

## EMPIRICKÉ STUDIE

# VELKÉ SEŘAĎOVACÍ NÁDRAŽÍ: STRUKTURA ŠKOLY A SOCIALIZACE DĚTÍ

DOMINIK DVOŘÁK

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

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

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

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

## 1 ÚVOD

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

fungování a proměny české školy. Postupně upřesňované výzkumné otázky, které řídily i sběr a prvotní analýzu dat, nás vedly k zaměření na strukturální podmínky naplňování *vzdělávací funkce* základní školy. Lze ovšem namítnout, že vzdělávání v užším smyslu dnes přestává být z hlediska školy funkcí nejdůležitější. Například podle Rýdla (2009, s. 68) se škola stává „primárně sociální<sup>1</sup> institucí a sekundárně poznatkovou o světě (jde více o dovednost žít spolu, než individuálně získat hotové informace)“. Také Pupala, Kaščák a Humajová (2007, s. 69) zdůrazňují, že škola „není v první řadě o didaktice a o plánování obsahu. Je o pracovní a politické kultuře.“ Zároveň však podle těchto autorů stavění poznatků proti sociálním zkušenostem může být umělé, protože „podstatným faktorem výchovy ve škole ... je právě osvojování relevantního učiva a práce s tímto učivem“ (ibid., s. 37), jinými slovy, škola socializuje dítě právě v situacích vzdělávání.

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

## 2 VÝZKUMNÉ TÉMA: ŠKOLA JAKO SPOLEČENSTVÍ A ÚROVEŇ SYSTÉMU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 METODOLOGIE: SEKUNDÁRNÍ ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT

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

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

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

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

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

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

## 4 MECHANISMY VYTVÁŘENÍ TŘÍD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5 POSTUP UČITELE SE TŘÍDOU (LOOPING)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 6 UČITELÉ A ŽÁCI MIMO SVOU TŘÍDU

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

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

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

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

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

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

## 7 DISKUSE

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

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

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

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

Podrobný popis praxe v americké „elementární“ škole<sup>4</sup> uvádějí Burns a Mason (1998). V zásadě platí, že na úrovni elementární školy se vytvářejí heterogenní třídy z hlediska školního výkonu žáků (s výjimkou tříd pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), podobně jako jsme to zaznamenali v našich školách. Přihlíží se při tom podobně jako u nás k přání rodičů i učitelů, sourozeneckým vztahům apod. Existují zde však zásadní rozdíly: Složení tříd se mění každý školní rok – na jaře se v rámci ročníku sejdou učitelé ke „karetní partii“, kdy si doslova vyloží *žákovské karty* na stůl a podle pokynů vedení distriktu a školy rozdělují žáky znovu do tříd. Kritériem je vyrovnanost tříd s ohledem na výkon ve čtení, případně v matematice, ale také v dalších znacích. Zohledňují se přání rodičů, učitelů i dobré a špatné zkušenosti (kteří žáci by spolu už neměli být v jedné třídě apod.). Třídní kolektivy jako dlouhodobě stabilní skupiny tedy neexistují, jejich složení je stanovováno více či méně formalizovaným postupem na základě kritérií stanovených z vyšších úrovní, často jsou použity standardizované nástroje pro zjišťování schopností nebo vzdělávacích výsledků.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8 ZÁVĚR

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

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

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

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

#### Poznámka

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

## LITERATURA

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

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