nebo vývoje v minulosti	Vysvětlí pravděpodobné příčiny historických událostí nebo vývoje
Vybere, které příčiny jsou pravděpodobnější než jiné pro vysvětlení historické události nebo vývoje	Používá doklady k rozvinutí tvrzení o minulosti Shrne ústřední myšlenku sekundárního historického pramene

Australské primární kurikulum pro humanitní a sociální vědy (zkráceno, parafrázováno)

Ročník	Společenskovědní téma	Dějepisný obsah
0.	Můj osobní svět	Rodina, rodinná historie, památky, které ji ukazují
1.	Jak se můj svět liší od minulosti a jak se může změnit v budoucnosti	Nedávná minulost a blízká budoucnost v kontextu žákova světa Kontinuita a proměna rodinných struktur a rolí Změny dětství: prarodiče, rodiče, žáci Výrazy vyjadřující čas, přítomnost, minulost a budoucnost, osobně významné dny a události (narozeniny, oslavy, roční období)
2.	Komunita – Náš vztah k minulým a současným lidem a místům	Historie významné osoby, budovy, ekosystému v naší komunitě, co nám říká o minulosti Dnešní význam kulturní nebo duchovní památky Dopad proměn technologie na život lidí (domácnost, práce, cestování, komunikace, hra)
3.	Různost komunit a míst a jejich přínos	Význam konkrétního místa či krajiny pro místní Aboridžince Proměny a kontinuita místní komunity a přínos lidí různého původu k jejímu vývoji a charakteru Svátky slavené v Austrálii, význam symbolů a znaků Svátky a vzpomínkové dny na různých místech světa (např. Čínský nový rok v Asii, pád Bastily ve Francii, Den nezávislosti v USA) a ty, které se připomínají i v Austrálii (vánoce, diwali, velikonoce, chanuka, ramadán...)
4.	Vzájemné ovlivňování mezi lidmi, místy a přírodní prostředím v minulosti a současnosti	Různost prvních obyvatel Austrálie a jejich dlouhodobé spojení s určitými krajinami a místy (země, moře, vodní cesty, obloha...) Příběh nejméně jednoho objevitele či cestovatele (do konce 18. století) a jeho kontakty s jinými společnostmi a jejich důsledky Příběh prvních evropských osadníků (kdo a proč cestoval, jejich zkušenosti po příjezdu) Charakter kontaktů mezi Aboridžinci a jinými skupinami, jejich důsledky
5.	Australské komunity – jejich minulost, přítomnost a možná budoucnost	Austrálie v 19. století Ekonomické, politické a sociální důvody vzniku britských kolonií v Austrálii Trestanci a kolonisté, jejich vliv na zemi a původní obyvatele, proměna životního prostředí Dopad významné události nebo inovace na konkrétní kolonii Příčiny imigrace a dopad konkrétní skupiny na kolonii Vliv významné osobnosti nebo skupiny na kolonii

6.	Austrálie v minulosti a současnosti a její propojení s různorodým světem	Klíčové události, osobnosti a myšlenky, které vedly k vzniku australské federace a ústavy Vývoj australské demokracie a občanství, včetně postavení a práv Aboridžinců, imigrantů, žen a dětí Příběhy a motivy různých skupin novodobých imigrantů (včetně jedné skupiny pocházející z Asie) Přínos jedinců a skupin k vývoji Austrálie ve 20. století
----	--	---

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D., katedra občanské výchovy a filozofie
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha
michaela.dvorakova@pedf.cuni.cz

SANTÍN, D., BALART, P., CABRALES, A., CALERO, J., DE LA FUENTE, Á.,
ORIOLESCARDÍBUL, J., FELGUEROSO, F., & SICILIA, G.

Reflexiones sobre el sistema educativo

Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación europea sociedad y educación, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A., 2015, 314 s.

Sektor vzdelávania ako súčasť dynamicky sa meniacej spoločnosti stále hľadá nové cesty, ktoré by dokázali vyhovieť požiadavkám doby. Rýchlosť a rozsah týchto zmien nás núti hľadať také modely školy a vzdelanosti, ktoré by nadobudli aj v týchto podmienkach svoju funkčnú podobu. Aplikácia a realizácia funkčného vzdelávacieho systému, ktorý podporuje človeka nielen ako tvorcu rozvoja a hospodárskeho rastu, ale aj ako rozvinutú osobnosť, je otázkou mnohých krajín. Náhľad na systém vzdelávania a reformy školstva v iných európskych krajinách nám poskytuje obraz o ich rozmanitých funkčných podobách v globalizovanom svete. Dobrým príkladom je Španielsko a jeho vzdelávací systém, ktorý má v zornom poli recenzovaná publikácia.

Je zrejmé, že nielen španielski autori, ale aj výskumníci z celého sveta sa pokúšajú čo najpodrobnejšie skúmať úspešné vzdelávacie programy a všetky faktory, ktoré vstupujú do dynamických procesov vzdelávacích zmien. Recenzovaná publikácia môže byť pre čitateľa zaujímavou aj z pohľadu uvedenia do reality a politiky španielskeho systému vzdelávania. Pri hľadaní reformných inšpirácií a možností skúmania reformovaných procesov a ich dopadov na vzdelávací systém sú v zornom poli stredoeurópskej odbornej verejnosti. Väčšinou sú to vzdelávacie systémy anglicky hovoriacich krajín. Španielsky hovoriace krajiny a ich vzdelávacie systémy nie sú v našej oblasti veľmi známe a analyzované. Z tohto dôvodu môže byť pre nás zaujímavé nazrieť na túto oblasť prostredníctvom publikácie, vydanej španielskymi autormi. Je príkladom toho, ako na základe empirických výskumov Španielsko hľadá cesty k etablovaniu funkčného vzdelávacieho systému.

Kolektívna monografia osemčlenného autorského kolektívu pod názvom „Reflexia španielskeho vzdelávacieho systému“ bola publikovaná v roku 2015. Je výsledkom tvorivého úsilia a spolupráce dvoch španielskych nadácií, *Fundación Europea Sociedad y Educación* (Európska nadácia Spoločnosť a Výchova) a *Fundación Ramón Areces* (Nadácia Ramóna Aceresa). Ich práca je zameraná hlavne na podporu strategických zmien v systéme vzdelávania v Španielsku, prostredníctvom jeho výskumu. Ako sami autori uvádzajú, ich vzájomná spolupráca vytvorila optimálny priestor na reflexiu, kritickú analýzu, a spoločenskú diskusiu o princípoch a hodnotách na ktorých by mal byť budovaný systém vzdelávania v Španielsku. Ide im hlavne o prehĺbenie poznatkov o reálnom stave španielskeho vzdelávacieho systému a o tých determinantoch, ktoré sú podstatné pri navodzovaní zmien vedúcich ku skvalitneniu vzdelávania. Všetky výstupy v rámci tejto publikácie sú dostupné online (<http://www.sociedadyeducion.org/publicaciones/monografias-sobre-educacion/>).

Recenzovaná publikácia je súborom samostatných štúdií, vypracovaných tímom autorov, špecialistov na oblasť ekonomiky vzdelávania. Ide o sedem samostatných

<https://doi.org/10.14712/23363177.2018.284>

www.orbisscholae.cz

160 štúdií, ktoré analyzujú výsledky empirických výskumov orientovaných na hľadanie súvislostí medzi produktivitou vzdelávacieho systému a kvalitou ľudského kapitálu. Autori chcú upozorniť na potrebu zmien nesúrodého a stále sa meniaceho španielskeho vzdelávacieho systému. Cieľom je dosiahnuť jeho stabilitu a tým aj vyššiu kvalitu, ktorej zásadným atribútom je schopnosť prispieť k sociálnej rovnosti. Ako sami upozorňujú, stabilita neznamena uniformitu, ale rozmanitosť ako nevyhnutný základ pre dosiahnutie sociálnej rovnosti prostredníctvom vzdelávacieho systému.

Spoločným tematickým spojivom všetkých príspevkov v publikácii je snaha o nastrojovanie otázok a hľadanie odpovedí na ne tak, aby autori prispeli k hľadaniu ciest k vytváraniu stability v rámci španielskeho vzdelávacieho systému. Keďže Španielsko v určitom zmysle prešlo rovnakou historickou skúsenosťou ako Česko a Slovensko, teda transformačnou premenou od totality k demokracii, môžu byť spôsoby ich nazerania na otázky rozvíjania edukačného systému pre nás inšpiratívne.

Hlavné otázky, ktoré si kladú autori sú nasledujúce:

- Aký typ a spôsob vzdelávania, ktoré zručnosti a kompetencie žiakov v nich rozvíjané, sú predpokladom trvalo udržateľného spoločenského a ekonomického rastu a spravodlivejšej distribúcie príležitostí pre rozvoj ľudského kapitálu v rámci existujúcej sociálnej diverzifikácie spoločnosti v Španielsku?
- Aké vzdelávacie reformy a programy majú potenciál byť úspešné v rámci vzdelávacieho systému reagovať na spoločenské výzvy súčasnosti?
- Ktoré externé faktory by sa mali zohľadňovať pri zavádzaní nových vzdelávacích politík, ktoré by mali smerovať k rozvoju a konkurencieschopnosti španielskej spoločnosti?

Recenzovaná publikácia je rozdelená do dvoch častí. Úvod reflektuje súčasný stav španielskej edukačnej reality a zároveň umožňuje náhľad na výsledky z predchádzajúcich empirických výskumov, ktoré už boli v tomto smere v Španielsku realizované. Autori na základe analýzy ich výsledkov oboznamujú čitateľa s tým, ktoré aplikované zmeny sa v španielskom vzdelávacom systéme za posledné roky osvedčili, v podpore trvalého hospodárskeho rastu.

Prvá časť publikácie obsahuje tri samostatné štúdie sumarizujúce výsledky realizovaných empirických výskumov. Všetky uvedené štúdie sledujú zámer skúmať vzťah medzi investíciami vynaloženými na podporu rozvoja ľudského kapitálu a zvyšovaním kvality vzdelávania. Autori, opierajúc sa aj o analýzy výsledkov predchádzajúcich výskumov, potvrdzujú pozitívnu koreláciu medzi veľkosťou investícií na podporu rozvoja ľudského kapitálu a zvýšením kvality vzdelávacích výsledkov. Je preto zjavné, že potreba investícií do rozvoja ľudského kapitálu predstavuje trvalú výzvu pre španielsku vzdelávaciu politiku a ekonomiku.

Druhá časť publikácie je súborom ďalších štyroch samostatných štúdií, ktoré prezentujú výsledky výskumov zameraných na identifikáciu tých determinantov a faktorov, ktoré na inštitucionálnej úrovni vstupujú do procesov implementácie a realizácie zmeny vzdelávacieho systému. Identifikácia týchto faktorov a determinantov vytvára východisko na tvorbu evalvačných rámcov súčasného stavu vzdeláva-

cích politik v Španielsku. Smeruje pritom ku koncipovaniu rozsiahlejších výskumov orientovaných na tie vzdelávacie stratégie, ktoré vedú k úspešnosti vzdelávacích programov. V tejto súvislosti si autori kladú otázku, do akej miery je relevantná požiadavka na také zmeny vo vzdelávaní, ktoré smerujú k neustálemu zlepšovaniu zručností a vedomostí žiakov. Ako následne konštatujú, zlepšovanie zručností a vedomostí žiakov vedie k zvýšeniu produktivity a tým k zlepšeniu hospodárskej politiky. Zlepšenie produktivity musí byť jednou z najdôležitejších priorít hospodárskej politiky Španielska, tvrdia autori. Z tohto dôvodu navrhujú, ako nevyhnutnú, podporu zmien vo vzdelávaní, ktorú považujú za úzko spätú s produktivitou.

V dodatku publikácie môžeme nájsť základné ukazovatele o stave španielskeho systému vzdelávania do roku 2015, ktorý takto prvýkrát vyberá, systematizuje a syntetizuje informácie súvisiace s účasťou Španielska v medzinárodných meraniach týkajúcich sa výsledkov vzdelania organizovaných OECD a IEA.

Našu pozornosť zaujala štúdia s názvom „Dopad predprimárneho vzdelávania na výsledky vzdelávania žiakov na primárnom stupni školy“ od autorov Daniela Santína a Gabriela Sicilia z Univerzity Complutense v Madride sa venuje súvislosti vplyvu dĺžky tohto vzdelávania na výsledky žiakov na primárnom stupni školy. Autori predpokladajú, že dĺžka, teda počet rokov absolvovania predprimárneho vzdelávania pozitívne súvisí s úrovňou rozvoja kompetencií žiakov na primárnom stupni školy. Čitateľ z nášho regiónu sa musí pripraviť na inú konštrukciu textu, než na akú sme zvyknutí v podobných textoch našej proveniencie. Autori síce uvádzajú, že štúdia prináša výsledky empirického výskumu, ale doklady o použitej metodológii nie sú celkom jasné a jednoznačné. V texte sa tvrdenia autorov opierajú skôr o obsahovú analýzu a výsledky iných empirických výskumov. Ciele samotného výskumu sa tak nedajú celkom jednoznačne identifikovať, ale závery odkazujú na pozitívny vzťah medzi dĺžkou absolvovania predprimárneho vzdelávania a rozvojom kognitívnych kompetencií žiakov na primárnom stupni školy. Autori, v duchu celej publikácie, hľadajú tie segmenty vzdelávacej sústavy, ktoré rozhodujúcim spôsobom prispievajú k rozvoju ľudského kapitálu a do ktorých sa teda oplatí investovať. V tejto súvislosti je zrejmé, že podobne ako na Slovensku a v Čechách, na medzinárodnej úrovni pertraktovaná potreba investícií do predprimárneho vzdelávania, nie je dostatočne tematizovaná ani v španielskom odbornom i politickom diskurze. Taktiež je veľkou politickou a ekonomickou výzvou aj pre španielsku spoločnosť.

Recenzovaná publikácia je dynamickou reakciou na podporu funkčných vzdelávacích systémov vo výzvach súčasnosti. Nazeranie autorov môže byť inšpiratívne pre odbornú akademickú verejnosť, ktorá skúma efektívnu cestu k etablovaniu funkčného systému edukácie v globalizovanom svete. Ukazuje sa, ako to dokladá aj ilustratívne uvádzaná štúdia, že otázky udržateľnosti rozvoja vzdelávacích systémov v dynamicky sa meniacom spoločenskom a ekonomickom prostredí majú širší medzinárodný charakter. Vďaka recenzovanej publikácii môžeme nahliadnuť, ako sa s touto otázkou vyrovnávajú v Španielsku. Publikácia je dobrou ukážkou aj toho, akými výskumnými metódami sa usilujú v Španielsku reflektovať ich edukačnú

- 162** realitu. Ukazujú aj ciele a funkčnú podstatu vzdelávacích politík a to z možno trochu netradičného pohľadu ekonómie vzdelávania, ktorej význam ako pedagogickej disciplíny bude zrejme stále viac narastať.

Vanda Dluholucká
vanda.dluholucka@umb.sk