

Orbis scholae

VOL 6 / 1 / 2012

Obsah

Editorial	
<i>Eliška Walterová</i>	7
Teoretické a metodologické studie	
Fenomén stereotype threat a jeho vliv na školní výkony <i>Irena Smetáčková</i>	11
Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice <i>Hana Voňková</i>	27
Empirické studie	
Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu <i>Karel Černý</i>	41
Faktory ovlivňující rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti <i>Jakub Husák, Markéta Volkánová</i>	53
Přehledové a srovnávací studie	
Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí <i>Barbora Loudová Stralczynská</i>	69
Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR <i>Markéta Bačáková</i>	81
Reforma školního vzdělávání v Rusku <i>Věra Ježková</i>	95
Vzdělávací standardy a konstituování systému kurikulárních dokumentů v Rusku <i>Eliška Walterová</i>	107
Zprávy	
Centrum základního výzkumu školního vzdělávání Zpráva o řešení projektu LC 06046 v roce 2011 <i>Eliška Walterová</i>	121

Zpráva z konference České asociace pedagogického výzkumu (2011) <i>Kateřina Lojdová</i>	131
Zpráva z konference ECER 2011 Urban Education <i>Kateřina Novotná, Markéta Holubová</i>	133
Nekrolog	
Odešel Ladislav Čerych	137
Recenze	
Maton, K.; Moore, R. (Eds.). Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind <i>Tomáš Kadlec</i>	139

Contents

Editorial <i>Eliška Walterová</i>	7
Theoretical and Methodological Studies	
Stereotype Threat: Impact on School Achievements <i>Irena Smetáčková</i>	11
Anchoring Vignettes Method and Possibilities of its Use in Educational Science <i>Hana Voňková</i>	27
Empirical Studies	
History teachers: Modern history, historical consciousness and a challenge of legitimization <i>Karel Černý</i>	41
Factors Influencing Decision-making of Potential Applicants for University Education in Context of Current Postmodern Society <i>Jakub Husák, Markéta Volkánová</i>	53
Review and Comparative Studies	
Pre-school education in the structure of European educational systems on the example of German-speaking countries <i>Barbora Loudová Stralczynská</i>	69
Education of Refugee Children: Support Offered by Primary Schools in Norway and the Czech Republic <i>Markéta Bačáková</i>	81
Reform of School Education in Russia <i>Věra Ježková</i>	95
Educational Standards: The Constitution of the New Curricular Model in Russia <i>Eliška Walterová</i>	107

Reports

Center for Basic Research on Schooling (LC06046):

Report on the Research Progress in 2011

Eliška Walterová 121

Report on the Czech Education Research Association Conference

Kateřina Lojdová 131

Report on the ECER 2011 Urban Education Conference

Kateřina Novotná, Markéta Holubová 133

Obituary

Ladislav Čerych Passed Away 137

Book Review

Maton, K.; Moore, R. (Eds.): Social Realism, Knowledge
and the Sociology of Education: Coalitions of the mind

Tomáš Kadlec 139

Orbis scholae novus

Od letošního, již šestého, ročníku dochází v našem časopise k několika změnám. Ta první, podstatná, je změna vydavatele. Časopis *Orbis scholae* nyní vydává Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy, které jej přijalo mezi svá profesionálně editovaná periodika. S tím souvisejí také určité formální změny. Časopis má menší rozměry a inovovanou obálku.

Regulérní termíny předávání čísel do tisku vyžadují větší předstih při jejich přípravě, dostatek času na recenzní řízení a finalizaci textů tak, aby uzávěrka byla vždy 28. 2., 30. 6. a 30. 9., což zajistí také pravidelnou distribuci, která se nám dosud někdy nedařila. Pro autory to znamená posílat příspěvky do čísla 1 vždy do 30. 10. předcházejícího roku, do čísla 2 do 28. 2. a do čísla 3 do 30. 5.

Vzhledem k ukončení projektu MŠMT LC06046 *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání*, z jehož grantu bylo vydávání našeho časopisu finančně podporováno, skončila také tato dotace. Nyní bude časopis podporován z části z grantových prostředků Univerzity Karlovy prostřednictvím projektu UNCE *Centrum výzkumu základního vzdělávání*, částečně také z prostředků Masarykovy univerzity. Počítáme ovšem především s výraznější podporou předplatitelů, podmínky předplatného zveřejňujeme v závěrečné části tohoto čísla.

Koncepce časopisu zůstává zachována. Dominantní je zaměření na problémy a výzkumy školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Od loňského ročníku bylo zavedeno vždy první číslo polytematické, v němž dáváme autorům příležitost k výběru tematiky, což obohacuje odbornou diskusi o nové aspekty a témata. Vytváří se tak prostor pro rozšíření okruhu příspěvateľů. I nadále budou vycházet tři čísla ročně, tedy kromě jednoho polytematického dvě monotematická, jedno z nich vždy anglicky.

Přijímáme i nadále teoretické a sledovatelské studie, zejména však výzkumné zprávy a studie empirické, založené na kvantitativní, kvalitativní i smíšené metodologii. Víťáme diskusní příspěvky a byli bychom rádi, kdyby byly četnější než dosud. Jako každý odborný časopis zveřejňujeme recenze knih a zajímavé zprávy z konferencí.

Dosavadní redakční rada, jejíž práce zasluhuje ocenění, bude pokračovat. I nadále ji tvoří členové obou zakládajících pracovišť, Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Nově bude mít časopis stálého

8 výkonného redaktora, kterým se stal RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D. Mezinárodní redakční rada, díky dobré spolupráci, zůstává beze změn.

Pro autory je důležitá informace, že dodržování mezinárodní normy APA, která byla zavedena v loňském ročníku, je nezbytnou podmínkou pro další redakční procedury. Jejich podstatnou součástí je anonymní recenzní řízení a respektování recenzních posudků autory. Recenzentům, jejichž seznam náš časopis nezveřejňuje, patří dík za seriózní a objektivní posuzování textů, které nepochybně přispívá ke kvalitě časopisu. Od tohoto ročníku budou recenzenti dostávat nabídku bezplatného odběru časopisu.

Příležitost publikovat v časopise mají nejenom renomovaní odborníci a zkušení autoři. Vítejte a programově podporujeme také příspěvky začínajících výzkumníků a doktorandů. Na jejich adresu by redakční rada chtěla sdělit, aby se nenechali odradit přísnými recenzními posudky a připomínkami redakční rady a vstupovali do odborné diskuse, kterou výzkumná a odborná komunita potřebuje a kterou mohou obohatit novými tématy a méně známými koncepty či přístupy.

V tomto ohledu stávající číslo zaznamenává znatelný posun. Převažující část autorů jsou výzkumníci, kteří nedávno nebo právě nyní ukončili doktorské studium, dvě autorky jsou ještě jeho studenty.

Do první části teoretických a metodologických studií jsme zařadili příspěvek Ireny Smetáčkové, který se zabývá méně známým konceptem ohrožení stereotypem, seznamuje s typologií příčin školního selhávání, zabývá se mechanismem ohrožení školní úspěšnosti stereotypem, citlivě upozorňuje na vlivy kulturního prostředí a otevírá novou výzkumnou linii spojenou s experimentem. Metodologicky orientovaná studie Hany Voňkové seznamuje s metodou ukotvujících vinět, která má potenciál posílení validity srovnávacích studií a korekce jejich interpretací.

V části empirických studií příspěvek Karla Černého, založený na kvalitativním výzkumu, přináší zajímavé poznatky o problémech výuky nejnovějších dějin na českých základních a středních školách, získané v ohniskových skupinách učitelů dějepisu, a klade si otázky spojené s legitimizací školní výuky dějepisu. Příspěvek Jakuba Husáka a Markéty Volkánové obracející pozornost k rozhodování uchazečů o vysokoškolské studium je založen na kvantitativním šetření. V něm autoři zjišťovali, které hlavní faktory rozhodování ovlivňují, na čem závisí preference a vyhraněnost zájmu o určité obory a jaká je ochota uchazečů podílet se finančně na studiu. Tyto otázky jsou zvláště aktuální v současném období vypjatých debat o novém vysokoškolském zákonu.

Do přehledových studií jsme zařadili příspěvek doktorandky Markéty Bačákové, která se soustřeďuje na problematiku vzdělávání dětí uprchlíků, u nás výzkumně dosud okrajovou. Její srovnání podpory, kterou těmto dětem poskytují školy u nás a v Norsku, vychází v neprospěch České republiky. Autorka se dotýká nedostatečnosti zajištění legislativně ukotveného principu a problémy integrace dětí uprchlíků spojuje s problémy hodnot společnosti. Ve studii doktorandky Barbory Loudové Stralczynské se otevírá téma, které dosud opomíjela česká srovnávací pedagogika. Její metodologicky a teoreticky zralá komparace předškolní výchovy ve struktu-

ře vzdělávacích systémů německy mluvících zemí je nezanedbatelným přínosem k české srovnávací pedagogice. Dvě závěrečné studie jsou příspěvkem k poznání současné situace v ruském školství a pedagogice. Tomuto poznání naše pedagogika v posledních dvou desetiletích dosti dluží. Věra Ježková uvádí čtenáře přehledně do současné reformy školního vzdělávání v Rusku. V navazující studii Elišky Walterové je v ohnisku pozornosti příprava a koncepce kurikulární reformy v Rusku, zejména tvorba vzdělávacích standardů a dalších kurikulárních dokumentů.

Tematická rozmanitost a neotřelost některých příspěvků mladých autorů je příslibem pro českou pedagogickou komunitu, která signalizuje, že generační vakuum v oboru nehrozí.

Jménem redakční rady přeji všem čtenářům, aby je nová vydavatelská konstelace, obsah tohoto i dalších čísel zaujaly a obohacovaly poznání.

Eliška Walterová
předsedkyně redakční rady

Fenomén stereotype threat a jeho vliv na školní výkony*

Irena Smetáčková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Článek představuje v českém prostředí dosud málo známý koncept ohrožení stereotypem (stereotype threat), který začal být od poloviny 90. let 20. století užíván k vysvětlení toho, proč určité skupiny studujících dosahují nízkých vzdělávacích výsledků, a to především ve výkonově vymezených situacích. Jedná-li se o skupinu, vůči níž ve společnosti existuje stereotyp, že pro danou oblast nemá vhodné schopnosti, a je-li před samotným výkonem stereotyp zdůrazněn, může dojít u osob vnímajících se jako součást stereotypně nahlížené skupiny k inhibici jejich výkonů.

Klíčová slova: ohrožení stereotypem (stereotype threat), nerovnosti ve vzdělávání, školní výkony, školní selhání

Stereotype Threat: Impact on School Achievements

Abstract: The article presents a concept of stereotype threat which is used from 90's for an explanation why certain groups of students achieve low educational results, mainly in high-stakes situations. If there exists the stereotype assuming that members of some group haven't abilities for a special field, and if this stereotype is emphasized just before the performance, then it leads to an achievement's inhibition of person who accounts his/herself as a member of this group. The concept of stereotype threat is quite unfamiliar in Czech scientific background.

Keywords: stereotype threat, inequalities in education, school achievements, school failure

1 Úvod

Tématem, které stojí tradičně v centru společného zájmu pedagogiky a psychologie, je školní selhávání¹. V rámci pedagogické psychologie existují četné studie tohoto fenoménu, jejichž základním cílem je popsat z psychologického hlediska příčiny žákovských neúspěchů a eventuálně ověřit efektivní postupy vedoucí k jejich odstranění. Přístup dominující v české psychologii spočívá v uchopení vzdělávacích potíží prostřednictvím složení a míry individuálních dispozic, které mohou být ve vztahu k nárokům školy buď nedostatečné, nebo v určitém ohledu se vymykající. Největší badatelský důraz se proto klade na intelektové schopnosti, volní vlastnosti, motivaci

* Článek vznikl v rámci projektu „Nerovné podmínky škol – nerovné šance žáků“ financovaného Grantovou agenturou ČR (číslo projektu P407-11-1556).

¹ Článek operuje se spojením „školní selhávání“ a „školní neúspěšnost“. Ačkoliv mezi oběma jevy existují dílčí rozdíly, ze stylistických důvodů jsou v textu používána jako synonymická označení pro stav opakovaných potíží při plnění nároků stanovených školou.

12 a postoje (např. Pavelková, 2002; Hříbková, 2005). K těm se nejčastěji přistupuje jako k jedinečným pro každého žáka/yni, případně se hledají charakteristiky skupin žáků s podobným profilem v dominantně sledované oblasti, které se kombinují s dalšími ryze psychologickými faktory (např. Fráňová & Preiss, 2008). Zahraniční výzkumy (ve shodě s českými sociologicky orientovanými výzkumy) opakovaně potvrzují, že významný vliv na školní úspěšnost mají mimo jiné socio-ekonomicko-kulturní faktory, pomocí nichž lze vymezit různé skupiny žáků. Ty vykazují nenáhodnou vnitřní podobnost vzdělávacích výsledků a zároveň rozdílnost proti výsledkům ostatních skupin (např. Flick, 1998; Lareau, 2008; v ČR Katrňák, 2005; Hříbková, 2005; Matějů, Straková & Veselý, 2010).

Schematicky lze hlavní příčiny výkonových pravidelností u osob náležejících do shodné sociální skupiny spatřovat buď v jejich obdobných vrozených dispozicích, nebo v sociokulturních podmínkách, jimž jsou společně vystaveny. Aktuální teorie považují druhý jmenovaný zdroj za významnější (Štech, 2000; Průcha, 2004); ovšem neshodují se v tom, které charakteristiky skupiny související s jejím společenským postavením mají nejsilnější vliv a jak se tento vliv realizuje. Česká odborná diskuse sice odráží existenci různých přístupů k interpretaci rozdílných školních výsledků odlišných žákovských skupin (a z toho hlediska je srovnatelná se zahraniční diskusí), ale otázka vztahu mezi sociokulturními a psychickými faktory² při selhání ve výkonových situacích v ní téměř absentuje.

Česká psychologie nevěnuje hlubší systematickou pozornost demografickým a sociokulturním charakteristikám školně neúspěšných dětí (např. socioekonomicko-kulturní status, etnický původ či genderová příslušnost). Je-li jim pozornost přeci jen věnována, pak spíše jako kontextuální, nikoliv explanační proměnné (např. Kulhánková & Málková, 2008); a pokud jako explanační, pak spíše stabilní, determinující samotné dispozice (např. Madarasová-Gecková et al., 2008), nikoliv jako proměnné, která má svoji dynamiku a bezprostředně ovlivňuje psychické funkce v konkrétních situacích. Práce, které by hlouběji využívaly také situační dynamické pojetí, jsou na českém psychologickém poli ojedinělé (např. psychologicky inspirovaný etnografický výzkum Bittnerová, Doubek & Levínská, 2012).

Dominantně rozvíjené psychologické přístupy ke studiu školní neúspěšnosti jsou velmi inspirativní a pro poznání příčin žákovských selhání přínosné. Nicméně větší zájem o sociokulturní a demografické faktory na jedné straně a situační vlivy v kombinaci s širším kulturním zázemím na straně druhé by mohl doplnit a prohloubit dosavadní pedagogicko-psychologické zkoumání toho, jakými mechanismy vzniká u jednotlivých členů skupiny podobný výkon. Tento článek se proto věnuje představení konkrétního psychologického konceptu ohrožení stereotypem neboli stereotype threat (Steele & Aronson, 1995), který patřil v zahraničí během uplynulých patnácti let k nejvíce diskutovaným. Jeho relevance pro českou odbornou diskusi vyplývá

² Ačkoliv by to bylo užitečné pro komplexnější argumentaci fenoménu stereotype threat, tento text bohužel neposkytuje prostor pro zasazení vazby mezi kulturními a psychickými strukturami do kontextu kulturní psychologie rozvíjené v tradici L. Vygotského.

i z aktuálních témat českého školství, jako je plošné testování v rámci maturitní zkoušky či na základních školách, při jejichž výzkumu by mohl nabídnout vhodné dílčí výkladové schéma.

2 Typologie příčin školního selhání

Modelů vysvětlujících sklony určitých sociálních skupin ke školní neúspěšnosti existuje velké množství. Pro účely tohoto textu navrhuji jejich členění do tří množin podle hlavní příčiny selhání, která nastupuje v různých fázích vzdělávacího procesu od obecnějšího nastavení vůči školním úkolům, přes budování a využívání jednotlivých schopností podmiňujících úspěch ve školních úkolech, po postup v konkrétních výkonových situacích.³

První vyčleněná množina modelů operuje se vztahem dětí ke škole a školnímu vzdělávání, který je budován v rodině. Předpokládá se, že mezi žáky/kyněmi ze skupin, které dosahují slabých výkonů, převládá odstup od školního angažmá. Proto nemůže dojít k plnému uplatnění jejich potenciálu, což se projeví ve slabších výsledcích. Z hlediska přesnějšího určení zdroje školního postoje je množina vnitřně heterogenní – část modelů zdůrazňuje absenci školního úspěchu mezi rodinnými a následně žákovskými hodnotami (např. Willis, 1977), zatímco další část spatřuje příčinu v nedostatečném porozumění instituci školy a jejím pravidlům (např. Ogbu, 1992). V prvním případě je okamžitým důsledkem slabá proškolní motivace, která dítěti brání, aby využívalo naplno své schopnosti, a rodičům, aby dítěti asistovali v přípravě na školu. V druhém případě je existující motivace kombinována s pocitem cizosti a nesrozumitelnosti školy, který při opakovaných dílčích neúspěších vede k rezignaci a druhotnému snížení proškolní motivace.

Společným jmenovatelem této množiny modelů je zájem o celkovou společenskou konstelaci mezi institucí školy a institucí rodiny a z ní vyplývající nastavení školní socializace a její kompatibility se socializací rodinou (Singly, 1999; Laerau, 2000 aj.). Nosnými koncepty spadajícími do této skupiny modelů jsou zejména kulturní kapitál (Bourdieu, 1998), jazykový a kulturní kód (Bernstein, 1977) či strukturace rodiny (Kohn, 1977). Ty upozorňují na vazbu mezi dvěma oblastmi – na jedné straně jde o socio-ekonomicko-kulturní status rodiny a s tím související typický životní styl, na druhé straně o postoj ke vzdělání, porozumění škole a určité dovednosti (např. sociální cit), které vytváří širokou základnu pro potenciální školní neúspěšnost. Jinými slovy, s kulturními habitusy rodiny, které korespondují s jejím umístěním na společenském žebříčku, souvisí určitá motivace získat vzdělání a míra i struktura nespecifických schopností, jež jsou k tomu nutné.

³ Příčiny školní neúspěšnosti určitých žákovských skupin lze samozřejmě třídit i podle jiných kritérií, např. podle míry vrozenosti, podle zodpovědnosti socializačních institucí, podle hloubky vzdělávacích nerovností, které v jejich důsledku vznikají atd. Alternativní třídění sociokulturních zdrojů školního neúspěchu nabízejí v českém kontextu zejména práce S. Štecha (např. 2000), D. Gregera (např. 2010), P. Matějů, J. Strakové a A. Veselého (2010) či N. Simonové a T. Katrňáka (2008) a dalších.

Oborovým těžištěm těchto modelů je především sociologie, která sleduje makrosociální vztahy mezi rodinným původem a vzdělávacími výsledky a na základě nalezených korelací usuzuje na existenci zprostředkujících proměnných, které jsou dominantně popisovány jako jevy kulturní (nikoliv úzce psychické) povahy. Psychologické stránky rozvoje schopností uplatnitelných ve školním vzdělávání a budování postojů ke škole v prostředí rodinné a následně školní socializace stojí spíše v pozadí. Jednu z mála takových teorií reprezentuje Blau-Duncanův sociálně-psychologický model, který kombinuje sociologický a psychologický přístup (Blau & Duncan, 1967), či již zmíněná povaha rodinné kultury v teorii M. Kohna (1977) a později A. Lareau (1992). Ačkoliv je první skupina modelů velmi inspirativní, za její nedostatek můžeme považovat jednak přehlížení konkrétních mechanismů a postupů, kterými se schopnosti a postoje determinující následnou školní úspěšnost vytváří, a jednak popisování existujících statistických trendů bez pochopení odchylek od něj (Štech, 2000; Průcha, 2004; Greger, 2010).

Druhá množina modelů vysvětlující školní selhání volně navazuje na výše představenou první skupinu modelů, avšak pozornost hlouběji zaměřuje na konkrétní individuální schopnosti žáků/yn. Na rozdíl od předcházejících výkladů, které se věnovaly obecné připravenosti, porozumění a postojům vůči škole (tedy nespecifickým charakteristikám), jsou zde studovány specifické charakteristiky bezprostředně využitelné při plnění konkrétních školních úkolů. Tím se míní jednak míra a složení aktualizovaných intelektových, volních a temperamentových dispozic a jednak dílčí znalosti a dovednosti, jež si dítě osvojuje v rámci rodinné socializace a které následně vedou k zefektivnění školního učení a katalyzují školní socializaci.⁴ Jednotlivé modely varíují v tom, zda důvod selhání spatřují spíše v oblasti individuálních dispozic, nebo v oblasti znalostí a dovedností, eventuálně v jejich kombinaci. Každá z těchto oblastí přitom implicitně předpokládá určitou míru ovlivnitelnosti sociálními stimuly. Některé dílčí modely operují s vysokou mírou vrozenosti schopností v daných skupinách, zvláště v případě inteligence (např. Herrnstein & Murray, 1994). To vede ke stanovisku, že školní selhání dětí pocházejících z daných skupin je téměř zákonité. Naopak v modelech s vyšším vlivem sociálních faktorů se otevírá prostor pro úvahy o změně širokých sociálních struktur, která by následně umožňovala zvýšení šancí na školní úspěch (Greger, 2010; Simonová & Katrňák, 2008). Nejsilněji je tato skupina modelů ukotvena v sociologii a částečně (zejména v případě modelů, které operují s individuálními dispozicemi) v psychologii.

Třetí množina modelů vysvětluje selhání v dílčích výkonových situacích, jako je školní zkoušení či řešení externě zadávaného testu. Tyto modely řeší otázku, proč ve výkonových situacích (a často právě jen v těchto situacích) děti nedokážou využít své schopnosti a v úkolu neuspějí. Často uplatňovanými koncepty jsou sociální inhibice (Zajonc, 1965), self-efficacy neboli vlastní účinnost (Bandura, 1997) či ohrožení stereotypem (Steele, 1997). Na rozdíl od dvou předchozích množin modelů, které se zabývají celkovým nastavením předcházejícím konkrétním výkonovým situacím, se

⁴ Příkladem specifické výbavy na začátku školní docházky může být podrobné rozlišování barevného spektra, včetně adekvátních označení, či znalost lidových písniček a říkadel.

zde pozornost klade na aktivaci a průběh psychických mechanismů v závislosti na situačním kontextu. Určitý repertoár vzorců chování ve výkonových situacích je v člověku „před-připraven“ na základě jeho dispozic a biografických zkušeností. Následně v konkrétní situaci dojde k uplatnění některého z nich, a to v důsledku toho, jak si jedinec situaci interpretuje. Oborové zázemí této skupiny modelů tvoří především psychologie. Jak je z popisu zřejmé, identifikované tři tradice výkladu žákovských selhání nepojednávají o disparátních, vzájemně nezávislých příčinách, nýbrž o faktorech, které se vztahují k odlišným rovinám či fázím procesu školní neúspěšnosti, a proto se mohou vzájemně prolínat: selhání v aktuální výkonové situaci vyrůstá z celkového postoje vůči škole a z dosažené úrovně schopností; zároveň opakované selhávání negativně působí na rozvoj a posuzování vlastních schopností a na postoj ke školním úkolům. Školní neúspěšnost se tak odehrává v uzavřeném kruhu, jehož jedním článkem jsou situační propady (vedle obecného postoje ke škole, dispozic, znalostí a dovedností). V perspektivě opakovaných selhání se neúspěch v jednotlivé situaci může jevit méně podstatný až neviditelný. Ovšem ve skutečnosti jde o článek zásadního významu, protože situační selhání může tvořit v dlouhodobém horizontu scénář neúspěšného žáka a zároveň posilovat stereotypní představu, že děti spadající do určité sociodemograficky vymezené skupiny nutně dosahují slabších výsledků. Je proto důležité porozumět tomu, jak selhání v konkrétní situaci vzniká, a na základě toho pak uvažovat o opatřeních, která naruší začarovaný kruh školní neúspěšnosti. Klíčovým, ale přitom v českém kontextu málo známým vysvětlením aktuálního selhání v konkrétní situaci je efekt ohrožení stereotypem.

3 Koncept „ohrožení stereotypem“

Koncept „stereotype threat“ byl do sociálních věd zaveden v roce 1995, kdy američtí sociální psychologové C. M. Steele a J. Aronson publikovali základní článek v časopise *Journal of Personality and Social Psychology*. V něm rozpracovali hypotézu zveřejněnou již o 30 let dříve autorským týmem vedeným I. Katzem (1965). Claude Steele ověřil a rozšířil její platnost na základě výsledků svých tří studií porovnávajících výsledky bílých a afroamerických studentů v národních didaktických testech SAT⁵, v nichž afroameričtí studenti a studentky dlouhodobě dosahovali výrazně slabších výkonů. Experimenty prokázaly, že jejich výkon klesá zejména v situacích, kdy jim bylo předem naznačeno, že je od nich očekáván nižší výsledek na základě rozšířeného stereotypu, že intelektové schopnosti Afroameričanů zaostávají za schopnostmi majority.

Článek vyvolal silnou odezvu, takže se koncept stereotype threat stal na poli psychologických přístupů k rozdílům ve školních výkonech jedním z nejvíce diskutovaných. Svědčí o tom mimo jiné následující údaje: v elektronické databázi psychologických časopisů EBSCO PsychInfo (Academic Search Complete) figuruje od roku 1995

⁵ Jak ukazuje kapitola 3.5, právě tato okolnost (tj. zúžení podnětového materiálu na testy) se stala jedním z hlavních důvodů, proč byl koncept stereotype threat kritizován.

16 do současnosti 180 článků, které mají stereotype threat přímo v názvu, tj. explicitně se jím zabývají. Vyhledávač Google při zadání hesla stereotype threat vygeneruje téměř 6 milionů odkazů a pokud dojde ke zpřesnění přidáním hesla psychologie, klesne počet odkazů na necelé 4 miliony.⁶

Koncept stereotype threat může být do češtiny přeložen jako ohrožení stereotypem nebo hrozba stereotypu.⁷ Jak název napovídá, podstatou tohoto fenoménu je, že pod vlivem stereotypu dojde k momentálnímu nepříznivému ovlivnění činnosti člověka ve výkonově definované situaci tak, že jeho výsledky jsou pod úrovní jeho možností. Základním předpokladem je, že ve společnosti se vyznává negativní stereotyp o určité skupině a že konkrétní jedinec, jehož výkon je sledován, si existenci tohoto stereotypu uvědomuje. Slovy samotných autorů: „Existence takového stereotypu znamená, že jakýkoliv projev či charakteristika člověka, které se shodují s obsahem stereotypu, činí pro člověka stereotyp pravděpodobnějším popisem sebe sama z pohledu druhých a dokonce i z vlastního pohledu“ (Steele & Aronson, 1995, s. 797). To tedy znamená, že koncept „se týká rizika přijetí negativního stereotypu o skupině jako vlastní charakteristiky“ (ibid., s. 797).

3.1 Vztah mezi jedincem a stereotypem

V psychologické terminologii představuje stereotyp široce sdílenou mentální strukturu, která zahrnuje soubor charakteristik vystihujících určitou kategorii lidí, přičemž alespoň jedna z nich je kategoriální informací (Schneider, 2004). Tou bývá snadno rozlišitelný znak, na základě něhož lze jedince přiřadit ke skupině, jejíž charakteristiky jsou pak na něj automaticky přeneseny. V tomto smyslu je stereotyp „přesvědčení, že jsou sociální kategorie K asociovány s atributy A1, ..., An. Tyto atributy nejsou definičními znaky kategorie, tj. nejsou s kategorií asociovány logicky“ (Hnilica, 2010, s. 13). Stereotypy vznikají na základě zkušeností (ať přímých, nebo zprostředkovaných), z čehož vyplývá, že jsou paměťovými schémata, která obsahují informace o attributech dané kategorie a o jejich vzájemných vztazích, a která umožňují rychlé zpracování a uložení informací (Hnilica, 2010). Základním procesem je generalizace a zřetězení, po jejichž aplikaci jsou od představitelů daných kategorií očekávány charakteristiky, které nemají empirickou oporu v jejich behaviorálních projevech. Stereotypizace je tedy specifickým případem kategorizace coby základního principu sociální percepce a kognice (Schneider, 2004). S její pomocí člověk získává orientaci v sociální realitě, aniž by musel poznávat a zpracovávat všechny dílčí informace (Flick, 1998). Toto pozitivum je ovšem vykoupeno rizikem neúplného a zkresleného poznání druhých a vlastního potenciálního znevýhodnění v případě,

⁶ V tomto světle se může zdát překvapující, že česká psychologická odborná periodika obsahují jen jeden článek, který o něm částečně pojednává a uvádí jej mezi svými klíčovými slovy (Franěk, 2009).

⁷ Tento překlad užívá A. Zel'ová (in Výrost & Slaměník, 2008). Z terminologického hlediska však považují za vhodnější překlad ohrožení stereotypem, neboť je tím přesněji vystižena podstata fenoménu – pozornost je obrácena k jedinci, jehož výkon je ovlivněn (ohrožen) existencí stereotypu.

že je člověk sám nahlížen svým okolím (například vyučujícími) prostřednictvím stereotypů a předsudků.⁸

Vzhledem k tomu, že je stereotyp primárně schématem skupiny a že každý člověk sám sebe vnímá mimo jiné jako člena skupiny, tvoří stereotypy důležitou platformu pro ustavování sociální identity člověka. Ta spočívá v přináležitosti k určité skupině (bez ohledu na to, zda je do ní člověk přiřazován druhými, či se k ní sám dobrovolně připojuje⁹), a v kritickém vymezení vůči skupinám jiným (Flick, 1998). Jako součást obrany vlastního já mají lidé tendenci hodnotit skupiny, do nichž náleží, jako významnější než skupiny cizí, a zároveň mají tendenci patřit do skupin, které považují za hodnotnější (Schneider, 2004). Využívají k tomu jednak stereotypy existující obecně ve společnosti, případně si vytvářejí v rámci vlastní skupiny určité dílčí stereotypy týkající se vlastní skupiny (tzv. auto-stereotypy) či cizí skupiny (tzv. hetero-stereotypy).

Pokud lidé náleží do skupiny, vůči níž panují negativní stereotypy, zažívají často nelibost, která snižuje jejich afektivní přináležitost k této skupině. To může vyústit ve dva důsledky – v odstup od skupiny, a/nebo ve snížení kladného sebepojetí. Sebepojetí je ohroženo zvláště v případě skupin vázaných na neměnné znaky (tzv. vrozený sociální status), kde nelze skupinu vlastním rozhodnutím opustit. Jiným vyústěním nutného členství v určité skupině ovšem může být, že si skupina začne vytvářet alternativní auto-stereotypy, které původní nevýhodu transformují v přednost (srov. Willis, 1977), nebo přistoupí k tzv. sebe-znevýhodňování, jež představuje skupinový atribuční styl zmírňující dopad neúspěchu (Jones, 1990).

Pokud aplikujeme tyto mechanismy do školního prostředí, setkáváme se především s následujícími scénáři: dítě, kterému vyučující a spolužáci opakovaně zdůrazňují, že je součástí skupiny, vůči níž panují negativní stereotypy týkající se potenciálu pro školní úspěšnost (např. v USA Afroameričané či dívky v technických doménách, v ČR zřejmě Romové), zažívá buď nedůvěru ve vlastní schopnosti, a/nebo odstup od školní třídy složené z majority, či odstup od vlastní skupiny. To může vyústit ve snížení efektivity učení v žákovském kolektivu a zároveň v omezení učebního úsilí i využívání potenciálu v konkrétních výkonových situacích.

Výše popsané účinky nastávají v důsledku toho, že stereotypy jako mentální kategorie obsahují silnou hodnotící složku (vedle kognitivní složky). V tomto smyslu jsou stereotypy specifickým typem postojů, a jako takové zahrnují informační, afektivní a konativní elementy (Schneider, 2004). Z toho plyne, že lze stereotypy dělit na pozitivní a negativní v závislosti na tom, zda jsou charakteristiky spojované s danou skupinou ve společnosti (eventuálně samotným jedincem či členy příslušných skupin) oceňovány. Jak již bylo naznačeno, pozitivní stereotypy posilují tendenci považovat skupinu za referenční neboli vztažnou, zatímco negativní stereotypy naopak častěji

⁸ Vztahem mezi stereotypy a předsudky se zde nebudeme zabývat, neboť to překračuje zaměření tohoto článku. Navzdory řadě odlišností je společným jmenovatelem stereotypů a předsudků apriorně existující a generalizovaná, a tudíž nepřesná, představa o jedinci.

⁹ Psychologický aspekt tohoto rozdílu vystupuje na příkladu etnicity, která je tělesně zřetelná (jiná barva pleti), a naopak nezřetelná. Zatímco s první se jedinec vyrovnávat musí, protože jej okolí s jeho odlišností konfrontuje, s druhou se vyrovnávat může, pokud si ji zvolí jako svůj referenční rámec.

- 18 vedou k odmítání skupiny a svého členství v ní. Z toho vyrůstá požadavek, aby alespoň škola (pokud to nelze v celé společnosti) důsledně trvala na odstraňování stereotypních představ o školní neúspěšnosti některých skupin žáků. Žák/yně náležející ke skupině, která je považována za problematickou či nehodnotnou, nesaturuje svoji sociální identitu a nezažívá stav takové psychické pohody, aby mohl být naplno využíván jeho/její kognitivní potenciál. Právě toto tvoří základní mechanismus fenoménu ohrožení stereotypem.

3.2 Mechanismus ohrožení stereotypem

Fenomén ohrožení stereotypem nastává v situacích, kdy je jedinec vystaven působení stereotypního přesvědčení, podle něhož by jako člen určité skupiny měl dosáhnout slabého výkonu. Jeho výsledky pak jsou skutečně inhibovány v porovnání s jeho potenciálem a s jeho výsledky v situacích, kdy není vystaven stereotypu o slabém výkonu (Steele & Aronson, 1995). Předpokládá se, že jedinec má rozvinuté schopnosti pro dosažení výrazně vyššího výkonu a že jej za jiných okolností také dosahuje. To znamená, že není zásadně narušena identifikace člověka s danou výkonovou oblastí ve smyslu, že je pro něj osobně důležité dosáhnout úspěchu (či se alespoň vyhnout neúspěchu) a vynakládá na to úsilí (Steele, 1997).

Kromě popsaného situačního vlivu mohou stereotypy působit i v delším časovém horizontu. V takovém případě je jedinec dlouhodobě konfrontován se stereotypním přesvědčením, že skupina, do níž patří, nemá dispozice nutné pro dobré výkony v určité oblasti. Týká se to například etnického stereotypu, že Afroameričané či Hispánci mají nižší intelektové schopnosti, nebo genderového stereotypu, podle něhož ženy neovládají matematiku. Při opakované expozici takovému stereotypu může nastat tzv. disidentifikace, která představuje „rekonceptualizaci Já a vlastních hodnot tak, aby došlo k vyjmutí dané oblasti z osobní identity, takže netvoří základ pro sebehodnocení“ (Steele, 1997, s. 614). Výsledkem je, že člověk nepovažuje konkrétní doménu (např. obecně školní výkony či konkrétní předměty jako je matematika) za referenční, a proto jej nebudou případné neúspěchy identitně ohrožovat. Zároveň to však s sebou přináší celkové snížení motivace pro danou oblast a pokles aktivit rozvíjejících schopnosti, které by mohly vést k úspěšnému výkonu. Výkonnost jedince v dané oblasti je tedy celkově nízká, ovšem nevykazuje výkyvy a krátkodobé podhodnocení potenciálu.¹⁰ Ačkoliv v raných publikacích bývá i tento typ vlivu stereotypů podřazován pod koncept ohrožení stereotypem (Aronson & Steele, 1995), aktuálně panuje shoda, že ohrožení stereotypem představuje ryze situační fenomén, kdy při momentální expozici stereotypu dojde ke zhoršení tradičně dobrých výkonů (Schneider, 2004; Doan, 2008).

Bližší vhled do mechanismu výkonového selhání lze získat na základě experimentálních studií, prostřednictvím kterých byl efekt ohrožení stereotypem definován

¹⁰ Nespecifický potenciál člověka sice může být reálně vyšší, ale kvůli nedostatečné motivaci a stimulaci nedošlo k jeho rozvinutí. Na základě běžných projevů lze nenaplněný potenciál jen obtížně identifikovat.

(Steele & Aronson, 1995; Steele, 1997; Doan, 2008). Původní americká studie porovnávala výsledky 114 bílých a afroamerických vysokoškolských studujících v didaktickém testu, který vycházel z národních srovnávacích zkoušek SAT. Respondenti/ky byli rovnoměrně rozděleni do tří skupin, z nichž každé byl zadán test, ovšem s odlišnými doprovodnými informacemi. Jedné skupině bylo řečeno, že cílem didaktického testu je diagnostikovat jejich intelektuální schopnosti, což mělo navodit stav ohrožení stereotypem, podle něhož Afroameričané mají nižší dispozice pro akademický výkon. U dalších dvou skupin nebyl stereotyp aktivován – v jednom případě byl test představen jako anonymní součást výzkumu řešení problémů, bez vazby na individuální výkon, v druhém případě bylo řečeno, že výsledky v testu budou známy jen zkoumaným osobám, pro něž může být obtížnost testu výzvou pro zmapování vlastních schopností. Test tvořilo 30 položek vybraných z verbálního subtestu národních zkoušek Graduate Record Examination, které byly značně obtížné (u 27 z nich byla průměrná úspěšnost nižší než 30 %). Kromě testu všechny osoby vyplňovaly dalších pět dotazníků, které byly zaměřeny na následující oblasti: (a) popis vlastních akademických kompetencí, (b) hodnocení faktorů interferujících do řešení testu, (c) odhad obtížnosti testu, (d) odhad vlastní úspěšnosti v testových položkách, (e) vysouzení účelu testu.

Analýzy ukázaly, že ve skupině, která řešila test jako diagnostický, a v níž tedy byl nejsilněji aktivován stereotyp o nižších intelektových schopnostech Afroameričanů, dosáhli bílí studenti/ky lepších výsledků. Rozdíl ve výkonech byl silně statisticky významný při porovnání první a druhé skupiny, tj. při řešení testu za explicitně diagnostických a explicitně nediagnostických podmínek. V případě třetí skupiny, které byl test zadán jako výkonový, ale v nediagnostických podmínkách (tj. jako výzva pro zjištění úrovně vlastních schopností, ovšem bez prezentace výsledku ostatním), byly výkony afroamerických studujících navzdory očekávání slabší oproti výsledkům majority. Rozdíl mezi bělošskými a afroamerickými studujícími v první a druhé skupině se ukázaly rovněž v doplňkových testech. Odlišné výsledky třetí skupiny ovšem naznačovaly, že klíčovým faktorem není samotná explicitní přítomnost stereotypu, nýbrž subjektivní interpretace situace¹¹ (tj. na tom, zda a jak si jedinci stereotyp zvýznamňují). Z ní pak vyrůstají pocity úzkosti¹² a/nebo rušivé myšlenky v průběhu řešení úkolu, které jsou již konkrétními důvody snížení výkonu. Za účelem ověření těchto hypotéz realizovali C. Steele a J. Aronson další tři experimentální studie, v nichž postupně prokázali jejich platnost. Základní série experimentů dospěla k závěrům, že u afroamerických studujících nastává snížení výkonů v situaci, kdy považují úkol za obtížný, a to na základě informace od zadavatelů či na základě vlastního vyhodnocení. Následkem toho u nich dochází k silnější kognitivní aktivaci

¹¹ V dané studii se úkoly týkaly základního lexikálního zpracování informací a dále vyšších usuzovacích procesů. Úkoly na lexikální zpracování spočívaly v doplňování chybějících písmen do slov, která souvisejí se stereotypy (např. – – ce, po doplnění „race“). Z druhu a rychlosti doplnění se usuzovalo na míru kognitivní aktivace stereotypu.

¹² Nástrojem byl standardizovaný dotazník měřící úzkost – Spielberger State Anxiety Inventory, který všichni respondenti/ky vyplňovali ihned po vyřešení didaktického testu.

20 stereotypu, hlubším pochybnostem o svých schopnostech, větším obavám o výsledek a vyšší motivaci oddělit sebe od stereotypizované skupiny.

3.3 Příčiny inhibice výkonu

Podle M. Steeleho (1997) probíhá snížení výkonů pod vlivem momentálně působícího stereotypu čtyřmi základními způsoby. První představuje příliš silné nabuzení, které redukuje využitelné schopnosti. Autora typologie můžeme doplnit, že se jedná o specifickou aplikaci aktivační teorie motivace, podle níž pro optimální výkon je třeba dosáhnout adekvátní – tedy ne příliš vysoké, ani příliš nízké aktivace organismu (Thayer, 1978; Pavelková, 2002). Druhý způsob inhibice výkonů souvisí s rozpaky či ostychem, které vyvolá deklarace nízkého očekávání v protikladu k představě samotného člověka, že by mohl uspět. Pocity ambivalence a nejistoty vedou k redukcí soustředění a úsilí věnovaného samotnému úkolu. Třetí forma snížení výkonů spočívá v akceptaci představy, že jedinec není schopen dosáhnout dobrého výsledku. Tím se přinejmenším vytvoří obava z neúspěchu, která limituje úspěšné řešení, nebo dokonce dojde k přijetí scénáře neúspěchu. Čtvrtým důvodem omezení výkonu může být nadměrná opatrnost, která vyplývá ze snahy uspět a prokázat osobní či celkovou neplatnost stereotypu. Na rozdíl od předchozího důvodu, který představuje pokles úsilí, protože člověk řešení úkolu vzdává, v tomto případě nastává jeho přemíra vedená potřebou dokázat, že stereotypní očekávání nejsou správná (Steele & Aronson, 1995; Steele, 1997).

Jednotlivé aspekty představené typologie byly rozpracovány velkým množstvím dílčích studií, které prokázaly, že za inhibicí výkonnosti může stát úzkost, rozptýlení, ztráta motivace, očekávání nízkého výkonu, zúžení pozornosti, redukce kreativity, redukce sebekontroly, fyziologický stres, pokles úsilí nebo naopak jeho přemíra (Doan, 2008).

Americká psycholožka Toni Schmader a její kolegové představili v roce 2008 integrovaný model ohrožení stereotypem, který definuje tři nejsilněji působící faktory a ukazuje jejich místo ve vztahu mezi stereotypem a výkonem. Podle tohoto modelu se u člověka, který je identifikován jednak s oblastí výkonu a jednak se skupinou, vůči níž je stereotyp namířen, při konfrontaci se stereotypním očekáváním rozvíjí následující tři stavy/procesy. Prvním je fyziologický stres. Bylo zjištěno, že u lidí vystavených stereotypům došlo k poklesu tepové frekvence, ke zvýšení krevního tlaku, k poklesu teploty a zvýšení vodivosti kůže (Osborne, 2007). Druhým faktorem je soustředění na samotnou aktivitu spojenou s úkolem, což vede k zúžení pozornosti a omezení kreativity. Ve snaze mít svoji činnost pod maximální kontrolou pak člověk snadno přehlédne některé prvky významné pro úspěšné řešení úkolu. Třetím faktorem je emocionální regulace, respektive tendence řídit své afektivní reakce na vzniklý stav ohrožení. Expozice stereotypům u člověka obvykle vyvolává nepříjemné myšlenky a pocity, které se nejvíce týkají možnosti vlastního selhání. Člověk se snaží od těchto myšlenek a pocitů oprostit, tj. dostat své rozpoložení pod kontrolu. Po-

kud tato kontrola selhává, dochází k akceptaci neúspěchu; pokud kontrola funguje, vyžaduje investici značného úsilí, které následně chybí v samotném řešení úkolu.

První vlna výzkumů mapující mechanismy ohrožení stereotypem se zaměřovala především na afektivní aspekty jako je obava ze selhání, zatímco stávající výzkumy více studují kognitivní aspekty. Jak předpokládají ve svém integrovaném modelu Schmader, Johns a Forbes (2008), kritickým článkem ve vazbě mezi fází konfrontace se stereotypem a fází inhibice výkonu je pracovní paměť. Jedná se o krátkodobou paměť, která představuje vědomou a aktivní část paměťového systému a jako taková je zapojena do procesu zpracování relevantních informací v probíhajících úkolech. Každý z výše popsaných tří faktorů – fyziologický stres, zúžení pozornosti, afektivní regulace – přispívá svým jedinečným způsobem k omezení funkce pracovní paměti. Není-li pracovní paměť plně funkční, jedinec má ztíženo či zpomalené porozumění úkolu a nalezení jeho řešení (Osborn, 2007; Schmader & Johns, 2003). Jedna ze studií, která to prokázala, srovnávala rozsah pracovní paměti u dvou skupin dívek, z nichž jedna byla vystavena stereotypu, že ženy nemají nadání na matematiku. Pracovní paměť byla operacionalizována jako schopnost vybavit si slova, která jim byla v rámci úkolu zadána k zapamatování a která byla nutná pro úspěšné zvládnutí matematického úkolu. Skupina dívek, které nebyly vystaveny genderovému stereotypu, vykazovala výrazně větší rozsah své pracovní paměti (Schmader & Johns, 2003).

3.4 Důsledky ohrožení stereotypem

Ohrožení stereotypem má řadu důsledků. Tím hlavním je krátkodobé zhoršení výkonu pod úroveň možností daného člověka. Jak jsme opakovaně zdůrazňovali, aby k tomuto efektu došlo, musí být ve společnosti sdílen stereotyp, který předpokládá, že určitá skupina nemá vhodné dispozice pro úspěšné zvládnutí některé oblasti, a před výkonem je tento stereotyp zdůrazněn. Laboratorní studie i reálné školní podmínky ukázaly, že pokles výkonu nastává v případě různých výkonových oblastí, k nimž se vztahují určitá stereotypní očekávání. Nejvíce studií se týkalo akademických výkonů v souvislosti s etnickými a genderovými stereotypy.¹³ Prokázalo se, že afroameričtí studující na všech stupních škol dosahují horších výsledků ve všech školních předmětech po zdůraznění stereotypního očekávání, podle něhož mají pro studium horší předpoklady než běloští studující (Doan, 2008; Gallagher & Kaufman 2004). Zároveň se ověřilo, že dívky vykazují horší výsledky v matematice po deklaraci stereotypního očekávání, že „holky nemají na tento předmět buňky“ (Keller, 2007). Ohrožení stereotypem ovšem nastává i mimo oblast akademických výkonů – například ženy dosahují nižších výsledků v atletice či v řízení auta, muži v péči o děti, starší osoby v pamětních úkolech atd. (Osborne, 2007).

Při opakovaném působení efektu ohrožení stereotypem se vedle regrese výkonů dostávají i další důsledky. Častá bývá tendence připisovat příčiny neúspěchu vnitřním

¹³ Uvedené výzkumy jsou platné pro americkou populaci mladších generací. Protože inhibice výkonu plně závisí na relevanci stereotypu, nelze výzkumné nálezy přenášet do jiných kulturních prostředí, kde není existence daných stereotypů prokázána.

22 dispozicím, kdy jedinec pocituje vůči úkolovým nárokům vlastní nedostatečnost. Jestliže je expozice stereotypům dlouhodobá, může interní atribuce neúspěchu vyústit v tzv. disidentifikaci, která představuje ztrátu zájmu o celou oblast, v níž se daný výkon realizuje. Rezignace na určitou výkonovou oblast v důsledku dlouhodobého vystavení stereotypům je symptomem jiných fenoménů než ohrožení stereotypem. Za nejbližší považují koncept sebesplňujícího proroctví (Merton, 1968), koncept self-efficacy neboli vlastní účinnosti (Bandura, 1977) a koncept naučené bezmocnosti (Seligman, 1975).

Z atribučního hlediska opačnou tendencí je sebe-znevýhodňování (self-handicapping), které představuje defenzivní strategii vůči selhání ve výkonových úkolech (Jones, 1990). Jedinec aktivně buduje překážky bránící jeho úspěchu, aby tyto překážky v případě reálného selhání mohl označit za důvod slabého výkonu (Steele & Aronson, 1995). Příčina neúspěchu nespočívá v dispozicích, nýbrž v situačních faktorech. Jedná se tedy o preventivní omluvu neúspěchu, která však reálně vede k inhibici výkonnosti. K sebe-znevýhodňování lze využívat různé nástroje, jako je bagatelizace úkolu. Zvláště lidé, kterým záleží na dobrém výkonu, mohou snižovat validitu úkolu (např. úkol není formulován dobře či kritéria nejsou férová) nebo jeho celkový význam (např. úkol není důležitý, nevypovídá o schopnostech), aby pro ně případný neúspěch nebyl identitně závažný (Keller, 2007).

Tyto osoby se také mohou v rámci obrany vlastního já distancovat od skupiny, do níž náleží, ale vůči níž je uplatňován negativní stereotyp. Pokud se nelze zcela ze skupiny vymanit, může jedinec přistoupit k tzv. bifurkaci identity. V tom případě dojde k odmítání charakteristik skupiny, které jsou nejsilněji asociované se selháním, zatímco k ostatním charakteristikám se jedinec i nadále hlásí. Projevem je pak rozdvojení neboli bifurkace, v němž člověk zdůrazňuje „neohroženou“ část své identity nad tou, která je stereotypem znehodnocena (Flick, 1998). Nutně tím ovšem nastává redukce sociální identity, která se váže na skupinu, a tím i pokles efektivity učení probíhajícího v přítomnosti druhých.

Vedle výše popsanych důsledků efektu ohrožení stereotypem, které lze hodnotit jako negativní, může výjimečně nastat i opačný vývoj – výkonnost se může zvýšit.¹⁴ Děje se tak obvykle v situaci, kdy daný člověk mívá tradičně excelentní výkony a považuje sám sebe v dané oblasti za schopného. V tom případě stereotyp vyvolá nesouhlas a snahu dokázat, že je neplatný. U dobře osvojených úkolů a v konstelaci, kdy je stereotyp prezentován druhými lidmi, kteří sledují výkon, může dojít k maximalizaci výkonu pod vlivem tradičního efektu sociální facilitace (Zajonc, 1965). Jak ovšem bylo uvedeno výše, pokud úsilí překročí určitou míru, může naopak vést ke snížení výkonu.

Zcela jinou reakci na ohrožení stereotypem představuje tzv. ironický účinek, který se projevuje na výkonech stereotypem zvýhodňované skupiny. Pokud je výko-

¹⁴ Výkony mohou být zvýšeny také pod vlivem pozitivních stereotypů. C. Steele (1997) například dokázal, že na základě stereotypu, že asijsí studující mají dobré dispozice pro matematiku, nastalo reálné zlepšení jejich výkonů. Protože je tento text primárně zaměřen na školní selhávání a protože většina stereotypů je negativních, ponecháváme tento důsledek efektu ohrožení stereotypem stranou.

nová situace explicitně spojena se stereotypem a z něho plynoucími nerovnostmi, které jsou však ve společnosti považovány za nepatřičné, mohou se lidé náležející do preferované skupiny cítit nepříjemně. Nesouhlasí-li se stereotypem, vědomě, či nevědomě se brání dosáhnout úspěšného výsledku, aby stereotyp nepotvrdili (Průcha, 2004).

3.5 Kritika konceptu ohrožení stereotypem

Ačkoliv patřilo ohrožení stereotypem v uplynulé dekádě mezi nejvíce využívaná výkladová schémata školního selhávání, setkávalo se rovněž s četnou kritikou. Nejčastěji diskutované výhrady se týkaly metodologických omezení, která snižují celkovou spolehlivost výzkumů. Šetření byla realizována zejména na vysokoškolských studujících, avšak následně docházelo k zobecňování na celou populaci. Podobně bylo za chybné považováno, že výkonové situace se týkaly převážně řešení didaktických testů, které představují specifický podnětový materiál, ovšem nálezy byly interpretovány širě než pouze jako typ úzkosti v testové situaci. Jako významné bylo viděno také kulturní omezení, neboť použité didaktické testy byly součástí národních srovnávacích zkoušek, které představují unikátní americký fenomén, pro něž nelze ve většině jiných školských systémů nalézt paralelu. Z těchto připomínek plyne, že přinejmenším první vlna experimentů neposkytovala empirickou evidenci dovolující přenos zjištění do jiných situačních kontextů (např. ústní individuální zkoušení, skupinové řešení úkolu před autoritou či bez její přítomnosti, neakademické prostředí aj.) a jinou než vysokoškolskou populaci.

Druhá skupina kritických připomínek se vztahuje k postupům uplatňovaným při porovnávání výsledků jednotlivých skupin. Protože podnětovým materiálem byly celé národní testy či jejich části, muselo se při zpracování výsledků vycházet z procedur, které jsou v tomto národním testování upřednostňovány. Například bylo nutné vyvažovat testová skóre porovnávaných skupin, což následně zamlžuje interpretaci výsledků (Sackett, Hardison & Culen, 2004).

Další kritika směřovala k tomu, že koncept nedokáže odlišit ohrožení stereotypem a skutečnou diskriminaci. Ohrožení vzniká na základě očekávání, že člověk může být znevýhodněn, což ale neznamená, že skutečně znevýhodněn je. Nedostatkem konceptu tedy byla neschopnost rozlišit, kdy se studující obávají toho, že svým výkonem potvrdí stereotyp, a kdy jsou skutečně prostřednictvím stereotypu diskriminováni. Přitom odlišení toho, zda obava vyplývá z faktů či z fantazijních představ, je nutnou podmínkou pro vnitřní validitu výzkumných nástrojů (Whaley, 1998).

Popsané tři skupiny výhrad nejsilněji zaznívaly vůči první vlně experimentů. Pozdější výzkumy se již snažily kritiku zohlednit a hlavních nedostatků se vyvarovat. Zhruba v posledních deseti letech se výzkumy pokoušejí ověřit platnost konceptu ohrožení stereotypem na mladších věkových kategoriích, na jiných než akademických výkonech a v jiných než testových situacích (Schmader, Johns & Forbes, 2008; Keller, 2007), čímž vzniká platforma pro eventuální redefinici konceptu (ve smyslu jeho zúžení, resp. zpřesnění). V aktuálních výzkumech jsou při zpracování výsledků

- 24 užívány méně problematické statistické procedury (Gallagher & Kaufman, 2004) a stále častěji se zařazují rovněž kvalitativní postupy (Doan, 2008), které dovolují mimo jiné akcentovat při výkonu vliv subjektivní percepce situace a vliv vnějších podmínek. Potvrzuje se, že ohrožení stereotypem se jako jeden z faktorů podílí na snižování výkonnosti v akademických i neakademických doménách.

4 Závěr

Cílem článku bylo představit koncept ohrožení stereotypem, a podpořit tak jeho integraci do české sociálněvědní diskuse o vzdělávacích nerovnostech a školní neúspěšnosti. V ní dosud problematika stereotypů, které na neuvědomované úrovni vstupují do pedagogického procesu jak ze strany vyučujících, tak ze strany žáků/yň, stojí mírně v pozadí. O jejich negativním vlivu sice není pochyb, ale ke zmapování přesného mechanismu, kterými stereotypy žákovskou výkonnost ovlivňují, dosud nedošlo (Štech, 2000). Stereotypy v důsledku generalizování určitých charakteristik na skupinu vedou k přehlížení individuálních dispozic jednotlivých žáků a žákyň. Tendence ke stereotypizaci je přitom velmi silná u vyučujících i u studujících – obě strany si jejím prostřednictvím pomáhají k lepší orientaci v realitě, která se však následně stává často zkreslenou a pro některé jedince/skupiny znevýhodňující. Zvědomění a odstranění stereotypů je proto základní podmínkou pro dosažení spravedlnosti ve vzdělávání (Greger, 2010).

Vliv fenoménu ohrožení stereotypem ve výkonových situacích byl v zahraničí během uplynulých patnácti let prokázán prostřednictvím velkého množství studií. Ty jsou považovány za dostatečně validní a početné, aby vynesly koncept stereotype threat do popředí odborné diskuse. Zároveň však mají své oponenty, kteří považují za diskutabilní jak metodologii, tak interpretaci výsledků zejména ve starších výzkumech, neboť ty pracovaly výhradně s daty z národních srovnávacích testů a využívaly důsledně experimentální design vzdálený běžným školním podmínkám, z čehož vyplývá (zamlčované) omezení výzkumných nálezů (Whaley, 1998; Sackett, Hardison & Culen, 2004). Napětí mezi rychle přibývajícími studii a jejich kritikou oponenturou není třeba chápat jako bazální zpochybnění samotného fenoménu, nýbrž jako prostor pro další výzkumné ověřování. K němu by mělo dojít i v jiném než americkém prostředí, kde se dosud realizovala většina šetření.

Na základě amerických výsledků nelze automaticky předpokládat jeho platnost u českých žáků/yní. Existence efektu ohrožení stereotypem je totiž podmíněna tím, že v konkrétním kulturním prostředí jsou rozšířeny specifické stereotypy dotýkající se schopností spojených s akademickými výkony. Pro českou společnost se nabízí uvažovat o stereotypech týkajících se obecné školní neúspěšnosti romských dětí, neúspěšnosti dívek v technických doménách a úspěšnosti vietnamských dětí v matematice, případně dalších. Otázka, zda takové stereotypy jsou studujícími (a vyučujícími) v českých školách sdíleny a následně zda intervenují do jejich výkonů, dosud čeká na podrobné prozkoumání. Prvním příspěvkem zřejmě budou výsledky právě

probíhajících experimentálních studií, které ověřují existenci a dopad genderových stereotypů na školní výkonnost v matematice, tj. zda a nakolik se liší výsledky dívek a chlapců v matematických úkolech při aktivaci představy, že dívky „nemají na matiku hlavu“.

Literatura

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Code and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levinská, M. (2012). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Doan, L. A. (2008). *A qualitative investigation of stereotype threat activation and mediation*. London: ProQuest.
- Flick, U. (Ed.) (1998). *The psychology of the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franěk, M. (2009). Priming aktivující sociální stereotypy a výkon v mentálním testu. *E-Psychologie*, 3, 2.
- Fráňová, L., & Preiss, M. (2008). Školní známky ve vztahu k depresivní symptomatice, inteligenci a neuropsychologickým proměnným. *Československá psychologie*, 52(4), 321–337.
- Gallagher, A. M., & Kaufman, J. C. (2004). *Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Greger, D. (2010). Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. (s. 22–37). Praha: Slon.
- Herrnstein, R. J., & Murray, Ch. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Hnilica, K. (2010). *Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum.
- Hříbková, L. (2005). *Nadání a nadaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: Macmillan.
- Katrňák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Katz, I., Roberts, S. O., & Robinson, J. M. (1965). Effects of task difficulty, race of administrator, and instructions on digit-symbol performance of Negroes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 53–59.
- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 323–338.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and Conformity: A Study in Values. With Reassessment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kulhánková, E., & Málková, G. (2008). Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie [online]*, 2(4), 24–37.
- Lareau, A. (1992). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Madarasová-Gecková, A., Tavel, P., Gajdošová, B., Orosová, O., Žežula, I., & van Dijk, J. P. (2008). Socioekonomické a psychosociálne faktory zmyslu pre integritu u adolescentov. *Československá psychologie*, 52(2), 132–144.
- Matějů, P., Straková, J. & Veselý, A. (eds.) (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

- 26 Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–14.
- Osborne, J. W. (2007). Linking Stereotype Threat and Anxiety. *Educational Psychology*, 27(1), 135–154.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Sackett, P. R. & Hardison, Ch. M. & Culen, M. J. (2004). On Interpreting Stereotype Threat as Accounting for African American-White Differences on Cognitive Tests. *American Psychologist*, 59(1), 7–13.
- Simonová, N., & Katrňák, T. (2008). Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*, 44(4), 725–743.
- Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115, 336–356.
- Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 440–452.
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- Štech, S. (2000). Sociálně kulturní pojetí handicapu. In Vágnerová, M. a kol. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- Thayer, R. E. (1978). Toward a psychological theory of multidimensional activation (arousal). *Motivation and Emotion*, 2(1), 1–34.
- Výrost, I., & Slaměník, J. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Whaley, A. L. (1998). Issues of Validity in Empirical Tests of Stereotype Threat Theory. *Journal of Psychology*, 132, 317–27.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science, New Series*, 149(3681), 269–274.

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., Katedra psychologie,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice*

Hana Voňková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Ve výzkumných šetřeních se často využívají sebehodnotící otázky. Pří-
mé porovnání zemí či různých sociálních skupin na základě odpovědí na tyto otázky však může vést
k chybnému závěru o objektivním stavu respondentů. Důvodem může být, že respondenti z odlišných
skupin využívají dostupnou škálu odpovědí odlišným způsobem, např. Američané mohou častěji
hodnotit situace jako „ vynikající“ ve srovnání s jinými národy. Metoda ukotvujících vinět řeší tento
problém tak, že nechává respondenty vedle vlastní situace hodnotit i hypotetické situace jiných
lidí (ukotvující viněty). Vzhledem k tomu, že všichni respondenti hodnotí jednu a tutéž hypotetic-
kou situaci, může být rozdílnost v jejich hodnocení těchto situací interpretována jako rozdílnost
v jejich využívání škály. To je pak využito pro korekci (ukotvení) jejich sebehodnocení. Metoda
ukotvujících vinět nebyla v české odborné literatuře dosud diskutována. Tento článek představuje
základní myšlenku této metody intuitivně a poté i s využitím matematického aparátu a prezentuje
několik příkladů využití této metody v sociálních vědách. V neposlední řadě uvádí možnosti využití
této metody v pedagogice.

Klíčová slova: výzkumné šetření, sebehodnotící otázky, neporovnatelnost odpovědí respondentů,
metoda ukotvujících vinět, neparametrický přístup, parametrický model CHOPIT, konzistence od-
povědí, ekvivalence vinět, pedagogika, zdraví, politika

Anchoring Vignettes Method and Possibilities of its Use in Educational Science

Abstract: Self-assessment questions are used often in survey research. A direct
comparison of countries or different socioeconomic groups based on answers to such questions may
lead to an incorrect conclusion about the respondents' actual situation. One of the reasons may
be that respondents from different groups use the response scale in different ways, for example
Americans may evaluate a situation as “excellent” more often compared to other nationalities. The
anchoring vignette method solves the problem by letting respondents evaluate both their situation
and hypothetical situations of other people (anchoring vignettes). Since the hypothetical situation
is invariant over respondents, the differences in their evaluations of the hypothetical situation may
be interpreted as the differences in their use of response scale. This is then used to adjust (anchor)
their self-assessments. The anchoring vignettes method has not yet been discussed in Czech lan-
guage academic literature. This paper introduces the basic idea of the method both intuitively and
using mathematics and presents several applications of the method in social sciences. Least but not
last, it suggests how to use this method in educational science.

Keywords: survey research, self-assessment questions, incomparability of respondents' answers,
anchoring vignettes method, nonparametric approach, parametric model CHOPIT, response consis-
tency, vignette equivalence, education, health, policy

* Článek vznikl za podpory projektu „The relationships between skills, schooling and labor market
outcomes: A longitudinal study“ (No. P402/12/G130) financovaného Grantovou agenturou České
republiky.

1 Úvod

Ve výzkumných šetřeních se často využívají tzv. sebehodnotící otázky (*self-assessment questions*). Příkladem může být otázka *Jak byste zhodnotili své zdraví?* s pětibodovou škálou od *nedostatečné* až po *vynikající*. K hlavním přednostem těchto otázek patří nízké náklady (oproti objektivnímu měření např. zdravotního stavu).

Přímé porovnání zemí či různých skupin na základě odpovědí na tyto otázky však může vést k chybnému závěru o objektivním stavu těchto zemí či skupin. Různí respondenti totiž mohou pro hodnocení určitého skutečného stavu využívat různé kategorie škály, interpretovat kategorie škály odlišným způsobem. Tento fenomén je v literatuře označován jako *differential item functioning* (zkratka DIF).¹

Řešení problému heterogenity ve stylu odpovídání na otázky ve výzkumných šetřeních nabízí metoda ukotvujících vinět² (*anchoring vignette method*). Jejím cílem je pomocí přímého změření rozdílnosti využívání škály různými respondenty „očistit“ (přízpůsobit, korigovat) sebehodnocení respondentů tak, aby bylo porovnatelné. Základní myšlenkou metody ukotvujících vinět je nechat respondenty mimo sebehodnotící otázky hodnotit v dané oblasti i hypotetickou osobu popsanou v krátkém příběhu (ukotvující viněti). Vzhledem k tomu, že všichni respondenti hodnotí jednu a tutéž hypotetickou situaci, může být rozdílnost hodnocení ukotvujících vinět interpretována jako rozdílnost v jejich využívání škály. Pomocí takto odhadnuté rozdílnosti můžeme provést „očistění“ sebehodnocení a následně je mezi skupinami respondentů porovnat.

Pro objasnění diskutovaného problému nejprve uvedeme několik příkladů využití metody ukotvujících vinět v sociálních vědách (část 2). Dále představíme základní myšlenku této metody intuitivně, bez použití matematického aparátu (část 3). Následně shrneme formální statistické přístupy využívané při analýze konkrétních dat – neparametrický přístup a parametrický model CHOPIT (část 4). Heterogenita ve stylu používání škál v sebehodnotících otázkách je (potenciálně) relevantní i v pedagogice. V části 5 uvedeme (možné) využití metody ukotvujících vinět v různých oblastech pedagogiky. V závěrečné části 6 mimo jiné stručně shrneme současný výzkum zaměřený na validizaci metody ukotvujících vinět.

¹ Termín *differential item functioning* (zkratka DIF) pochází z literatury o teorii testů. Otázka v testu vykazuje DIF, pokud testovaní z různých skupin se stejnou schopností odpoví na otázku správně s různou pravděpodobností. V teorii odpovědí na položku (Item response theory) je této problematice věnována značná pozornost (např. Holland & Wainer, 1993).

² Termín metoda ukotvujících vinět (ani aplikace metody samotné) nebyl v české literatuře doposud nikdy použit. Tento článek zavádí překlad anglického názvu *anchoring vignettes method* jako metoda ukotvujících vinět. Překlad ukotvující je volen z důvodu hlavní funkce vinět – jejich úkolem je ukotvit odpovědi na sebehodnotící otázky tak, aby je bylo možné v případě existence DIF porovnat. Viněti tedy ukotvují sebehodnocení, nejsou však ukotvené ve smyslu, který využívá zakotvená teorie (*grounded theory*). Jako vhodná alternativa k ukotvující viněti by mohla být zakotvující viněti. Pro odlišení se zakotvenou teorií je zvolena ukotvující viněti.

2 Příklady využití v sociálních vědách

Metodu ukotvujících vinět zavedl King et al. (2004). V článku se zabývá možnostmi obyvatel Číny a Mexika ovlivňovat politická rozhodnutí. V obou zemích bylo provedeno dotazníkové šetření za podpory Světové zdravotnické organizace. Sběr dat byl ukončen v červnu 2002. Celkově byla sebrána data od 430 respondentů v Číně a 551 v Mexiku. Respondentům byla kladena následující sebehodnotící otázka: *Do jaké míry máte možnost ovlivňovat vládu v záležitostech, které se Vás týkají?* se škálou 1) *vůbec*, 2) *málo*, 3) *středně*, 4) *velmi* a 5) *neomezeně*. Srovnáním relativních frekvencí jednotlivých kategorií škály došel King et al. (2004) k překvapujícímu závěru. V Mexiku volila více než polovina respondentů odpověď *vůbec*, zatímco v Číně se jednalo jen o přibližně čtvrtinu respondentů. Oproti tomu každou z kategorií *středně*, *velmi* a *neomezeně* volilo podstatně větší procento Číňanů než Mexičanů (v průměru za tyto tři kategorie se jedná přibližně o 50 procent Číňanů a přibližně 20 procent Mexičanů). Respondenti v Číně tedy uvedli podstatně větší možnosti ovlivňovat rozhodnutí vlády než v Mexiku. Jak autoři uvádějí, politická situace v době sběru dat však nasvědčovala opačnému závěru. K vysvětlení paradoxu mezi aktuální situací a výpověďmi respondentů použil metodu ukotvujících vinět. Respondenti byli požádáni, aby mimo uvedené otázky ohodnotili na stejné škále pět ukotvujících vinět týkajících se možnosti občana ovlivňovat rozhodnutí vlády. Jedna z ukotvujících vinět je následující: *[Imelda] nemá dostatek pitné vody. Společně se svými sousedy se snaží na tento problém upozornit pomocí sběru podpisů petice. Plánují ji předložit všem politickým stranám před nadcházejícími volbami. Do jaké míry má [Imelda] možnost ovlivňovat vládu v záležitostech, které se jí týkají?...* 1) *vůbec*, 2) *málo*, 3) *středně*, 4) *velmi* a 5) *neomezeně*. Z hodnocení ukotvujících vinět vyplynulo, že Číňané mají oproti Mexičanům nižší standard pro hodnocení míry možnosti ovlivňovat vládu, tj. systematicky volí vyšší kategorie škály (*středně*, *velmi* a *neomezeně*) při hodnocení situace popsané v ukotvující viněti. Tímto bylo identifikováno rozdílné využití škály respondentů z Číny a Mexika. Tento rozdíl následně vyjádřili pomocí matematického aparátu (základní myšlenka metody je diskutována v části 3, statistické přístupy jsou prezentovány v části 4). Identifikovaná heterogenita v použití škály byla následně využita k „očišťení“ výpovědí respondentů na sebehodnotící otázku. Na základě toho dospěli k závěru, který byl v souladu s aktuální politickou situací. Pokud by pro srovnání zemí nebyly použité „očišťené“ výpovědi respondentů o heterogenitu v použití škály, byl by závěr o možnostech obyvatel ovlivňovat vládní rozhodnutí zavádějící.

Popsaný problém heterogenity ve stylu používání škály v (sebe)hodnotících otázkách se netýká pouze výzkumných šetření v oblasti politiky. Metoda ukotvujících vinět je využita i v mnoha studiích zaměřených na komparaci zdraví obyvatel různých zemí a socioekonomických skupin (např. Salomon, Tandon, & Murray, 2004; Bago d'Uva, O'Donnell, & van Doorslaer, 2008; Voňková & Hullegie, 2011). Respondentům je typicky kladena sebehodnotící otázka *Jak byste zhodnotili své zdraví?* s pětibodovou škálou *nedostatečné*, *dostatečné*, *dobré*, *velmi dobré* a *vynikající*. Analogicky jsou

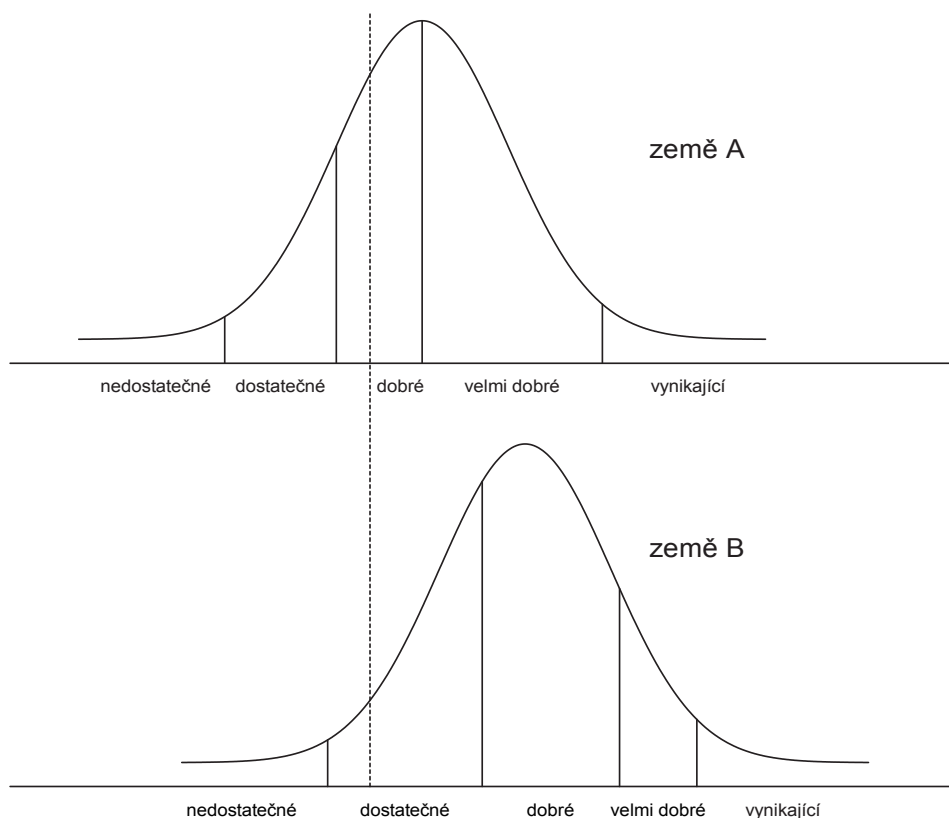
30 formulovány i sebehodnotící otázky týkající se specifických oblastí zdraví jako jsou problémy se soustředěním a pamětí, spánkem, mobilitou, depresí, bolestí a dýcháním. Např. pro oblast soustředění a paměti je používána otázka *Jak velké problémy jste měl/a v posledních třiceti dnech se soustředěním a zapamatováním věcí?* se škálou *žádné, mírné, střední, velké, extrémní*. Ke každé z těchto oblastí jsou následně formulovány i ukotvující viněty, které pomáhají identifikovat rozdílnost v používání škál. Příkladem ukotvující viněty pro soustředění a zapamatování je: *[Eva] se nadšeně učí nové recepty, ale velmi často v nich dělá chyby a musí si je několikrát znovu přečíst, aby je mohla bezchybně použít. Jak velké problémy má [Eva] se soustředěním a zapamatováním?* se stejnou škálou, která je využita v sebehodnotící položce.

Při porovnávání zdraví se často ukazují rozdíly v používání škály napříč zeměmi. Obyvatelé v jižní Evropě mají nižší standard než v severní Evropě, tj. shledávají určitý problém jako zanedbatelný, zatímco obyvatelé v severní Evropě shledávají tentýž problém jako více vážný (např. Voňková, 2011). V mezinárodních srovnáních mohou mít navíc jednotlivé kategorie škály různé konotace. Jürges (2007, s. 164) uvádí, že například *excellent* je v anglosaských zemích používáno v každodenní hantýrce, zatímco Němci by slovo *ausgezeichnet* často považovali za ironickou nadsázku, a to speciálně v kontextu posuzování zdraví. Rozdíly v používání škál jsou shledávány i napříč socioekonomickými skupinami. Bago d'Uva et al. (2008) shledává, že například lidé s vyšším vzděláním mají vyšší standard než lidé s nižším vzděláním, což může být ovlivněno jejich větší informovaností o možnostech léčby.

S dalšími příklady využití metody ukotvujících vinět se setkáváme napříč různými oblastmi sociálních věd. Mimo oblasti politiky a hodnocení zdraví se jedná o hodnocení pracovní neschopnosti (Kapteyn, Smith, & van Soest, 2007) a spokojenosti se zdravotním systémem (Murray et al., 2003; Sirven, Santos-Eggimann, & Spagnoli, 2012). Na webové stránce Gary Kinga věnované vinětám (<http://gking.harvard.edu/vign>) jsou uvedeny příklady ukotvujících vinět v různých oblastech sociálních věd. V pedagogice je metoda ukotvujících vinět využita pouze v jedné oblasti. V části 5 shrneme závěry této studie a uvedeme možnosti dalšího využití této metody v pedagogice.

3 Základní myšlenka metody ukotvujících vinět

Základní myšlenka metody ukotvujících vinět bez použití matematického aparátu bývá vysvětlována následujícím způsobem (např. Kapteyn et al., 2007; Voňková & Hullegie, 2011). Představme si, že chceme porovnat zdraví obyvatel ve dvou zemích A a B na základě jejich odpovědi na sebehodnotící otázku *Jak byste zhodnotili své zdraví?* s pětibodovou škálou *nedostatečné, dostatečné, dobré, velmi dobré a vynikající*. Skutečná (a výzkumníkům ovšem neznámá) rozdělení zdravotního stavu v zemích A a B, která chceme porovnat, jsou zakreslena na obrázku 1. Rozdělení v zemi A je posunuto ve srovnání s rozdělením v zemi B více vlevo, což znamená, že zdraví obyvatel v zemi A je horší než v zemi B. K porovnání zemí však nemáme k dispozici objektivní míru zdraví. Bylo by časově i finančně náročné ji získat.



Obrázek 1 Porovnání zdraví pomocí sebehodnotících otázek v případě existence DIF

Místo objektivní míry však máme k dispozici sebehodnocení vlastního zdraví obyvatel na pětibodové sebehodnotící škále *nedostatečné*, *dostatečné*, *dobré*, *velmi dobré* a *vynikající*. Použití škály se však v zemích A a B odlišuje. V zemi A jsou lidé optimističtější při hodnocení vlastního zdraví. Vertikální přerušovaná čára na obrázku 1 reprezentuje osobu s daným objektivním zdravotním stavem. V zemi A hodnotí taková osoba své zdraví jako *dobré*. Osoba v zemi B se stejným zdravotním stavem však hodnotí své zdraví jen jako *dostatečné*. Pokud bychom při srovnávání zemí vycházeli ze zdraví měřeného na sebehodnotící škále, podhodnotili bychom rozdíl v průměrném zdravotním stavu mezi zeměmi A a B, nebo bychom dokonce došli k chybnému závěru, že je průměrné zdraví v A lepší než v B.

Metoda ukotvujících vinět umožňuje tento problém řešit. Mimo hodnocení vlastního zdraví jsou respondenti požádáni hodnotit na téže škále i zdraví hypotetických osob popsané v krátkých příbězích, tzv. ukotvujících vinětách. Předpokládejme, že ukotvující viněta popisuje zdravotní stav hypotetické osoby znázorněný vertikální čarou. Vzhledem k popsanému rozdílnému využití škály v uvedených zemích by respondenti v zemi A hodnotili zdraví hypotetické osoby jako *dobré*, zatímco re-

- 32 spondenti v zemi B by ho hodnotili jako dostatečné. Vycházíme-li z toho, že v obou zemích byla hodnocena tatáž viněta, tj. bylo hodnoceno zdraví téže hypotetické osoby, lze rozdíl v hodnocení připsat rozdílnému využití bodů škály. Hodnocení zdraví hypotetické osoby v ukotvující vinětě nám tudíž pomáhá identifikovat rozdíly v použití škály v daných zemích. S využitím této informace pak můžeme „očistit“ hodnocení vlastního zdraví obyvatel zemí A a B. Pomocí škály jedné z uvedených zemí můžeme vyjádřit zdraví obyvatel v obou zemích. Nezáleží na tom, jakou zemi zvolíme. Podstatou je, že vše vyjadřujeme na škále jedné ze zemí, a tudíž můžeme provádět jejich komparaci. Ať využijeme k vyjádření zdraví škálu země A či B, dospějeme ke správnému závěru, že zdraví obyvatel země B je lepší než země A.

4 Statistické metody

Využití metody ukotvujících vinět při zpracování dat z velkých výzkumných šetření spočívá v aplikaci buď neparametrického přístupu (*nonparametric (single) approach*) a nebo parametrického modelu CHOPIT (*Compound Hierarchical Ordered Probit Model*).

V následujícím textu si oba statistické přístupy představíme. Vzhledem k tomu, že neparametrický přístup je relativně intuitivní, je nabízen jako alternativa pro vyložení základního principu ukotvujících vinět uvedeného v části 3.

4.1 Neparametrický přístup

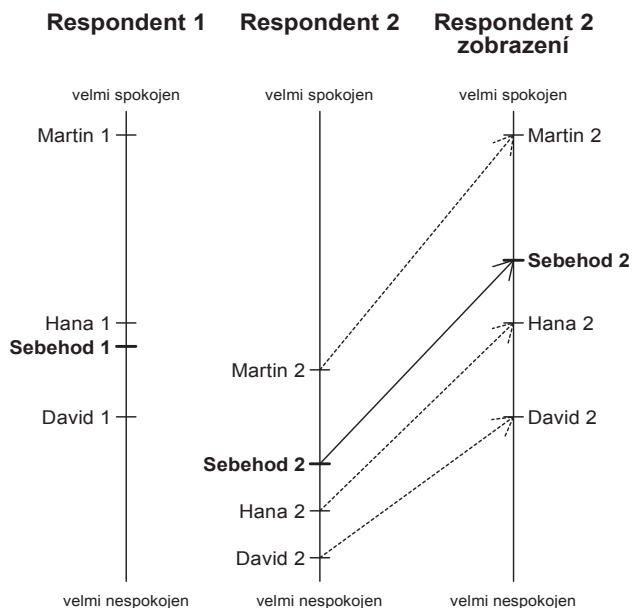
Zavedme si neparametrický přístup na příkladu porovnávání obecné spokojenosti se životem v různých skupinách (Kapteyn, Smith, & van Soest, 2010). Respondentům je kladena následující otázka: *Jak jste obecně spokojen/a se svým životem?* s pětibodovou škálou *velmi spokojen, spokojen, ani spokojen ani nespokojen, nespokojen, velmi nespokojen*. Následně jsou dotázáni, aby zhodnotili, jak spokojené se životem jsou hypotetické osoby v ukotvujících vinětech, které vzniknou podle následujícího vzoru: *[Jméno] je 42 let, je šťastně ženat, má dvě děti, které se dobře učí a vychází dobře se svými rodiči. Příjem jeho rodiny je [xxx]. Má rád svou práci, ačkoli je někdy stresující. [Jméno] trpí relativně vážnými bolestmi zad, které ho přibližně jednou týdně nenechají spát. Žádné další vážné zdravotní problémy nemá. Jak spokojen je dle vašeho názoru [jméno] se svým životem? se škálou velmi spokojen, spokojen, ani spokojen ani nespokojen, nespokojen, velmi nespokojen*.

V dotazníku pro respondenty je [jméno] nahrazeno nějakým konkrétním jménem. V případě ženského jména by v českém jazyce byla viněta jazykově upravena (např. je šťastně vdaná). Místo [xxx] je doplněn konkrétní příjem. Vznikne tedy sada vinět, které jsou stejné až na jména a částky příjmu rodiny. Významnou vlastností této sady je, že viněty mají tzv. „přirozené řazení“, viněty s vyšším rodinným příjmem by měly být všemi respondenty hodnoceny minimálně tak dobře, jako viněty s nižším

příjmem. Obecně by bylo možné se stejným efektem měnit i úroveň spokojenosti s rodinou a zdravotních problémů.

Neparametrický přístup je založen na relativním porovnání hodnocení vlastní situace s hodnocením situace popsané v ukotvujících vinětách.

Například si představme, že dvěma respondentům jsou předloženy společně s otázkou na zhodnocení vlastní životní spokojenosti i tři ukotvující viněty (viněty popisující Davida, Hanu a Martina) s přirozeným řazením. Na obrázku 2 je znázorněno jejich hodnocení na škále velmi nespokojen až spokojen (pro výstižnější popis situace je zvolena místo pětibodové diskretní škály škála spojitá). Respondent A umísťuje hodnocení vlastní životní spokojenosti přibližně doprostřed škály. Zároveň hodnotí spokojenost hypotetického Davida jako horší a spokojenost hypotetických osob Hany a Martina naopak jako lepší, než je ta jeho (levá část obrázku 2). Respondent B hodnotí svou spokojenost v dolní části škály, tj. u pólu velmi nespokojen. Zároveň však hodnotí spokojenost dvou hypotetických osob Davida a Hany jako horší a jen Martina jako lepší (průměrná část obrázku 2). Porovnáme-li hodnocení tří vinět respondentů A a B, je zjevné, že respondent B je se situací daných hypotetických osob vždy méně spokojen než respondent A. Při hodnocení určité situace je pesimističtější.



Obrázek 2 Znázornění neparametrického přístupu metody ukotvujících vinět

Za předpokladu tzv. konzistence odpovědí (*response consistency*, každý respondent používá škálu pro hodnocení sám sebe stejným způsobem jako pro hodnocení hypotetických osob ve vinětách) a tzv. ekvivalence vinět (*vignette equivalence*, různí respondenti interpretují dané viněty stejným způsobem) můžeme zobrazit

34 hodnocení respondenta B na škálu respondenta A (pravá část obrázku 2). Hodnocení třech ukotvujících vinět respondenta B zobrazíme do úrovně hodnocení respondenta A (viz čárkované šipky z prostřední části obrázku 2 do jeho pravé části). Sebehodnocení respondenta B pak umístíme mezi jeho zobrazené hodnocení vinět (viz plná šipka na obrázku 2). Na základě vyjádření hodnocení respondenta B na škále respondenta A můžeme konstatovat, že spokojenost respondenta B je vyšší než u respondenta A. Analogickým způsobem by také šlo vyjádřit hodnocení respondenta A na škále respondenta B. Závěr by byl totožný. Pokud bychom však nepoužili tohoto neparametrického přístupu a porovnali pouze sebehodnocení respondentů, dospěli bychom k chybnému (opačnému) závěru.

Sebehodnocení respondenta nabude jednu ze 7 relativních pozic vůči hodnocení 3 vinět. Sebehodnocení může být (1) menší než hodnocení viněty o hypotetické osobě Davidovi (viněta popisující nejmenší spokojenost), (2) rovno hodnocení viněty o Davidovi, (3) mezi hodnocením viněty o Davidovi a Haně, (4) rovno hodnocení viněty o Haně, (5) mezi hodnocením viněty o Haně a Martinovi, (6) rovno hodnocení viněty o Martinovi a (7) větší než hodnocení viněty o Martinovi (viněta popisující největší spokojenost). V neparametrickém přístupu je tedy sebehodnocení „očištěné“ o heterogenitu v používání škály (C) v otázce o životní spokojenosti vyjádřeno na uvedené ordinální sedmibodové škále.³

Obecně při využití K ordinálně seřazených hodnocení vinět může sebehodnocení na diskrétní ordinální škále v určité otázce v dotazníku nabýt $2K + 1$ pozic, tj. C může nabýt hodnot 1, 2, ..., $2K + 1$. Reálně však dochází k situacím, kdy respondenti ohodnotí situaci ve více vinětách stejným způsobem, či ohodnotí situaci ve vinětách v jiném pořadí než přirozeném. V takovýchto případech mluvíme o tzv. přesmyčkách (*ties*). Předpokládejme, že hodnocení tří vinět v_1, v_2, v_3 má následující přirozené pořadí: $Y_{v_1} < Y_{v_2} < Y_{v_3}$. Respondent však hodnotí viněty následujícím způsobem: $Y_{v_2} < Y_{v_1} = Y_{v_3}$, tj. situaci v druhé vinětě v_2 považuje za nejhorší, situace v první a třetí vinětě v_1 a v_3 za totožné a zároveň lepší než ve vinětě v_2 . Své sebehodnocení, Y_s , umísťuje mezi hodnocení druhé a první viněty: $Y_{v_2} < Y_s < Y_{v_1} = Y_{v_3}$. V tomto případě se jeho sebehodnocení vyjádřené na korigované škále v neparametrickém přístupu nachází v intervalu 1 až 5 ($C = [1,5]$).

K tomuto závěru dojdeme postupným prověřením všech možností relativního umístění sebehodnocení mezi vinětami. V tomto případě nejprve prověříme, zda je sebehodnocení menší než hodnocení v první vinětě ($Y_s < Y_{v_1}$). Pokud ano, zaznamenáme 1. V našem příkladu toto platí. Dále prověříme možnost rovnosti sebehodnocení a hodnocení první viněty $Y_s = Y_{v_1}$. Pokud tato rovnost platí, zaznamenáme 2. V našem příkladu toto neplatí. Dále prověříme, zda-li je sebehodnocení mezi hodnocením

³ Sebehodnocení respondenta může nabýt s nulovou pravděpodobností uvedených 7 relativních pozic vůči hodnocení 3 vinět v případě ordinální škály (např. pětibodová ordinální škála spokojenosti), a nikoli v případě spojité škály. Pravděpodobnost, že se dva body na spojité škále rovnají, je teoreticky nulová – C rovno 2, 4 či 6 by nastalo s nulovou pravděpodobností. Navíc záleží na počtu bodů ordinální škály. Při malém počtu bodů by nebylo možné nabýt uvedených 7 pozic. Např. v případě dvoubodové ordinální škály (např. nespokojen, spokojen) není možné, aby sebehodnocení bylo mezi hodnocením libovolných dvou vinět. Vždy se bude alespoň jedné z nich rovnat.

první a druhé viněty, tj. $Y_{v1} < Y_s < Y_{v2}$. Pokud ano, zaznamenáme 3. V našem příkladu toto neplatí, pořadí hodnocení první a druhé viněty je obrácené. Dále prověříme, zda $Y_s = Y_{v2}$, a tak dále až po ověření, zda $Y_{v3} < Y_s$. Sebehodnocení vyjádřené na korigované škále v neparametrickém přístupu se pak nachází v intervalu nejmenšího a největšího zaznamenaného čísla. V našem příkladu je nejmenší zaznamenané číslo 1 ($Y_s < Y_{v1}$) a největší zaznamenané číslo 5 ($Y_{v2} < Y_s < Y_{v3}$).

Pro porovnání skupin respondentů je nutné jejich sebehodnocení vyjádřené na korigované škále C určitým způsobem agregovat. Můžeme např. sestavit tabulku relativních četností jednotlivých kategorií C a k tomu příslušný sloupcový graf. Při této agregaci se musíme určitým způsobem vypořádat s přesmyčkami (*ties*), tj. intervalovým vyjádřením C (viz náš příklad $C = [1,5]$). V literatuře je uvedeno několik možností, jako je vynechání intervalových hodnot, rovnoměrné rozdělení jedné jednotky v rámci jednotlivých kategorií intervalu atd. (více viz Wand, King, & Lau, 2011).

Je zjevné, že pro úspěšné nasazení neparametrické metody je zásadní mít dostatečný počet dobře přirozeně řazených vinět, které co nejrovnoměrněji pokryjí co největší část škály, na které respondenti odpovídají, zejména ty její oblasti, ve kterých se odpovědi na sebehodnotící otázky koncentrují.

4.2 Parametrický model

CHOPIT model (*Compound Hierarchical Ordered Probit Model*) je rozšířením běžně využívaného tzv. *ordered probit modelu*. Základní rozdíl spočívá v tom, že meze pro rozlišení jednotlivých kategorií ordinální škály mohou být v případě CHOPIT modelu variabilní v závislosti na pozorovaných (a případně i nepozorovaných) charakteristikách respondenta. Tím je umožněno modelovat rozdílné použití škály respondenty.

Parametrický model CHOPIT se skládá ze dvou částí. V první části modelujeme odpověď respondenta na (sebe)hodnotící otázku v rámci určité domény (možnosti ovlivnění vládních rozhodnutí, zdraví atd.). V druhé části pak jeho hodnocení viněty (či více vinět) popisující situaci hypotetické osoby v dané doméně.

První část modelu CHOPIT – (sebe)hodnocení respondenta

(Sebe)hodnocení respondenta i je modelováno následovně:

$$\begin{aligned}
 Y_{si}^* &= \mathbf{X}_i' \boldsymbol{\beta}_s + \varepsilon_{si} \quad i = 1, \dots, I \\
 Y_{si} &= j \Leftrightarrow \tau_i^{j-1} < Y_{si}^* \leq \tau_i^j \quad j = 1, \dots, J \\
 \tau_i^1 &= \mathbf{X}_i' \boldsymbol{\gamma}^1 \\
 \tau_i^j &= \tau_i^{j-1} + e^{\mathbf{X}_i' \boldsymbol{\gamma}^j} \quad j = 2, \dots, J-1 \\
 \tau_i^0 &= -\infty; \quad \tau_i^J = \infty,
 \end{aligned}$$

Y_{si}^* je latentní (nepozorovaná) proměnná popisující objektivní úroveň respondenta $i = 1, \dots, I$ v rámci dané domény (např. skutečná úroveň jeho zdraví). Je

36 modelována jako lineární kombinace vysvětlujících proměnných X_i a nepozorované komponenty ε_{sj} . Jako vysvětlující proměnné X_i jsou mimo specifických relevantních proměnných pro zkoumanou oblast běžně používány proměnné jako pohlaví, věk, vzdělání, etnicita a země. Nepozorovaná komponenta ε_{sj} může zahrnovat vliv nepozorovaných proměnných a/nebo náhodnou chybu.

Latentní proměnnou nemáme v aplikacích CHOPIT modelu k dispozici. Místo ní však máme k dispozici (sebe)hodnocení respondenta na ordinální škále označované jako Y_{sj} . Pozorované (sebe)hodnocení nabude hodnoty $j = 1, \dots, J$,⁴ pokud je latentní proměnná Y_{sj}^* mezi mezemi τ_i^{j-1} a τ_i^j . Meze τ_i^j $j = 2, \dots, J - 1$ neznáme. Jsou modelovány jako (lineární) kombinace pozorovaných charakteristik respondenta. Tímto je zachycena potenciální variabilita v používání škály různými respondenty.

V této části modelu vztažené k sebehodnocení respondenta není možné bez další informace identifikovat všechny jeho parametry. Jedná se o parametry β_s a γ^1 . Tyto dva parametry jsou však jedny z nejdůležitějších. β_s hraje primární roli při vysvětlení reálné úrovně respondenta v rámci dané domény (např. jeho skutečného zdraví). γ^1 vystihuje variabilitu v používání škály jednotlivými respondenty. S využitím pouze této části modelu je možné identifikovat pouze jejich rozdíl. Intuitivně to lze vysvětlit tak, že v jednom (sebe)hodnocení respondenta jsou obsaženy dvě složky – jeho objektivní (skutečná) úroveň v rámci dané domény a jeho způsob využívání škály (více viz část 3).

Druhá část modelu CHOPIT – hodnocení ukotvujících vinět

Pro identifikaci těchto parametrů využijeme hodnocení ukotvujících vinět v rámci dané domény. Pro každého respondenta i je modelováno následujícím způsobem:

$$Y_{vi}^* = \theta_v + \varepsilon_{vi} \quad v = 1, \dots, K \quad i = 1, \dots, I$$

$$Y_{vi} = j \Leftrightarrow \tau_i^{j-1} < Y_{vi}^* \leq \tau_i^j \quad j = 1, \dots, J$$

Y_{vi}^* označuje pro respondenta $i = 1, \dots, I$ latentní (nepozorovanou) proměnnou popisující v rámci dané domény úroveň hypotetické osoby v ukotvující vině v . Je součtem konstanty θ_v a náhodné veličiny ε_{vi} . Oproti první části modelu vztažené k sebehodnocení respondenta není latentní proměnná modelována v závislosti na respondentových charakteristikách (místo θ_v neuvádíme $X_i' \theta_v$). Důvodem je to, že respondentům je předložena k hodnocení určitá ukotvující viněta, a tudíž respondenti hodnotí tutéž situaci popsanou v dané vinětě. V tomto je zároveň skryt předpoklad tzv. *ekvivalence vinět* (*vignette equivalence*), tj. že respondenti interpretují situaci v dané vinětě stejným způsobem.

Y_{vi} je pozorované hodnocení ukotvující viněty v respondentem i na stejné ordinální škále, jaká byla použita při sebehodnocení respondenta. Y_{vi} je rovno $j = 1, \dots, J$,

⁴ Např. při využití pětibodové ordinální škály spokojenosti je $J = 5$, přičemž na škále vzestupné míry spokojenosti označuje $j = 1$ kategorii velmi nespokojen $j = 2$ nespokojen, $j = 3$ ani spokojen, ani nespokojen, $j = 4$ spokojen a $j = 5$ velmi spokojen.

pokud je latentní proměnná Y_{vi}^* mezi mezemi τ_i^{j-1} a τ_i^j . Vzhledem k předpokladu tzv. konzistence odpovědí (*response consistency*) jsou meze τ_i^j $j = 1, \dots, J$ modelovány stejným způsobem jako meze pro sebehodnocení respondenta.

S využitím druhé části modelu je umožněna identifikace parametrů γ^1 a β_s . Intuitivně to lze vysvětlit tak, že hodnocení vinět nám umožňuje identifikovat variabilitu v používání škály u jednotlivých respondentů, tj. parametr γ^1 . V první části modelu bylo možné bez využití hodnocení vinět identifikovat rozdíl $\beta_s - \gamma^1$. S využitím identifikovaného parametru γ^1 z druhé části modelu můžeme již tedy identifikovat i parametr β_s , což umožní pro každého respondenta odhadnout jeho nepozorované zdraví. Pomocí všech identifikovaných parametrů můžeme produkovat výsledky podobné výsledkům neparametrické metody.

O náhodných složkách modelu, ε_{sj} a ε_{vij} , $v = 1, \dots, K$, se předpokládá, že jsou nezávislé jak vzájemně, tak i na vysvětlujících proměnných X_i a že mají normální rozdělení se střední hodnotou nula a rozptyly σ_s^2 a σ_v^2 (pro různé viněty se obvykle předpokládá stejný rozptyl).

CHOPIT model je nejčastěji odhadován metodou maximální věrohodnosti. Při odhadu se většinou využívá normalizace parametrů $\beta_{s,1} = 0$ a $\sigma_s = 1$.

Zjevnou nevýhodou CHOPIT modelu je jeho relativní technická náročnost. Přesto je v praxi nasazován častěji než neparametrický přístup. Hlavní předností parametrického modelu je, že k identifikaci parametrů stačí mít jen jedinou vinětu. V aplikacích neparametrického přístupu jsou obvykle využívány alespoň tři ukotvující viněty, které jsou společně se sebehodnotící otázkou předloženy každému respondentovi (např. King et al., 2004; Voňková, 2011). Popsané nižší požadavky na množství dat jsou v parametrickém modelu pochopitelně kompenzovány větším počtem matematicko-statistických předpokladů.

V konkrétních aplikacích neparametrického přístupu i parametrického modelu CHOPIT je možné využít předprogramované balíčky ve statistických softwarech. Neparametrický přístup je implementován v statistickém softwaru R (balíček *anchors*). Parametrický model CHOPIT je implementován v R (stejný balíček *anchors* jako pro neparametrický přístup) a statistickém softwaru STATA (balíček *gllamm*).

5 (Možné) využití v pedagogice

Přestože možnosti relevantního využití metody ukotvujících vinět v pedagogice jsou velké, reálné využití je doposud malé. Autorka je si vědoma pouze jedné publikované studie. Jedná se o knihu Buckley a Schneider (2007), která se zabývá porovnáním hodnocení školy rodiči žáků navštěvujících *charter schools*⁵ a tradiční veřejnou školu ve Washingtonu D.C.

⁵ Charter schools jsou veřejně financované školy v USA, kterým je ponechána relativně velká autonomie v jejich řízení a při tvorbě kurikula výměnou za větší zodpovědnost v dosažení určitých výsledků, které jsou formulovány ve stanovách (*charter*) každé školy. Stanovy jsou vždy platné na určité pevně dané období (běžně 3–5 let). Po tomto období se hodnotí výsledky školy a rozhoduje, zda bude škola nadále podporována. Charter schools tedy nejsou soukromé školy, jsou

Rodiče žáků *charter schools* hodnotí školu svých dětí lépe a jsou více spokojeni s jejími různými charakteristikami ve srovnání s rodiči žáků navštěvujících tradiční školy. Vzhledem k tomu, že si rodiče volí školu žáků sami, mohou vnímat objektivní stav na škole pozitivněji, tj. dívají se na školu svého dítěte „ružovými brýlemi“ (více o *rose-colored glasses effect* např. Erikson, 1982). Pokud však chceme využít hodnocení spokojenosti rodičů k hodnocení skutečné kvality těchto škol, je otázkou, jakou roli zde hraje „efekt růžových brýlí“. Pro analýzu tohoto problému zvolil Buckley, Schneider (2007) parametrický model CHOPIT metody ukotvujících vinět.⁶

Výzkum byl proveden mezi 374 rodiči žáků ve Washingtonu D.C., přičemž 200 z nich byli rodiče žáků *charter schools* a 174 z nich rodiče žáků tradičních škol. Rodiče hodnotili tři dimenze školy svých dětí. Jednalo se o míru spolupráce (a) rodičů a ředitele, (b) rodiče a učitele jeho dítěte a (c) rodičů navzájem. Ke každé dimenzi byla formulována jedna sebehodnotící otázka a tři ukotvující viněty. Sebehodnotící otázka na míru spolupráce rodičů a ředitele např. je: *Jak byste zhodnotili míru spolupráce mezi ředitelem a rodiči na škole Vašeho dítěte?* na škále A, ... , F.⁷ Příkladem ukotvující viněty k této otázce je: *Představte si následující situaci: ve třídě je dítě, které pravidelně vyrušuje při vyučování a je učitelem pravidelně posíláno k řediteli. Ředitel této školy pošle rodičům upozornění o problémovém chování jejich dítěte, ale situaci již dále nijak neřeší. Jak byste zhodnotili míru spolupráce („vztah“) mezi ředitelem a rodiči na této škole?* Předložená škála je opět A, ... , F.

Závěry studie jsou zajímavé. Volba *charter school* sama o sobě nevede k systematické preferenci pozitivních odpovědí ani v jedné dimenzi. Navíc se ukázalo, že demografické charakteristiky (např. rasa, pohlaví a vzdělání) rodičů dětí *charater schools* predikují posun odpovědí opačným směrem, tj. že jsou mnohem náročnější a hodnotí školu kritičtěji.

Jak již bylo uvedeno, možnosti využití metody ukotvujících vinět v pedagogice jsou však velké. Např. autorka článku (spolu)pracuje na výzkumných šetřeních týkajících se porovnání kázně žáků na školách a porovnání hodnocení školního prostředí žáky, jejich rodiči, učiteli a řediteli na víceletých gymnáziích a v odpovídajících ročnících základních škol. Jedná se o první využití metody ukotvujících vinět v populaci žáků, a nikoli dospělých.

6 Závěr

Odpovědi na (sebe)hodnotící otázky ve výzkumných šetřeních mohou být závislé nejen na skutečné (objektivní) situaci respondenta, ale i na jeho individuálním po-

veřejně financované školy nabízející však alternativu k běžným veřejně financovaným školám. První charter school byla zavedena v Minnesotě v roce 1991. V dubnu 2006 fungovalo v USA 3500 takových škol s celkem více než jedním miliónem žáků (Buckley & Schneider, 2007 s odkazem na webové stránky Center for Education Reform, duben 2006).

⁶ Jako vysvětlující proměnné X_i jsou pro modelování mezi použity následující proměnné: typ školy (charter school či tradiční škola), rasa, vzdělání, postoj k veřejným školám a pohlaví.

⁷ Tato stupnice hodnocení se na amerických školách běžně využívá. Rodiče ji tedy dobře znají.

užívání škály. Pokud je cílem porovnat skutečnou situaci nezátíženou subjektivním vyžíváním škály, může metoda ukotvujících vinět hrát zásadní roli. Pomocí ní je možné identifikovat rozdílné využití škály v různých zemích a/nebo různých socioekonomických skupinách. V článku je představena základní myšlenka ukotvujících vinět na příkladu v oblasti hodnocení zdraví, který je často využíván v mezinárodních výzkumech. Jsou diskutovány i dva statistické přístupy, které se využívají při analýzování sebraných dat. Jedná se o neparametrický přístup, pomocí něhož je také objasňována základní myšlenka této metody. Dále se jedná o parametrický model CHOPIT, který se při analýze dat využívá častěji než neparametrický přístup. Je uvedeno i konkrétní využití této metody v různých oblastech sociálních věd, např. možnost ovlivňování politických rozhodnutí občanů v Číně a Mexiku a porovnávání zdravotního stavu obyvatel v různých zemích.

V oblasti pedagogiky prozatím neexistuje mnoho aplikací. Výjimkou je analýza Buckley a Schneider (2007) týkající se porovnání míry spolupráce (a) rodičů a ředitele, (b) rodiče a učitele jeho dítěte a (c) rodičů navzájem na tzv. *charter schools* a tradičních veřejných školách ve Washingtonu, D.C. Možnosti využití metody ukotvujících vinět v pedagogice jsou však velké. Např. autorka článku (spolu)pracuje na výzkumných šetřeních týkajících se porovnání kázně žáků na školách a porovnání hodnocení školního prostředí žáky, jejich rodiči, učiteli a řediteli na víceletých gymnáziích a odpovídajících ročnících základních škol.

Jednu z hlavních linií výzkumu ukotvujících vinět reprezentují v současné době metodologické studie zabývající se validizací této metody. Jde především o testování dvou základních předpokladů metody ukotvujících vinět – konzistence odpovědí (*response consistency*) a ekvivalence vinět (*vignette equivalence*). Statistický test předpokladu konzistence odpovědí pomocí objektivní míry daného konceptu byl zaveden ve studii van Soest et al. (2011). Test předpokladu ekvivalence vinět založeného na předpokladu konzistence odpovědí při hodnocení různých vinět je diskutován v článku Bago d’Uva et al. (2011). Experimentální přístup k testování předpokladů je představen ve studii Kapteyn et al. (2011). Závislost korigovaného sebehodnocení na formulaci viněty je testována v článku Voňková a Hullegie (2011). Dále je analyzován i vliv pořadí sebehodnotících otázek a vinět v dotazníku na jejich hodnocení respondenty (Buckley, 2008; Hopkins & King, 2010) a adekvátnost statistických předpokladů v parametrickém modelu CHOPIT (Voňková, 2011). Podrobná diskuze validizace metody ukotvujících vinět je nad rámec tohoto článku. V každém případě by však měly být nově formulované viněty podrobovány testům jejich adekvátnosti pro korekci sebehodnocení respondentů. Toto se týká (i nově připravovaných) výzkumů s využitím metody ukotvujících vinět v pedagogice.

Literatura

- Bago d’Uva, T., O’Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2008). Differential health reporting by education level and its impact on the measurement of health inequalities among older Europeans. *International Journal of Epidemiology*, 37(6), 1375–1383.

- 40 Bago d'Uva, T., Lindeboom, M., O'Donell, O., & van Doorslaer, E. (2011). Slipping anchor? Testing the vignettes approach to identification and correction of reporting heterogeneity. *Journal of Human Resources*, 46(4), 872–903.
- Buckley, J., & Schneider, M. (2007). *Charter schools: Hope or hype?* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Buckley, J. (2008). *Survey context effects in anchoring vignettes. The Society for Political Methodology working paper*. St. Luis, Washington University, č. 822. Dostupné z <http://polmeth.wustl.edu/media/Paper/surveyartifacts.pdf>.
- Erikson, D. (1982). *The British Columbia story: Antecedents and consequences of aid to private schools*. Los Angeles: Institute for the Study of Private Schools.
- Holland, P. W., & Wainer, H. (1993). *Differential item functioning*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hopkins, D. J., & King, G. (2010). Improving anchoring vignettes: Designing surveys to correct interpersonal incomparability. *Public Opinion Quarterly*, 74(2), 201–222.
- Jürges, H. (2007). True health vs response styles: Exploring cross-country differences in self-reported health. *Health Economics*, 16(2), 163–178.
- Kapteyn, A., Smith, J. P., & van Soest, A. (2007). Vignettes and self-reports of work disability in the United States and the Netherlands. *American Economic Review*, 97(1), 461–473.
- Kapteyn, A., Smith, J. P., & van Soest, A. (2010). Comparing life satisfaction. In E. Diener, J. F. Helliwell, & D. Kahneman (Eds.), *International differences in well-being* (s. 70–105). New York: Oxford University Press.
- Kapteyn, A., Smith, J. P., van Soest, A., & Voňková, H. (2011). Anchoring vignettes and response consistency. RAND Labor and Population working paper. Santa Monica, RAND Corporation, č. WR-840. Dostupné z http://www.rand.org/pubs/working_papers/WR840.html.
- King, G., Murray, C. J. L., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98(1), 567–83.
- Murray, C. J. L., Özalın, E., Tandon, A., Salomon, J. A., Sadana, R., & Chatterji, S. (2003). Empirical evaluation of the anchoring vignette approach in health surveys. In C. J. L. Murray & D. Evans (Eds.), *Health systems performance assessments: Debates, methods and empiricism* (s. 369–399). Geneva: World Health Organization.
- Salomon, J. A., Tandon, A., & Murray, C. J. L. (2004). Comparability of self rated health: Cross sectional multi-country survey using anchoring vignettes. *British Medical Journal*, 328(7434), 258–260.
- Sirven, N., Santos-Eggimann, B., & Spagnoli, J. (2012). Comparability of health care responsiveness in Europe. *Social Indicators Research*, 105(2), 255–271.
- van Soest, A., Delaney, C., Harmon, A., Kapteyn, A., & Smith, J. P. (2011). Validating the use of anchoring vignettes for the correction of response scale differences in subjective questions. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 174(3), 575–595.
- Voňková, H., & Hullegie, P. (2011). Is the anchoring vignettes method sensitive to the domain and choice of the vignette? *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 174(3), 597–620.
- Voňková, H. (2011). *The use of subjective survey data: Anchoring vignettes and stated preference methods* (Disertační práce). Tilburg: Tilburg University, Center. Dostupné z <http://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/center/graduate-school/thesis/vonkova.html>.
- Wand, J., King, G., & Lau, O. (2011). Anchors: Software for anchoring vignette data. *Journal of Statistical Software*, 42(3), 1–25.

PhDr. Mgr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
hana.vonkova@pedf.cuni.cz

Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu*

Karel Černý

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Výzkumné sdělení se soustředí na problematiku výuky nejnovějších dějin na českých základních a středních školách. Snaží se identifikovat příčiny těžkostí tak, jak o nich hovoří učitelé. V tomto kontextu se text dále zaměřuje na historické vědomí učitelů dějepisu. V návaznosti na výuku nejnovějších dějin se pak dále soustředí na potenciálně problematické momenty spjaté s legitimizací školní výuky dějepisu. Studie byla zpracována na základě dat z pěti skupinových rozhovorů a s pomocí kvalitativní metodologie.

Klíčová slova: historické vědomí, výuka dějepisu, kurikulum, nejnovější dějiny, učitelé dějepisu

History Teachers: Modern History, Historical Consciousness and a Challenge of Legitimization of History Teaching

Abstract: Paper focuses on historical consciousness of primary and secondary school history teachers. In this respect, the study focuses on latent weaknesses or challenges related to legitimization of history as a school subject, self-perception of history teachers, taboos and especially the problem of teaching modern history. Study is based on empirical data collected during five focus group interviews which were analyzed using qualitative methodology.

Keywords: historical consciousness, teaching history, school curricula, modern history, history teachers

1 Úvod

Důležitost výuky dějepisu je širokou i rodičovskou veřejností hodnocena v kontextu dalších školních předmětů jako relativně vysoká (na celkovém sedmém místě z celkem 18 hodnocených předmětů). Přibližně stejně jako přírodopis (6. příčka) nebo fyzika (8. příčka). Jako důležitější předměty jsou uváděny, jakkoliv s poměrně velkým odstupem, jen český jazyk, cizí jazyk, matematika a výpočetní technika (Walterová et al., 2010).

Dějepis si tak prokazatelně uchoval poměrně velkou vážnost, v alternativním pohledu na výše prezentovaná data si tuto vážnost po revolučních změnách v roce 1989 opět obnovil. A to i přes svou značnou ideologizaci v době minulého režimu, která podle řady renomovaných autorů přispěla k určité veřejné nedůvěře ke školní výuce dějepisu (srov. Beneš, 2006, s. 27). Vazba na dominující společensko-politický systém je totiž zřejmá ve všech režimech:

* Stat' byla zpracována v rámci řešení projektu GAČR 403/09/0862 „Sociologický výzkum historického vědomí obyvatel České republiky“.

Školní dějepis je institucionalizovanou formou vytváření, předávání a zachovávání historického vědomí... Školní dějepis je jediným systematickým seznamováním prakticky všech členů společnosti s historickou skutečností (Beneš, 2004, s. 7 a 9).

V úvodu je dále zapotřebí poukázat na nedostatečnou badatelskou pozornost věnovanou praktikujícím učitelům dějepisu. Ať se již jedná o vlastní historické vědomí nebo osobní pohled na postavení předmětu v soustavě vyučovacích předmětů. Do těchto málo frekventovaných témat pedagogického a sociologického bádání bychom mohli zařadit např. také výzkumný zájem o postoje rodičovské či širší veřejnosti vůči dějepisu (Walterová et al., 2010), zájem o historické vědomí žáků a studentů zaměřený na znalosti a stereotypy týkající se sousedních národů (např. Labischová, 2005; Školní výuka dějepisu..., 1999) nebo problematiku vztahů mládeže k dějinám (Klíma et al., 2002). V oblasti plánovaného a realizovaného kurikula bylo jako poměrně závažný problém identifikováno téma výuky dějin 20. století, zejména dějin nejnovějších (např. Beneš, 2006; Aschenbrenner, 2006; Gracová, 2006; Pešek, 2006). Přehled provedených relevantních výzkumů v oblasti didaktiky dějepisu do roku 2006 je možné nalézt v Gracová (2007).¹

Předkládaný text se soustředí na problematiku výuky nejnovějších dějin na českých základních a středních školách. Zaměří se na identifikaci hlavních příčin těžkostí, jak o nich hovoří učitelé. V tomto kontextu se text dále zaměří na historické vědomí učitelů dějepisu. V návaznosti na výuku nejnovějších dějin se pak dále soustředí na potenciálně problematické momenty spjaté s legitimizací školní výuky dějepisu.

2 Metodologická poznámka

Použitou metodou výzkumu byly skupinové rozhovory (*focus groups*). Ta umožňuje seznámit se s tím, jak chápou zkoumaný problém sami dotázaní, aniž bychom jim už dopředu vnucovali nějaké apriorní konceptuální konstrukce. Tato metoda je vhodná, chceme-li získat prvotní vhled do sledované problematiky, zjistit, jak sami lidé nahlížejí určitý problém, jak mu rozumějí, jaký přitom používají slovník a jaké emoce to v nich vyvolává. Základem metody je diskuse s malou (zpravidla 8–10člennou) skupinou, jež využívá efektu skupinové dynamiky. Účastníci diskusí se ve skupině vzájemně stimulují a podněcují jeden druhého. Rozvíjí přitom nadhozené náměty a myšlenkové linie. Vytváří se tak stimulující prostředí, v němž je za příhodného moderování diskuse možno získat od jednotlivců v relativně krátkém čase mnohdy zajímavější podněty a poznatky, než kdyby byl každý z nich dotazován jednotlivě (Morgan, 2001; Hendl, 2005; Chráska, 2007).

V našem výzkumu bylo realizováno celkem pět focus groups s učiteli dějepisu ze základních a středních škol: v Hradci Králové (11. 5. 2011), v Olomouci (3. 5. 2011), v Mostě (4. 5. 2011), v Jihlavě (10. 5. 2011) a v Praze (10. 9. 2011). Celkem se těchto zhruba dvouhodinových skupinových diskusí zúčastnilo 41 respondentů.

¹ Na tomto místě autor děkuje recenzentovi za jeho připomínky.

Konstrukce vzorku byla vedena snahou získat nejen respondenty z Prahy nebo velkých měst, ale také z regionů či periferních oblastí (v širokém slova smyslu, tedy také z tzv. vnitřní periferie). A také z menších měst i obcí (vždy se jednalo nejen o učitele z daného města, kde se rozhovor konal, ale z jeho širšího okolí). Ve vzorku jsou dále zastoupeni jak mladí a začínající učitelé, tak také zkušení učitelé s praxí delší než dvacet let (tedy z doby před rokem 1989). Více než 90 % učitelů našeho vzorku mělo aprobaci pro výuku dějepisu (ostatní byli například učitelé českého jazyka, absolventi antropologie nebo historie na filozofických fakultách, avšak bez pedagogického vzdělání, a podobných příbuzných oborů). Kvalitativní výzkum svým charakterem nemůže usilovat o reprezentativitu (tedy možnost zobecňování na celou populaci), výše uvedená konstrukce vzorku však sledovala maximální možnou pestrost respondentů a předpokládala, že takovéto složení skupin bude stimulovat skupinovou dynamiku a bude generovat širokou škálu postojů a názorů. I v takto pestrých skupinách však v řadě klíčových témat docházelo k teoretickému nasycení, bylo nakonec možno identifikovat pravidelně se opakující vzorce odpovědí či verbalizovaných postojů. Bylo tedy dosahováno bodů, kdy již další dotazování negenerovalo kvalitativně nové interpretace, výroky či postoje (k principu teoretického nasycení viz Švaříček & Šed'ová, 2008).

Rozhovory byly strukturované, respondenti však dostávali maximální prostor a volnost pro své odpovědi. Základní tematické okruhy pokládaných otázek, kladečných v tomto pořadí, si výzkumníci pracovně vymezili následovně: (a) osobní vztah k historii a názory na historické vědomí, (b) názory na dějiny obecně, (c) názory na školní výuku, (d) názory na české (národní) dějiny. Provedené rozhovory byly dále doslovně přepsány (tzv. transkript). Pro dokreslení poměrně značné velikosti sebraných dat: rozsah přepisů jednotlivých ohniskových skupin se pohybuje od dvaceti do třiceti stran (velikost písma dvanáct, řádkování jednoduché). Předkládaný text si však neklade za cíl vyčerpávající vytěžení veškerých sebraných dat.

V prvním kroku se analýza zaměřila na identifikaci pouze těch výroků, které (a) souvisejí s výukou dějepisu na školách a (b) zároveň v sobě (více či méně explicitně) nesou významy a hodnocení, které poukazují na subjektivně vnímané problémy spjaté s výukou dějepisu na českých školách. Výroky v rozhovorech se tak nejprve rozdělily (kódovaly) na ty, které jsou z tohoto hlediska relevantní, a na ty, které naopak relevantní nejsou (tedy netýkají se nijak problémů spjatých se školní výukou dějepisu). V dalším bezprostředně navazujícím kroku se při pročitání relevantních výroků z dat postupně vyjevily následující nejobecnější problémové okruhy, tak jak je ze své praxe vidí učitelé. Jejich další kódování bylo následující: (1) legitimizace samotné existence školní výuky dějepisu (zejména směrem k žákům), (2) status výuky dějepisu a změna jeho postavení, (3) rozpor profilu ideálního učitele dějepisu a reality českých škol, (4) optimální poměr národních (českých) a obecných dějin v kurikulu, (5) optimální poměr starověkých, středověkých, novověkých a moderních (či nejnovějších) dějin v kurikulu (zejména v realizovaném, nikoliv pouze plánovaném, kurikulu).

Ve třetím kroku bylo přistoupeno k další, a konečné, redukci získaných dat. Tentokrát se však již výzkumník nesnažil maximálně upozadit a nechat za sebe bez jakýchkoliv apriorních předpokladů „hovořit data“ jako v kroku předchozím, ale aktivně vstoupil do hry. Výsledkem je skutečnost, že konečná analýza, prezentovaná v této studii, sleduje jako své hlavní téma problematiku výuky nejnovějších dějin. Zároveň se ale snaží nabídnout, také částečně s oporou v získaných datech, více možných interpretací příčin a důležitých souvislostí této slabiny české školní výuky dějepisu. Jde především o problematiku historického vědomí a historické paměti současných učitelů dějepisu, která může ovlivňovat, jak bude naznačeno dále, postoj k výuce nejnovějších dějin. V závěru bude dále poukázáno na vnitřní logickou rozpornost výroků týkajících se legitimizace existence školní výuky dějepisu (legitimizačních strategií) a skutečností, že výuka nejnovějších dějin je z mnoha důvodů učiteli chápána jako problematická a reálně se jí někdy snaží různými způsoby vyhnout.

Zdůvodnění takovéhoho zaměření textu je dáno především předchozími výzkumy školní výuky dějepisu. V oblasti plánovaného kurikula bylo v minulosti jako poměrně závažný problém opakovaně identifikováno právě téma výuky dějin 20. století, zejména dějin nejnovějších (např. Beneš, 2006; Aschenbrenner, 2006; Gracová, 2006; Pešek, 2006). Z důvodů závažnosti se tímto tématem proto budeme zabývat i v tomto textu. Méně pozornosti bylo oproti tomu dosud věnováno jak výzkumu historického vědomí samotných praktikujících učitelů dějepisu, tak také jejich subjektivní reflexi výuky historie na českých školách a především legitimizačním strategiím, kterými ospravedlňují užitečnost své profese (srov. Šubrt & Pfeiferová, 2010). Tato témata budou dána do souvislosti s problematikou výuky nejnovějších dějin. Pomohou nabídnout možné interpretace příčin tohoto problému, ale také diskutovat širší kontext a souvislosti této „bolavé paty“ školní výuky dějepisu na našich školách.

3 Realizované kurikulum a dnešní tabu? Výuka nejnovějších dějin

Neuralgickým bodem je výuka nejnovějších dějin (pracovně zde definovaných jako fáze od roku 1945 do současnosti), především pak období komunistické diktatury. Jejich výuka je velmi často více či méně explicitně chápána jako problematická, kontroverzní a citlivá záležitost, kde lze nejobtížněji udržet objektivní výklad a kde existuje největší potenciál ke konfliktům s rodiči žáků.² Také nejvíce tabu se podle učitelů týká právě tohoto období (v pohraničí bylo učiteli frekventováno téma odsuny Němců, jako tabu bylo střední a starší generací učitelů konstatováno také uvádění pozitivních stránek každodenního života v reálném socialismu). Učitelé často přiznávají, že se nejnovější dějiny na jejich školách ani neučí, a zároveň v tom vidí zásadní problém.

² Menší část, především mladších, učitelů ale naopak vznáší názor, že jde o čistě generační problém, který odezní s generační výměnou učitelských sborů.

3.1 Kritické načasování látky: poslední ročníky a konec školního roku

Jak učitelé interpretují a zdůvodňují tuto skutečnost? Skupinové diskuse ve své dynamice vesměs postupují od povrchnějších argumentů k daleko zásadnějším a hlubším interpretacím. Jako první důvod je vesměs uváděno načasování výuky nejnovějších dějin do posledního ročníku základních či středních škol. A navíc na samý konec školního roku. Podle učitelů jde o mimořádně exponované období v životech žáků či studentů, naplněné exkurzemi, psychologickými vyšetřeními, přípravami na přijímací zkoušky a samotnými přijímacími zkouškami, školními kulturními a sportovními akcemi spjatými s odchodem z dané školy. Řada hodin dějepisu tak odpadá a na rozdíl od dějin starověku či středověku a novověku, probíraných v nižších ročnících, se reálná výuka zredukuje natolik, že látku nelze probrat. Zároveň se konstatuje, že logika řazení látky jednoduché řešení tohoto problému neumožňuje: „Ale nejde to udělat jinak, protože nemůže nové dějiny probírat dříve. Musíte probrat nejprve to před tím. To vám nic jiného nezbude.“

3.2 Nedostatečná historická distance: „nevykrystalizované“ záchytné body a popisnost

Pravidelně byl dále uváděn argument časové náročnosti dané látky, související s absencí historického odstupu od probíraných událostí. V této souvislosti se hovoří o tom, že jde o obtížnou látku, kde se na rozdíl od starších období nedaří najít menší množství skutečně klíčových záchytných bodů či událostí. Takovýto pohled podle některých učitelů ještě v případě nejnovějších dějin nevykrystalizoval, učí se potom raději vše, deskriptivně a podrobně. Pak se ale období druhé poloviny 20. století nestačí probrat do konce (za takovýto optimální konec látky je zpravidla považována Sametová revoluce v roce 1989, případně vznik České republiky). Paradoxně je v souvislosti s časovou náročností daného období někdy uváděno, že právě tato látka žáky natolik zajímá a vznáší tolik dotazů, takže se učitelé dostávají do časového skluzu (naopak jiní učitelé tvrdí, že se nejnovější dějiny nevyučují, protože to žáky vůbec nezajímá, je to pro ně „dávná historie“).

Tyto dějiny jsou totiž podle učitelů příliš nové, do značné míry nezpracované, nejednoznačné. Jako takové jsou předmětem aktuálního bádání samotných profesionálních historiků, a lze proto očekávat různé nové objevy a změny interpretací: „Jak říká kolega, některé události jsou sporné a čekají na další práci historiků.“ Příkladem je práce Ústavu pro výzkum totality, který podle učitelů například stále intenzivně zkoumá průběh revolučního roku 1989: „Tam se tedy pořád osvětlují nová fakta v novém světle.“

3.3 Obavy z konfliktu s rodiči, nedostatečné učebnice a profesní příprava starších učitelů

Jako další menšinové důvody jsou udávány potenciální konflikty s rodiči, jejichž názor na nejnovější dějiny může být jiný, než jak ho líčí učitel ve škole. Učitelé se také někdy odkazují na skutečnost, že nejnovější dějiny nejsou řádně, souhrnně a uceleně zpracovány v učebnicích. A nemají tak pro jejich výuku patřičnou autoritativní oporu, na kterou jsou jinak zvyklí, kterou se mohou zaštitit. Konečně, staršími učiteli je také zmiňován limit v jejich profesní přípravě. Učí po dlouhé roky především tak, jak se sami dějepis naučili na vysokých školách za dob svých studií, přičemž je jim ale dnes v případě nejnovějších dějin tato znalost podle svých vlastních slov k ničemu:

Třeba pro moji generaci bylo určitým stresujícím faktorem, že se najednou kolem roku 1989 radikálně změnil kurz. A projevilo se to právě na tom dějepis. Řada kantorů učila dějepis tak, jak se tomu naučili na fakultě. Někteří z nich vůbec nezkoušeli hledat nějaké jiné výklady. A teď jsme najednou všichni tápali.

Anatomii této často uváděné „změny kurzu“ popisuje velmi trefně učitel ze střední generace, který právě v přelomových letech studoval na pedagogické fakultě historii:

Ten kotrmelec byl šilený. Mě to potkalo právě uprostřed vysoké školy. Bylo úžasné, jak se najednou udělalo čelem vzad a úplně se to změnilo během jednoho jediného semestru. Úžasné!

3.4 Nedostatečná osobní distance: učitelé jako pamětníci i aktéři nejnovějších dějin

Všechny výše udávané důvody lze v některých případech chápat jako určitý alibismus a obranu zdůvodňující, proč učitelé nejnovější dějiny neučí. Dilem je jim však nutné přiznat objektivní relevanci. V zásadě však ve všech skupinových diskusích sehrály roli pouze určité „přede hry“, kdy se zpočátku jako by chodilo „kolem horské kaše.“ Jako nejzásadnější, nejčastěji udávaný a nejpodrobněji diskutovaný důvod však v diskusích nakonec prakticky vždy vykrytalizoval odlišný charakter nejnovějších dějin. A z toho plynoucí těžkosti a kontroverze. Typická je proto určitá bezradnost a konstatování: „Jsou to ožehavá témata“.

S charakterem nejnovějších dějin je spjat problém, že právě z nich přímo vyrůstá současnost: „Někteří mí kolegové to nechtěli učit, protože na tom žáci nejvíce poznají, na jaké straně barikády jste. Ti s tou hvězdičkou třeba nechtěli...“ Moderní dějiny tedy přímo prorůstají do současnosti, současnost z nich přímo vyplývá. Jde o dvě strany téže pomyslné mince. Právě hodnocení současnosti, které je nutně ovlivněno různými hodnotovými či ideologickými a stranickými preferencemi pedagogů, pak ale zásadním způsobem formuje i jejich postoj k nejnovějším dějinám. Ideový příklon k liberalismu, konzervativismu či socialismu se patrně nejvíce promítá do pojetí a způsobu výkladu nejnovějších dějin, nikoliv již tak výrazně do výkladu dějin starověku či středověku.

Je pak velmi obtížné zachovat neutralitu, být objektivní, nabídnou ne-černobílý pohled na problematiku, a zachovat si tak profesionální přístup. Učitelé v této souvislosti pravidelně sebereflexivně uvádějí, že řada z nich totalitu také sama zažila, mají s ní vlastní, a vzájemně rozdílnou, životní zkušenost. Zde lze poukázat na intenzivně prožívané historické události, o kterých by měli učitelé zároveň učit, jako například vstup vojsk Varšavské smlouvy na naše území v roce 1968, Sametovou revoluci v roce 1989, éru studené války, dobu závodů ve zbrojení nebo nástup Gorbačova k moci v Sovětském svazu (podrobněji viz dále). Tudiž učitelům podle svých slov chybí odstup a mohou být vláčeni subjektivními dojmy a interpretacemi: „Stále je tam prvek subjektivity, protože řadu událostí jsme prožili. A určitým způsobem to může, nechci říct zkreslovat, ale ten subjektivní prožitek v tom bude.“

Učitelé si však tuto „past“ s různou intenzitou uvědomují a aktivně s ní pracují. Jednou z nejčastějších strategií je přenesení zodpovědnosti interpretace nejnovějších dějin přímo na žáky: „Ideální je, sdělíme jim negativa, sdělíme jim pozitiva... ten student by si to poselství měl vytvořit sám.“ Nebo podobně v souvislosti s konfliktem s rodiči: „Pak přišel jeden student, že se pohádal s otcem. Já mu říkám: Víš, že jsem ti říkala, že musíš poslouchat mě, tátu, číst a teprve pak si udělat názor.“ Alternativním řešením je však také z výše uvedených objektivních organizačních důvodů naprosté, pohodlné a alibistické opomenutí výkladu celé této „výbušné“ látky. To však naprosto popírá legitimitu výuky dějepisu, tak jak ji učitelé samotní deklarují (viz dále podrobněji). Jestliže má být funkcí dějepisu poučení pro současnost, schopnost zasazovat současné události do těch minulých a chápat moderní svět, pak je to právě opomíjení nejnovější historie, co tuto manifestní funkci výuky dějin zásadním způsobem blokuje a znevažuje. Právě proto, že současnost přímo navazuje především na nejnovější historii a kontinuita mezi minulostí a současností se v očích žáků vytrácí právě v tomto nejkritičtějším okamžiku. Učitelé zpochybňující možnost či nutnost výuky nejnovějších dějin jsou pak ve svých názorech logicky nekonzistentní a jejich tvrzení stran užitečnosti výuky dějepisu jsou vnitřně rozporná.

4 Historické vědomí učitelů a nedostatečná osobní distance od nejnovějších dějin

Podívejme se dále stručně na biografii učitelů dějepisu a načrtněme jejich pojetí kritických historických momentů a stěžejních dějinných křížovatek. Těch, které ve svých životech zažili a explicitně uvádějí, že je také intenzivně, a často velmi emocionálně, prožívali. Podíváme se přitom jak na domácí české události, tak také na události světové. Cílem bude přesvědčivě a plasticky ukázat, že nutný odstup, distance, emoční či věcná neutralita učitelů dějepisu vůči některým klíčovým momentům nejnovějších dějin není možná, nebo je jen velmi obtížná. To pak může způsobovat zásadní problémy s výukou nejnovějších dějin, jak bylo v nabízené interpretaci naznačováno výše.

4.1 Když se potkají „malé“ a „velké“ dějiny: trauma roku 1968 a zklamané naděje roku 1989

Jako naprosto zásadní událost českých dějin, ke které došlo během života českých učitelů, je nejčastěji udáván rok 1989 a obecněji širší politická, společenská a ekonomická transformace, kterou listopad 1989 odstartoval. V závislosti na věku je potom také velmi často uváděn „traumatický“ rok 1968. Ačkoliv jsou menšinově uváděny i další události, v této věci panuje poměrně silný konsenzus a převratnost událostí z let 1968 a 1989 ve skupinových rozhovorech nikdo nezpochybnuje. Také zde tedy došlo k jednoznačnému teoretickému nasycení a realizace dalších ohniskových interview by patrně nepřinesla žádnou další přidanou hodnotu.

O revolučních změnách se většina učitelů vyjadřuje spíše pozitivně. Často jsou však schopni také kritické reflexe polistopadového vývoje a vyjadřují se k různým ambivalencím a problémům spojeným s transformačním obdobím. Řadu učitelů události zasáhly silně i v osobním životě. Poměrně typický výrok mladších pedagogů může být takovýto: „Já jsem byla v té době na gymnáziu, takže pro mě to byl opravdu takový mezník. Protože pro mě první, co bylo, že jsme mohli jet do Rakouska. To je takový zásadní zlom, a mohli jsme jet k moři... to bylo něco... A navíc samozřejmě ty demonstrace...“ Vůbec nejčastěji však jde o velmi stručné konstatování toho, že je to zkrátka rok 1989, který pokládají za nejdůležitější („Rok 1989 u nás“ nebo „Obvykle se tomu v dějepise říká sametová revoluce...“).

Nuancovanější a mnohvrstevný pohled na rok 1989 se však dále odkrývá z dalších výroků. Ty většinou reagovaly na otázky týkající se alternativní historie: „Pokud byste měli změnit jednu historickou událost v našich nebo světových dějinách, ke které došlo během vašeho života, co by to bylo? Proč?“ Učitelé zde opět cítili silnou potřebu neustále se podrobněji vracet zpět k přelomovým událostem z roku 1989. Kritické hlasy se přitom týkají zejména následného polistopadového vývoje. Lze vyčíst různě vyjadřované náznaky deziluze popisující zklamání, které se postupně začalo rodit po prvním euforickém období bezprostředně následující po pádu Berlínské zdi i sametové revoluci: „... byt' nutno říci, že si myslím, že řada věcí, které jsme očekávali a po kterých jsme toužili, se nenaplnily...“

Někteří učitelé pak mají velmi silný a poměrně promyšlený názor na to, jaké chyby se v průběhu post-socialistické transformace udály. Přitom je upozorňováno především na institucionální a právní slabiny transformace, nikoliv na její aspekty ekonomické. Tak například zkušený učitel z Mostu se vyjádřil tak, že pokud by měl nějakou historickou událost, ke které došlo v průběhu jeho života změnit, tak by to bylo „Úplně jiné pořadí zákonů po roce 1989. Zákon o bankrotu určitě dříve než za oněch 10 let. Zákon o policii, zákon o státní bezpečnosti, o hrůzách komunismu úplně jinak. Tam jsou velké dluhy.“ Hovoří se v této souvislosti v širší perspektivě například o adaptaci části bývalých mocenských struktur na nové volno-tržní poměry:

Prakticky v jakémkoliv státě po roce 1990 ve střední a východní Evropě... byl dán ten pád mocenskými strukturami, které stejně pronikaly do veřejného života a kolikrát se dostaly na výsluní, převlékly kabát. Ale kdybych měl tu možnost a moc, tak bych to

změnil... Nebyla zakázána (komunistická strana) a trvá dodnes, to byla jedna zásadní chyba celé české společnosti.

Učitelé jako současný problém zmiňují ale také třeba korupci (odpověď na otázku, co by změnili v historii), kterou někteří chápou jako systémovou záležitost a jev podemílající demokracii: „... kdyby politici nekupovali ty hlasy. A výsledky voleb by byly podle nás a ne podle toho, kdo má dostatek peněz...“

Dále lze říci, že zejména pro starší i střední generaci, která zažila invazi sovětských vojsk v roce 1968, jde o silně prožívaný životní zážitek a pro část učitelů až jakési trauma:

Tak na tohle mám jednoznačnou odpověď (otázka na to, jakou historickou událost z doby jejich života by změnili). Já jsem zažila srpen 1968 jako čtrnáctiletá. Čili všechny ostatní události jsou hluboko pod tím. Co do emocionálního prožitku, co do významu... to byl jednoznačně generační zážitek. A jak jsem to později vnímala jako studentka historie a jak jsem to o mnoho let později vnímala z pozice člověka, který má být učitel, tak si pořád myslím, že to byl největší zlom, jaký tato společnost zažila.

Jiný učitel hovoří podobně o traumatu spjatém s invází sovětských vojsk takto: „Vždycky mě to trošku sundá a chci to vidět jako ty děti“.

4.2 Percepce světových dějin: děti studené války a strach z islámu

Při hodnocení zásadních událostí světové historie, které se udály v průběhu životů učitelů dějepisu, již zdaleka nepanuje takový konsenzus jako v případě hodnocení dějin českých. Naopak odpovědi vykazují daleko větší rozptyl a širší škálu odpovědí. Vždy se ale významně točí buď kolem okamžiků spjatých se studenou válkou, nebo jsou o něco méně často spjaty s nejnovější érou post-bipolárního světa a s teroristickými útoky z 11. září 2001. Případně se obecněji dotýkají regionu Blízkého východu nebo dokonce širšího islámského světa.

Starší a střední generace současných učitelů je však především a jednoznačně pokolení mnohostranně ovlivněné zejména studenou válkou:

... jsem to vnímala (studená válka) citově, jako matka. Trošku jiné to je, pokud to beru trošku racionálně vzhledem k tomu, jak se orientuji. Nebo jsem informována o tom, co se děje. Velice jsem prožívala první schůzky Gorbačov–Reagan... zřejmě to byl také takový klíčový okamžik.

Jiný učitel velmi zřetelně shrnul tíseň ze studené války následovně: „... konec studené války. Prostě to ukončení nebezpečí, kdy stačila chvíle a už jsme mohli nebýt.“ Jiná učitelka komentuje tyto obavy z jaderné apokalypsy takto:

... já jako malá holka, na mě hodně zapůsobily závody ve zbrojení mezi Spojenými státy a Sovětským svazem, kdy se vlastně jedna a druhá strana trumfovala, kdo vyrobí více a lepších technologií... to si pamatuji dodneška... Já jsem měla takový strach...

5 Legitimizace důležitosti školní výuky dějepisu: logický rozpor a nejnovější dějiny

Funkce dějin jsou v ambicióznějším pojetí spatřovány v tom, že mají sloužit jako zdroj poučení a pomáhat současníkům vyvarovat se chyb, kterých se naši předci dopustili v minulosti: „Z té minulosti musíme čerpat, nebo si brát nějaká poučení. Ta pozitivní i negativní“. Nebo podobně: „Dějiny... jsou poučné. Můžeme se z nich vyvarovat určitých chyb. Ty dějiny nám ukázaly, že takhle to nepůjde, takhle to nefunguje.“ Poměrně silně a stereotypně se opakuje bonmot hovořící o tom, že „Kdo nemá a nezná svou minulost, tak je odsouzen projít si jí znovu“. Ostatně někteří učitelé explicitně uvádějí, že většinou každý z nich odpovídá podobnými frázemi, protože se s nimi samotní setkali během svých studií historie. Někteří učitelé pak kriticky dodávají, že se z dějin sice můžeme potenciálně či teoreticky snažit poučit, ale lidé a lidstvo jsou stejně i tak nepoučitelní. To se prý stává zřejmým zas a znovu. A také v očích žáků to potom může degradovat smysluplnost výuky dějepisu: „... většina dnešních středoškoláků může získat ten dojem, že jsou nedůležité, protože lidstvo v globálu není schopno se z těch chyb poučit.“

Jako umírněnější argument je pak udávána funkce dějepisu pomáhajícího k orientaci v současném světě a v jeho problémech: „Už padlo slovo kontinuita... To si myslím, že je klíčová věc. Ano, zajímá nás přítomnost a budoucnost, ale ona přece z něčeho vychází. A někdy jsou to věci, které výrazně ovlivňují současnost.“ Někteří učitelé pak přímo deklarují, že se veškerou látku dějepisu snaží při výkladu vztahovat k živé přítomnosti: „Já začínám každý ročník tím, že si napíšeme citát, že dějiny jsou učitelkou života, že nás učí pochopit minulost, poznat současnost a ohlídat budoucnost... Ten dějepis tak vždycky začíná, nikdy to není, že bychom se naučili nějaké události a nesměřovali to k současnosti.“ Samozřejmě je otázkou, jak o tomto srozumitelně přesvědčit samotné žáky a studenty. Přitom je zřejmé, že o tento cíl jde učitelům především. Asi nejpádnější a nejsrozumitelnější stručný argument udává jeden učitel z hokejového Hradce Králové: „Dějiny jsou důležité proto, abychom věděli, proč se nemáme rádi s Rusy při hokeji.“

Vidíme, že obě základní legitimizační strategie důležitosti školní výuky dějepisu stojí a padají především s výukou nejnovějších dějin. Zřetelné je to především u druhé strategie, která předpokládá kontinuitu historického vývoje a jeho dopady na podobu současného světa, ve kterém žijeme. Bez dostatečné znalosti historie 20. století není myslitelná orientace v současném světě a v jeho problémech. Školní výuka dějepisu tak bez výuky nejnovějších dějin nemůže plnit tuto manifestní funkci. Učitelé se tak dostávají do logického rozporu, jejich výpovědi a postoje nejsou vnitřně konzistentní. Svou pedagogickou praxí, ve které se jim nedaří výuka nejnovější historie, pak mají problém obhájit deklarovaný smysl a význam verbálně připisovaný dějepisu (jde o příklad kognitivní disonance). To celé zpochybňuje i samotný status učitelů dějepisu, který byl v rozhovorech také z různých pohledů (a v relaci k učitelům jiných předmětů) reflektován.

6 Závěr

Zejména u starší a střední generace učitelů je jako přelomový a vysoce formativní uváděn především traumatizující zážitek týkající se vstupu sovětských vojsk na české území v roce 1968. Za přelom, často provázený euforií, je pak pokládána Sametová revoluce z roku 1989, nicméně často v návaznosti s kritikou či hlubokým zklamáním z polistopadového transformačního vývoje a současné společenské a politické situace. Jako výrazná světová událost, ke které došlo za jejich životů, je pak označována studená válka (vesměs s odkazy na negativní emoční prožitky ze závodů ve zbrojení a další kritické momenty) nebo související pád Sovětského svazu či Berlínské zdi. Jako důležité je však uváděno také 11. září 2001, případně obecněji konfliktní události spjaté s regionem Blízkého východu, včetně války v Perském zálivu (1990–1991).

Zejména některé české události nejnovějších dějin jsou pak spjaty se silným emočním nábojem a prožitkem. Učitelé zároveň přiznávají, že mají nejnovější dějiny z mnoha objektivních důvodů problém učit a vůči tomuto tématu jsou poněkud bezradní a nejistí. Jedním z klíčových důvodů může být právě subjektivní zatížení látky dané tím, že od témat nemají osobní odstup, jsou v nich lidsky a emocionálně zaangażovaní. Často tak učí o době a událostech, které nejen zažili, ale také samotní silně prožívali. Další důvody těchto obtíží podle učitelů plynou z toho, že nejnovější dějiny nejsou akademickými historiky dosud řádně zpracovány a především z toho, že již přímo ústí do současnosti. Takže subjektivní postoj učitele k současnému stavu společnosti (a jejich ideové či politické orientace) se nutně přímo promítá i do zatížení hodnocení nejnovějších dějin, které pak nejsou schopni žákům objektivně, neutrálně, vyváženě a s odstupem vyložit (zmiňovány jsou ale také organizační problémy dané načasováním výuky nejnovějších dějin).

Chronický problém s výukou nejnovějších dějin pak problematizuje základní vzorce ospravedlňující smysluplnost školní výuky dějepisu, případně nabourává profesní sebepojetí samotných učitelů dějepisu. Legitimizační strategie ospravedlňující status dějepisu spatřují v ambicióznější verzi v tom, že znalost dějin může napomoci poučit se z dějin a neopakovat ty samé chyby, které učinili předci. Umírněnější verze hovoří o tom, že znalost dějin žákům a studentům umožní, aby se lépe orientovali v současném světě. Tato manifestní funkce dějepisu je však silně zpochybněna právě výraznými problémy s výukou nejnovějších dějin, které tvoří spojnicí mezi dějinami staršími a současností. Pokud by měla výuka dějepisu skutečně efektivně napomáhat k orientaci v současném světě, jeho vývoji a problémech, musel by být naopak kladen na výuku moderních dějin zásadní důraz a musela by být více ujasněna.

Literatura

- Aschenbrenner, M. (2006). Úskalí výuky poválečných dějin na 2. stupni ZŠ. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Beneš, Z. (2004). *Historie a škola 2. Člověk, společnost, dějiny*. Praha.
- Beneš, Z. (2006). *Historie a škola 3. Jak učit dějiny 20. století*. Praha.

- 52 Gracová, B. (2006). Výzkum aktuální podoby výuky dějin 20. století na základních a středních školách. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Gracová, B. (2007). Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In *IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006. Svazek I*. Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků České republiky (Historický klub 1872), s. 97–114.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Klíma a kol. (2002). *Mládež a dějiny*. Brno.
- Labischová, D. (2005). *Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Pešek, J. (2006). *K výuce dějin 20. století na českých školách*. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Šubrt, J., & Pfeiferová, Š. (2010). Pohled na historické vědomí obyvatel České republiky prizmatem kvalitativní metodologie. In Šubrt, J. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: ARC, s. 59–70.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2008). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Mgr. Karel Černý, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
karel.cerny@pedf.cuni.cz

Faktory ovlivňující rozhodování potencionálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti*

Jakub Husák¹, Markéta Volkánová²

¹ Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta

² Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s. r. o.

Abstrakt: V soudobé postmoderní společnosti nabývají znalosti stále většího významu. Znalosti, proces učení a vzdělávání se stávají nedílnou součástí nejen osobnostního rozvoje, ale také rozvoje celé společnosti. V tomto kontextu je článek zaměřen na identifikaci hlavních faktorů ovlivňujících rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v procesu výběru vysoké školy. Pro zkoumání hlavních faktorů ovlivňujících rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání je využito kvantitativního empirického výzkumu. Z provedeného výzkumu vyplývá, že mezi nejvíce preferované faktory patří obor studia, možnost dosažení magisterského stupně vzdělání na téže škole a příbuznost oboru studia a profesního zaměření. Mezi další zjištění patří také pouze malá povědomost o nákladech vysokoškolského vzdělávání mezi potenciálními uchazeči.

Klíčová slova: vzdělávání, znalosti, učící se ekonomika, postmoderní společnost, preference, univerzita

Factors Influencing Decision-making of Potential Applicants for University Education in Context of Current Postmodern Society

Abstract: In the current postmodern society, knowledge is still more important. Knowledge, learning process and education become an integral part of personality development and also the development of the whole of society. In this context, the paper is focused on the identification of the main factors which are preferred by potential applicants for university education within the process of the choice of universities. The main factors which influence the decision-making process of potential applicants for university education are examined by using quantitative empirical research. Considering the main findings of the paper is possible to claim that among the most preferred factors are the field of study, the possibility of obtaining a Master's degree at the same university and a similarity between the field of study and job field. Also low awareness of costs of university education between the potential applicants belongs to one of the main results.

Keywords: education, knowledge, learning economy, postmodern society, preferences, university

1 Úvod

Soudobá společnost je nazývána vzdělanostní společností, a tudíž logickým doprovodným jevem toho je její zaměření na lidské zdroje z pohledu znalostí, dovedností a kvalifikace. Podle Lundvalla (1995) dosáhl současný kapitalismus takové úrovně, na které je znalost nejstrategičtějším zdrojem a učení nejdůležitějším procesem.

* Článek byl podpořen grantem Interní grantové agentury Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze č. 201011190008 – „Vzdělání pro venkov jako součást priorit regionálního rozvoje“.

54 Je pak samozřejmé, že kvalifikovanost (kvalifikovanost obyvatel žijících na určitém území, která zahrnuje nejen jejich vzdělanostní strukturu, ale také schopnosti vzdělávat se více či méně formalizovanými způsoby a používat získané znalosti a dovednosti za účelem povýšení kvality žití v místě) je považována za jeden z hlavních faktorů rozvojového potenciálu, neboť podmiňuje schopnost vytvářet a šířit inovace. Inovace v analogii s ekonomickými teoriemi jsou považovány za produkt znalostí a dovedností vystupujících jako strategické suroviny. Znalosti dle Tiché (2005) znamenají „vědět proč“, zatímco dovednosti znamenají „vědět jak“ jednat v intencích trvale udržitelné konkurenceschopnosti, přičemž v této rovině se jedná o úroveň podnikovou vycházející z teorie učící se organizace. Tyto prvotní teorie se nadále rozšiřují do úrovně regionální ve spojitosti s konceptem učících se regionů, jehož autoři rozlišují mezi kodifikovatelnými a nekodifikovatelnými (tacitními) znalostmi, neboť existuje zásadní rozdíl v tom, že prvně jmenované lze standardizovat, jejich transfer lze uskutečnit pomocí instrukcí a návodů a v konečném důsledku je lze prodávat jako zboží, a to i v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Tacitní znalosti (např. know-how, dovednosti, kompetence) lze získat pouze přímo vlastní zkušeností a spoluúčastí na dané činnosti (Hudson, 1999). Jmenovaný autor klade důraz na lokalizaci tacitních znalostí včetně institucionální struktury, pomocí které jsou v lokalitě / regionu produkovány (Hudson, 1999). Maskell s Malmbergem (1999) zase vyzdvihují u kodifikovaných znalostí, že samy o sobě představují nástroj pro produkci nových znalostí a redukci bariér bránících identifikaci mezer v existujícím objemu znalostí v regionu.

Nejnovější práce zabývající se touto problematikou posunují sledovaný objekt od mezoúrovně – firem a regionů na makroúroveň – celou společnost, což vyjadřuje termín učící se ekonomika (*learning economy*). Poslední desetiletí je charakterizovatelné na jedné straně akcelerací vytváření znalostí, ale na druhé straně také jejich destrukcí. Tak jak informační a komunikační technologie usnadňují přístup k mnoha informacím mnoha lidem, tak spolu s tím mnoho dovedností a kompetencí rychleji zastarává. V tomto kontextu se potvrzuje fakt, že tacitní znalosti, které se obtížně vytvářejí a především přenášejí v případě absence sociálních interakcí a pracovní mobility, představují nejdůležitější zdroj učení (postaveném na důvěře a sociálním kapitálu) a trvale udržitelnou konkurenční výhodu v globalizující se znalostní společnosti (Lam & Lundvall, 2006). Na tomto základě je možné následně definovat učící se ekonomiku jako takovou ekonomiku, ve které je schopnost získávat nové kompetence zásadní pro progresivní rozvoj jedinců, firem, regionů i států. V učící se ekonomice vytváří jedinci, firmy, regiony i národní státy bohatství a získávají k němu přístup ve stejné míře, v jaké jsou schopni se učit a získávat nové znalosti (Nielsen & Lundvall, 2006).

Předmětnou problematikou se z českých autorů zabývá např. Lošťák (2007), který cituje Swedberga, že „v soudobém turbulentním světě již nejsou za faktory výroby považovány pouze práce, půda a kapitál, ale též technologie a organizace“. Technologie Lošťák připojuje ke znalostem a znalostní ekonomice, zatímco organizaci k sociálním sítím a síťové ekonomice. Považuje tudíž za potřebné propojit znalosti

(odborné vědění s místem v lidském kapitálu) a vědomosti (širší obecné a kontextuální vědění s místem v kulturním kapitálu) se sítěmi, tedy vztahy (Lošťák, 2007).

Těmto proměnám chápání úlohy znalostí a vědomostí ve společnosti, a to nejen ve spojitosti s rozvojem osobnosti, ale i s rozvojem na úrovni firem, regionů či států se nutně musely přizpůsobovat vzdělávací systémy. Tak jak se proměňuje role znalostí ve společnosti, tak dochází i k současným proměnám v úloze vzdělávání. Vzdělávání bylo nejprve vnímáno jako privilegium vyvolených a chápáno jako výsada pro úzkou elitu. Postupně s nárůstem role znalostí jako rozvojového faktoru se vzdělání stává v podstatě nezbytným pro schopnost jedince prosadit se v rámci postmoderní společnosti. Výsledkem této proměny je skutečnost, že vzdělání se postupně mění z cíle v pouhý prostředek, a to jak pro jednotlivce, tak také pro společnost. Tlak na marketizaci vzdělání má tedy dvojí podobu. Získané vzdělání jako záruka úspěšnosti na trhu práce vede k rozvoji „byznysu pro školy“, který má podobu tlaků na charakter vzdělávání a na vzdělanostní profil absolventů. Jedná se o sérii reforem, díky kterým by školy měly lépe odpovídat na potřeby zaměstnavatelů ohledně profilu pracovní síly. Druhý tlak má podobu „byznysu ve školách“, kde jde o reprezentaci zájmů rostoucího sektoru soukromých společností, které chtějí těžit ze služeb provozovaných státem v oblasti vzdělávání. V tomto kontextu se v historickém vývoji formoval i současný systém vzdělávací politiky (Keller & Tvrď, 2008).

V souladu s všeobecným trendem směřujícím k celoplošnému či celospolečenskému rozšiřování znalostí dospěla soudobá postmoderní společnost od vzdělávání elitního, které bylo určeno pouze pro vybranou úzce vymezenou skupinu studentů, až ke konceptu vzdělávání určeného téměř pro každého, a to i na úrovni terciárního vzdělávání. Rámecem tohoto faktu může být i koncept „masifikace“ terciárního vzdělávání, přesněji řečeno koncept, který vytvořil v kontextu anglosaského modelu vysokého školství Martin Trow a který se zabývá transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové až po univerzální (Prudký, Pabian, & Šima, 2010). S výše nastíněným vývojem počtu studentů vysokých škol souvisí také jejich výrazná diferenciací, a to z mnoha různých úhlů pohledu, které souvisí nejen s diferenciací vzdělávacích institucí a programů, ale i s měnícími se strukturálními charakteristikami studentů (Prudký, 2009).

Pokud budeme uvažovat o přetrvávajícím trendu ekonomické globalizace, zvyšující se roli znalostí a vědění ve společnosti a již diskutované problematice „masifikace“ terciárního vzdělávání, nutně to povede ke změně procesů a struktur v rámci vysokoškolských institucí (Krčmářová, 2009). Navíc je tento trend v současné době ještě více podporován úvahami nad otevřením terciárního vzdělávání (alespoň na úrovni bakalářského studia) skutečně pro každého tak, aby se tato úroveň vzdělání stala standardem v soudobé společnosti. Jak s těmito proměnami role znalostí, dovedností a vzdělávání ve společnosti korespondují preference (resp. faktory ovlivňující rozhodování) potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání a do jaké míry jsou schopni potenciální uchazeči reagovat na tyto probíhající změny, na takto položené otázky dává odpověď tento článek.

2 Cíle a metody

Článek je zaměřen na problematiku identifikace hlavních faktorů, které ovlivňují rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání při výběru vysoké školy, a to v kontextu se zvyšujícím se významem znalostí v soudobé společnosti a s tím souvisejícími proměnami vzdělávacích systémů (problematikou hlavních aspektů při výběru vysoké školy se v českém kontextu zabývá např. Rochlová (2009), která ovšem danou problematiku zkoumá z poněkud jiného úhlu pohledu a v odlišných souvislostech, a to z pozice současných studentů vysokých škol s ohledem na aplikaci tzv. Boloňského procesu). Tyto záležitosti jsou zkoumány nejen z obecného úhlu pohledu, ale je uplatňován i specifický ekonomický úhel pohledu a s ním související úhel pohledu soukromého subjektu poskytujícího vysokoškolské vzdělávání za úplatu v komparaci se specifiky veřejné univerzity.

Hlavním obecným cílem článku je zjistit a analyzovat faktory, které ovlivňují preference v rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání z hlediska existujících podmínek na trhu. V článku jsou analyzovány různé faktory, které ovlivňují rozhodování uchazečů při výběru škol poskytujících vysokoškolské vzdělání, jejich souvislost s proměnami role znalostí a vzdělávání v soudobé postmoderní společnosti a také se strukturálními charakteristikami populace. Na základě takto vymezeného cíle lze definovat tři výzkumné otázky:

1. Jaké faktory ovlivňují rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání při výběru vysoké školy?
2. Jak jsou tyto faktory závislé na strukturálních charakteristikách populace?
3. Jak ovlivňují zjištěné faktory postavení vysokoškolských institucí poskytujících vzdělávání za úplatu v rámci soudobé znalostní společnosti?

Z metodologického pohledu bylo využito techniky polostandardizovaných rozhovorů s potenciálními uchazeči o vysokoškolské vzdělávání. Sběr dat byl proveden na veletrhu Gaudeamus – Evropský veletrh pomaturitního a celoživotního vzdělávání v Brně a v Praze v letech 2009 a 2010. Záznamový arch pro standardizovaný rozhovor se skládal z 34 otázek, které je možné rozdělit do tří základních skupin – otázky týkající se předchozího vzdělání respondentů, otázky zaměřené na preference potenciálních uchazečů a identifikační otázky. Pro vyhodnocení dat získaných empirickým výzkumem bylo využito statistického programu SPSS, přičemž bylo provedeno třídění 1. a 2. stupně. Vyhodnocování výsledků třídění 1. stupně bylo provedeno s použitím jednoduchých deskriptivních statistik (průměr, medián, šikmost, špičatost). Pro testování stanovených hypotéz bylo využito Chi-square testu, směr a těsnost případné závislosti byla zjišťována pomocí vhodných koeficientů pro nominální či ordinální proměnné nebo s využitím tzv. Z-Score, a to s oporou v metodologických pracích Hendla (2009) a Řezankové (2007).

Pro kvantitativní empirický výzkum byl zvolen náhodný výběr respondentů na veletrhu Gaudeamus – Evropský veletrh pomaturitního a celoživotního vzdělávání v Brně a v Praze. Jako základní populace byli bráni lidé ve věku 18 a více let s nejvyšším dosaženým (dříve či v probíhajícím školním roce) úplným středoškolským

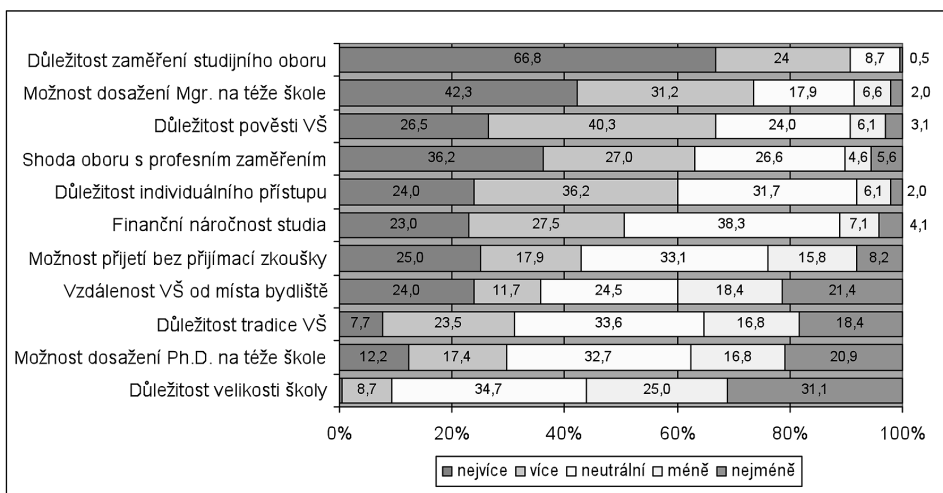
vzděláním, kteří se aktivně zajímají o možnost vysokoškolského studia účasti na zmiňovaném veletrhu. Na základě takto provedeného náhodného výběru byl vybrán vzorek respondentů s dále uvedenými charakteristikami. Celkem se výzkumu zúčastnilo 196 respondentů, z toho 129 žen a 67 mužů. Tato na první pohled patrná disproporce vyplývá z obecně většího aktivního zájmu žen při výběru vysoké školy, což koresponduje i s návštěvností veletrhu Gaudeamus. Z celkového počtu respondentů je 62,2 % ve věku do 19 let, 11,7 % ve věku 20–25 let, 15,3 % ve věku 26–35 let a 10,7 % respondentů již dosáhlo minimálně věku 36 let. Také toto rozdělení v zásadě odpovídá běžné struktuře zájemců o vysokoškolské studium. Totéž lze konstatovat při pohledu na složení respondentů z hlediska jejich výdělečné činnosti. Z celkového počtu respondentů 66,8 % dosud není zaměstnáno v hlavním pracovním poměru, zatímco zbylých 33,2 % již výdělečnou činnost vykonává. Pro reprezentativnost vzorku je významné také prostorové rozložení respondentů. Ve vzorku jsou zastoupeni respondenti z 52 okresů České republiky, přičemž pochopitelně nejvíce (27 %) jich je z Prahy. Největší množství respondentů (36,9 %) má trvalé bydliště v obcích s počtem obyvatel vyšším než 100 tisíc. Ostatní velikostní kategorie jsou relativně rovnoměrně zastoupeny a za zmínku stojí také fakt, že ve venkovských obcích (obce s počtem obyvatel do 2000) má trvalý pobyt 18,5 % respondentů, což téměř odpovídá rozmístění obyvatel v této velikostní kategorii obcí. Z výše uvedené struktury vzorku je patrné, že ho lze z většiny zkoumaných úhlů pohledu považovat v podstatě za reprezentativní výběr ze zvolené výběrové populace (viz statistiky návštěvnosti veletrhu Gaudeamus).

3 Výsledky

3.1 Faktory ovlivňující rozhodování potenciálních uchazečů

V této části budou charakterizovány a vyhodnoceny výsledky třídění prvního stupně, a to se zaměřením na faktory ovlivňující rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání při výběru vysoké školy a vnímání soukromých vysokoškolských institucí ze strany respondentů. V rámci realizovaného výzkumu byla pozornost zaměřena na jedenáct faktorů, které byly vybrány na základě teoretických a empirických poznatků (např. Menclová & Baštová, 2006; SCIO, 2009) a modifikovány v souladu se specifickými úhly pohledu uplatňovanými v realizovaném výzkumu (viz cíl a metodika). Respondenti následně hodnotili jednotlivé faktory na pětistupňové škále od nejméně po nejvíce důležité. Výsledky výzkumu jsou znázorněny na obrázku č. 1, přičemž jsou jednotlivé faktory seřazeny podle tzv. „top two boxes“. Jako výrazně nejdůležitější se jeví zaměření studijního oboru (zda je pro respondenty významné, jaký obor studují, přičemž pozornost nebyla věnována jejich vnitřním motivacím), které je důležité nebo nejvíce důležité pro více než 90 % respondentů. Pokud bychom se podrobněji zabývali preferovanými studijními obory, tak výrazně nejpreferovanějšími jsou obory ekonomické (35,7 % respondentů), které jsou

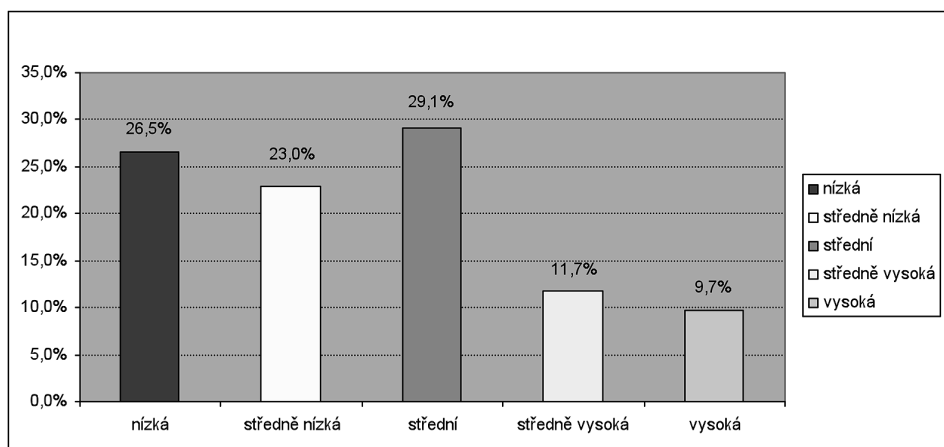
58 s odstupem následovány obory technickými (12,2 %), ostatními společenskovědními (9,2 %) a medicínskými (6,1 %), ostatní obory jsou preferovány již méně a relativně vyrovnaně. Z pohledu mnoha menších vysokých škol je zajímavý fakt, že možnost dosažení magisterského stupně vzdělání na stejné vysoké škole je pro respondenty druhým z nejdůležitějších faktorů, což se odráží v nezbytnosti důsledné propagace, rozvíjení a zkvalitňování magisterského studia. Jako podstatný se jeví rozpor mezi vnímáním pověsti a tradice vysoké školy. Zatímco pověst vysoké školy především ve smyslu hodnocení okolí a uplatnění absolventů na trhu práce patří k nejdůležitějším faktorům, tradice vysoké školy vyjádřená její historií a „jménem“ se řadí spíše k faktorům nevýznamným. Podobně se mezi nejméně důležité faktory řadí velikost školy a možnost dosažení doktorského stupně vzdělání na stejné škole. Za pozornost stojí fakt, že možnost přijetí na vysokou školu bez přijímací zkoušky vnímá téměř třetina respondentů neutrálně, tedy lze uvažovat o tom, že na tento faktor není kladen velký důraz při rozhodování o výběru vysoké školy. Tyto výsledky empiricky potvrzují relativně dobré povědomí potenciálních uchazečů o úloze znalostí v soudobé společnosti a o proměnách významu jednotlivých rozvojových faktorů, a to zejména s ohledem na vyšší preferenci kvalitativních faktorů oproti faktorům formálnějším nebo usnadňujícím studium.



Obrázek 1 Význam jednotlivých faktorů při výběru vysoké školy. Zdroj: Volkánová, 2010

V souladu se zaměřením příspěvku je specifická pozornost věnována také vnímání vysokoškolských institucí poskytujících vzdělání za úplatu ze strany potenciálních uchazečů, a to s ohledem na jejich ochotu studovat soukromou vysokou školu a ochotu platit školné. Z výzkumu vyplynulo, že téměř 94 % respondentů preferuje studium na veřejné nebo státní vysoké škole a pouze 6,2 % respondentů uvádí jako svoji první preferenci soukromou vysokou školu (ot. Jaký typ vysoké školy preferujete?). Pokud ovšem zaměříme pozornost na míru ochoty studovat na soukromé vysoké škole

(hodnocení na pětistupňové škále), je situace mírně odlišná. Přestože téměř 94 % respondentů preferuje veřejnou nebo státní vysokou školu, tak více než 21 % respondentů za určitých okolností je ochotno studovat školu soukromou (obrázek č. 2). Míra ochoty studovat soukromou vysokou školu je tedy o více než 15 % vyšší než její preference. Na druhou stranu u téměř poloviny respondentů je míra ochoty studovat soukromou vysokou školu nízká, což je zřejmě důsledkem dlouhodobě horší pověsti a image soukromých vysokých škol. V tomto kontextu se pro soukromé školy jeví jako vhodné věnovat zvýšenou pozornost budování pověsti a image soukromých vysokých škol, a to i v souvislosti s faktem, že pověst vysoké školy patří k nejdůležitějším faktorům při rozhodování o výběru školy.



Obrázek 2 Míra ochoty studovat soukromou vysokou školu. Zdroj: Volkánová, 2010

S mírou ochoty studovat soukromou vysokou školu souvisí i ochota platit školné, resp. jeho výše za semestr (ot. Kolik byste byl ochoten platit školné za vysokoškolské studium na soukromé vysoké škole za jeden semestr?). V následující tabulce č. 1 jsou sumarizovány základní charakteristiky tohoto faktoru. Za povšimnutí stojí už počet chybějících odpovědí, kdy 49 respondentů na danou otázku nedokázalo odpovědět s tím, že nemají ani orientační přehled o výši školného na soukromých vysokých školách. To pravděpodobně souvisí s faktem, že ve společnosti je pouze velmi nízké povědomí o nákladech spojených se vzděláváním. Nicméně ze zjištěných odpovědí vyplývá ochota platit školné v průměrné výši 17 293 Kč za jeden semestr, přičemž mediánová hodnota dosahuje 20 000 Kč. Tyto hodnoty se sice blíží k reálné výši školného na většině soukromých vysokých škol, ale šikmost rozdělení ukazuje na převládající nižší hodnoty školného v souboru, tj. rozdělení je kladně zešikmené. Převládající nižší hodnoty souboru se odrážejí v tom, že téměř 80 % respondentů je ochotno platit školné v maximální výši 20 000 Kč, a tato hodnota je zároveň nejčetnější odpovědí, což koresponduje se špičatostí rozdělení, kdy rozdělení je výrazně špičatější než rozdělení normální.

Tabulka 1 Ochota platit školné – jeho výše a základní charakteristiky

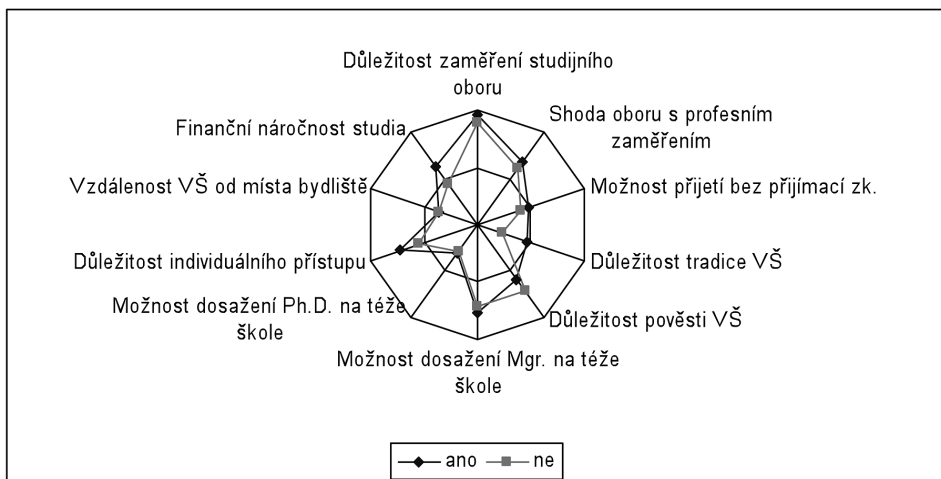
Průměr	17 292,52 Kč
Medián	20 000,00 Kč
Šikmost	1,20
Špičatost	3,56
počet odpovědí	147
počet chybějících odpovědí	49

Zdroj: Volkánová, 2010

3.2 Závislost faktorů na strukturálních charakteristikách populace

V této části příspěvku budou charakterizovány vybrané faktory ovlivňující rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v závislosti na vybraných strukturálních charakteristikách populace. V článku jsou prezentovány ty, které vykazují statisticky významnou závislost a zároveň jsou důležité z pohledu hlavního zaměření příspěvku a umožňují identifikovat rozdíly ve vnímání proměny role znalostí v postmoderní společnosti.

První sledovanou předmětnou oblastí je obdobný pohled na preferenci oborů na vysoké škole, ovšem v souvislosti s finanční náročností studia u již výdělečně činných respondentů, a to včetně porovnání s dosud nevýdělečně činnými respondenty. Za účelem ověření těchto tezí byl vytvořen pavučinový graf (obrázek 3), který zobrazuje důležitost jednotlivých faktorů při výběru vysoké školy pro skupiny výdělečně činných a dosud nevýdělečně činných respondentů. Výsledky jsou znázorněny na základě tzv. „top two boxes“. Z grafu je patrné, že zaměření studijního oboru je pro respondenty výrazně důležitější než finanční náročnost studia, přičemž výdělečně činní respondenti přikládají oběma faktorům vyšší význam než respondenti dosud nevýdělečně činní. Ovšem rozdíly u obou sledovaných skupin jsou významnější u finanční náročnosti studia než u preferovaného oboru. Celkově lze při pohledu na obrázek 3 konstatovat obecně větší míru preference jednotlivých faktorů u výdělečně činných respondentů, a naopak spíše nevyhraněnost čerstvých absolventů středních škol. Tyto výsledky vedou k úvaze nad rolí životních zkušeností při vnímání charakteristik znalostní společnosti nebo učící se ekonomiky a zároveň podporují názory zdůrazňující význam celoživotního vzdělávání.



Obrázek 3 Pavučinový graf – výdělečně činní (ano) x nevýdělečně činní (ne). Zdroj: Volkánová, 2010

S výše uvedenou analýzou preference jednotlivých faktorů úzce souvisí závislost mezi ochotou platit školné (resp. jeho výší) a ekonomickou aktivitou či neaktivitou potenciaálních uchazečů. Tato analýza umožňuje odhalit, zda se liší představy o nákladech vzdělávání a ochota se na nich podílet mezi výše definovanými skupinami, a tím zjistit, jak si jednotlivé skupiny potenciaálních uchazečů cení kodifikované znalosti získané studiem na vysoké škole. Tyto výsledky jsou představeny v kontingenční tabulce (tabulka 2), ze které mimo jiné například vyplývá, že 49 % respondentů je ochotno platit školné nižší než 20 000 Kč. Takto nízké školné je ochotno platit 41,5 % dosud nevýdělečně činných respondentů a dokonce 62,2 % výdělečně činných respondentů. Na první pohled se tedy jeví, že výdělečně činní respondenti jsou ochotni platit nižší školné než respondenti dosud ekonomicky neaktivní. Výsledky byly podrobeny také testu závislosti v kontingenční tabulce, přičemž z těchto testů vyplynulo, že sice nelze nulovou hypotézu zamítnout na hladině významnosti 5 %, ale je možné ji zamítnout na hladině významnosti 10 % (viz tabulka 3). Chi-Square test sice potvrdil určitou závislost mezi sledovanými proměnnými, ale protože jedna z proměnných je nominální, bylo pro určení směru závislosti využito tzv. Z-Score. Z takto získaných hodnot vyplývá, že uchazeči, kteří nejsou dosud výdělečně činní, jsou ochotni hradit větší náklady na studium než uchazeči výdělečně činní. Z hodnot kontingenčních koeficientů i z tzv. Z-Score je zřejmé, že se jedná o relativně slabou závislost mezi sledovanými proměnnými.

62 Tabulka 2 Kontingenční tabulka – *Jste výdělečně činný* a kategorizované školné

		kategorizované školné				Celkem
		100–9 999	10 000–19 999	20 000–29 999	30 000 a více	
jste výdělečně činný?	ano	22,6 %	39,6 %	30,2 %	7,5 %	100,0 %
		57,1 %	41,2 %	27,1 %	25,0 %	36,1 %
	ne	9,6 %	31,9 %	45,7 %	12,8 %	100,0 %
		42,9 %	58,8 %	72,9 %	75,0 %	63,9 %
Celkem		14,3 %	34,7 %	40,1 %	10,9 %	100,0 %
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Zdroj: Volkánová, 2010

Tabulka 3 Výsledky testů kontingenční tabulky – *Jste výdělečně činný* a kategorizované školné

	Value	P-Value
Pearson Chi-Square	7,523	0,057
Phi	0,226	0,057
Cramer's V	0,226	0,057
Contingency Coefficient	0,221	0,057

Zdroj: Volkánová, 2010

Posledním sledovaným vztahem je závislost věku respondentů a preference možnosti přijetí na vysokou školu bez přijímací zkoušky (hodnocení významu faktoru na pětibodové škále). Také tento faktor poukazuje na ochotu investovat do vzdělání, ovšem nikoliv finanční prostředky jako u předchozích faktorů, ale svůj čas strávený „předběžným“ studiem. Tedy se jedná o svého druhu oportunitní náklady, které je potřeba také vynaložit na získávání znalostí a dovedností. Výsledky šetření jsou zobrazeny v kontingenční tabulce (tabulka 4) a je možno z nich například vyčíst, že 57,1 % respondentů starších než 36 let preferuje vysoké školy, na kterých je možné přijetí bez přijímacích zkoušek. Naopak tuto možnost preferuje pouze 30,4 % respondentů ve věku 20 až 25 let a 41,8 % respondentů, kterým je méně než 19 let. Jako zajímavá se jeví skutečnost, že pro téměř třetinu respondentů ve všech věkových kategoriích (a dokonce téměř pro polovinu respondentů ve věku 20 až 25 let) nehraje tento faktor při rozhodování o výběru vysoké školy roli. Výsledky byly následně podrobeny testům závislosti v kontingenční tabulce, která byla pro účely testování upravena sloučením některých buněk tak, aby očekávané četnosti v příslušném počtu buněk nebyly menší než 5. Testovaná nulová hypotéza tvrdí, že neexistuje závislost mezi možností přijetí ke studiu bez přijímací zkoušky a věku respondenta. Alternativní hypotéza toto tvrzení popírá. Na základě výsledků Chi-Square testu (tabulka 5) lze nulovou hypotézu zamítnout na hladině významnosti 5 %. Z toho vyplývá, že existuje statisticky významná závislost mezi možností přijetí ke studiu bez přijímací zkoušky a věku respondenta. Z hodnot kontingenčních koeficientů je zřejmé, že se jedná o přímou, ale velmi slabou závislost mezi sledovanými proměnnými.

Tabulka 4 Kontingenční tabulka – Kategorizovaný věk a možnost přijetí bez přijímací zkoušky

		Možnost přijetí bez přijímací zkoušky					Celkem
		nejméně	méně	neutrální	více	nejvíce	
Kategorizovaný věk	19 a méně	9,0 %	18,9 %	30,3 %	14,8 %	27,0 %	100,0 %
		68,8 %	74,2 %	56,9 %	51,4 %	67,3 %	62,2 %
	20–25	4,3 %	17,4 %	47,8 %	4,3 %	26,1 %	100,0 %
		6,3 %	12,9 %	16,9 %	2,9 %	12,2 %	11,7 %
	26–35	6,7 %	13,3 %	33,3 %	36,7 %	10,0 %	100,0 %
		12,5 %	12,9 %	15,4 %	31,4 %	6,1 %	15,3 %
	36 a více	9,5 %	0,0 %	33,3 %	23,8 %	33,3 %	100,0 %
		12,5 %	0,0 %	10,8 %	14,3 %	14,3 %	10,7 %
Celkem		8,2 %	15,8 %	33,2 %	17,9 %	25,0 %	100,0 %
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Zdroj: Volkánová, 2010

Tabulka 5 Výsledky testů upravené kontingenční tabulky – Kategorizovaný věk a možnost přijetí bez přijímací zkoušky

	Value	P-Value
Pearson Chi-Square	17,501	0,041
Kendall's tau	0,061	0,031
Gamma	0,093	0,031
Spearman Correlation	0,067	0,035

Zdroj: Volkánová, 2010

4 Diskuse

Pokud se zaměříme na výzkumem zjištěné a v předcházejícím textu prezentované výsledky, a to v širším sociokulturním kontextu, lze diskutovat některá významná zjištění. Z výsledků třídění prvního stupně je patrné, že výrazně nejpreferovanějším faktorem při rozhodování potenciálních uchazečů o výběru vysoké školy je zaměření studijního oboru. Tento fakt ukazuje na skutečnost, že většina uchazečů nepreferuje pouze „studium pro studium“ nebo chceme-li „studium pro titul“, ale při své volbě se zamýšlejí i nad významem specifického vzdělávání v soudobé znalostní společnosti a potenciálně získané znalosti tvoří v úvahách uchazečů významnou roli pro budování jejich kariéry a zvyšování konkurenceschopnosti tak, jak to předpokládá i výše zmiňovaný koncept učící se ekonomiky. Druhým nejpreferovanějším faktorem je možnost dosažení magisterského stupně vzdělání na téže škole, přičemž zde se pravděpodobně odráží stále převažující nedoceníení bakalářského stupně vzdělání jako plnohodnotného vysokoškolského vzdělání, což je typické pro naši společnost. Tento hluboce zakořeněný postoj je velice obtížné změnit, a to obzvláště v kontextu

64 společnosti, která považuje znalosti za zdroj konkurenční výhody a jeden z nejvýznamnějších rozvojových faktorů. Na druhé straně uvažovaná (a částečně již uplatňovaná) diferenciacie v přístupu k bakalářskému a magisterskému vzdělání by mohla přispět k uvědomění si rozdílů v masovém a elitním vzdělávání. Naopak možnost přijetí bez přijímací zkoušky se jeví jako faktor relativně nedůležitý (resp. neutrální), ale jak vyplývá z výsledků třídění druhého stupně, určitou váhu mu přiřkládají uchazeči s delší dobou od ukončení předchozího studia. Zde se projevuje podstatně nižší preference spíše technicistních faktorů oproti faktorům umožňujícím skutečně získávání znalostí, a tedy určitá uvědomělost a odpovědnost potenciálních uchazečů za rozvoj svých znalostí a dovedností.

Při zaměření pozornosti na preferenci veřejných a soukromých vysokých škol je zřejmé, že převládá výrazná preference veřejných a státních vysokých škol (93,8 % respondentů) před školami soukromými. Ovšem při podrobnějším pohledu na míru ochoty studovat soukromou vysokou školu 21,4 % respondentů je za určitých okolností ochotno studovat na soukromé vysoké škole. Tento fakt jistě souvisí také s ochotou platit školné, kdy výsledky výzkumu napovídají o malém povědomí o nákladech vzdělávání, protože v souboru převažují nízké hodnoty školného. Za malým povědomím o nákladech vzdělávání lze spatřovat doposud pouze minimální celospolečenskou diskusi na dané téma, přičemž obdobně jako například u zdravotnictví převažuje představa o vzdělávání zdarma, což ostatně není pravda ani v současné době. Náklady na vysokoškolské vzdělávání jsou financovány prostřednictvím státu, tedy z peněz daňových poplatníků, a i samotní příjemci vzdělávacích aktivit musí uvažovat nejen o svých explicitních nákladech, ale zejména také o nákladech oportunitních, které za dobu studia představují relativně vysokou částku. Přes tyto skutečnosti se průměrná výše školného, kterou jsou respondenti ochotni platit, pohybuje na úrovni 17 292 Kč za jeden semestr, a mediánová výše dokonce na úrovni 20 000 Kč, což jsou částky blízké se školnému na soukromých vysokých školách, ale ani tento fakt nemůže zastínit výraznou převahu nižších hodnot souboru.

V rámci třídění druhého stupně byla data získaná dotazovacím šetřením uspořádána do kontingenčních tabulek, které byly následně podrobeny testování závislosti či nezávislosti jednotlivých proměnných. Na základě statistického testování byly zjištěny následující závislosti sledovaných faktorů na strukturálních charakteristikách populace:

1. Uchazeči, kteří jsou zaměstnaní, více preferují obor obdobný jejich profesnímu zaměření než finanční náročnost studia.
2. Uchazeči dosud nevýdělečně činní jsou ochotni hradit větší náklady na studium než uchazeči výdělečně činní.
3. Čím jsou uchazeči starší, tím více preferují školy, na kterých je možné přijetí ke studiu bez přijímací zkoušky.

Tato zjištění byla podrobena analýze v předchozím textu, ale přesto se jeví jako vhodné zdůraznit souvislosti některých výsledků. Z prezentovaných výsledků vyplývá důraz kladený na specializaci vzdělání, a to především z pohledu profesního zaměření uchazečů. Dalším zjištěným faktem je (přes obecně zjištěné povědomí o význa-

mu vzdělávání v soudobé společnosti) relativně nižší odpovědnost dosud nevýdělečně činných respondentů za své budoucí vzdělání (oproti respondentům již výdělečně činným), protože z výsledků lze dovozovat skutečnost, že náklady vzdělávání za ně budou hradit pravděpodobně jejich rodinní příslušníci. Z těchto důvodů jsou ochotni hradit vyšší náklady na studium (ačkoliv většinou nemají vlastní příjmy) než výdělečně činní respondenti. Třetím významným zjištěním je rostoucí preference technicistních faktorů v závislosti na zvyšujícím se věku potenciálních uchazečů a rostoucí době od ukončení předchozího studia, a to přes obecnou preferenci faktorů, které odrážejí charakteristiky znalostní společnosti. Obecně lze z výsledků třídění druhého stupně vyvodit nízkou vyhraněnost dosud studujících a čerstvých absolventů s ohledem na jejich preference při výběru vysoké školy. Většinu faktorů vnímají spíše neutrálně a přiřkládají jim nižší význam než starší a výdělečně činní respondenti. To na jedné straně ukazuje na dosud potlačené vnímání významu vzdělávání pro osobnostní rozvoj i rozvoj společnosti, ale na druhé straně to poskytuje možnost utvářet vhodným způsobem jejich postoje a názory ve směru hodnot preferovaných soudobou postmoderní společností. Informace směřující k takto vymezené skupině potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání by se měly zaměřovat především na obecnou orientaci v problematice vysokoškolského vzdělávání a úlohu znalostí v soudobé společnosti a nikoliv pouze na výhody poskytované konkrétními vzdělávacími institucemi, jak je v současné době běžné.

5 Závěry

Prezentovaný článek je zaměřen na problematiku identifikace hlavních faktorů, které ovlivňují rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání při výběru vysoké školy, a to v kontextu se zvyšujícím se významem znalostí v soudobé postmoderní společnosti. V rámci naplnění hlavního obecného cíle a zaměření článku byly formulovány tři výzkumné otázky představené výše. První výzkumná otázka se týká problematiky identifikace hlavních faktorů ovlivňujících rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání při výběru vysoké školy. Zde mezi nejvíce preferované faktory patří zejména zaměření studijního oboru, možnost dosažení magisterského stupně vzdělání na těžší škole, shoda oboru studia s profesním zaměřením uchazeče a pověst vysoké školy v očích veřejnosti. Naopak mezi nejméně preferované faktory se řadí možnost dosažení doktorského stupně vzdělání na těžší škole, tradice a velikost vysoké školy. Bez zajímavosti jistě není ani neutrální postoj potenciálních uchazečů k možnosti přijetí ke studiu bez přijímací zkoušky a finanční náročnosti studia. S posledním zmíněným faktorem je poněkud v protikladu nízká ochota platit školné na vysokých školách a především neznalost ani základních parametrů nákladů vysokoškolského vzdělávání ze strany velké části potenciálních uchazečů. Preferované faktory ovlivňující rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání korespondují i s významnou úlohou znalostí v soudobé společnosti, protože odráží skutečný zájem o osvojení nových

66 znalostí a dovedností a technicistní faktory jsou spíše méně preferovány. Samozřejmě se preferované faktory liší i v závislosti na strukturálních charakteristikách výzkumné populace, což je obsahem druhé výzkumné otázky.

Z pohledu druhé výzkumné otázky se jeví jako nejvýznamnější zjištění fakt, že preferované faktory se nejvíce liší v závislosti na ekonomické aktivitě potenciálních uchazečů a době od ukončení předchozího studia (resp. věku potenciálních uchazečů). Uchazeči dosud ekonomicky neaktivní a čerství absolventi středních škol jsou ve svých preferencích poněkud méně vyhraněni než ekonomicky aktivní uchazeči, kteří již mají jasnější představu o významu znalostí pro jejich rozvoj a zároveň si i více uvědomují náklady (míněno především nefinanční) studia.

Třetí výzkumná otázka je zaměřena na postavení vysokoškolských institucí poskytujících vzdělání za úplatu v kontextu preferovaných faktorů mezi potenciálními uchazeči. Přestože role znalostí v soudobé společnosti roste a s tím i zájem o vysokoškolské vzdělávání, tak postavení vysokoškolských institucí poskytujících vzdělání za úplatu je silně ovlivněno minimální ochotou potenciálních uchazečů je studovat a obecně nízkým povědomím o nákladech vysokoškolského vzdělávání. Silně zakořeněná představa o bezplatnosti vzdělávání se jeví jako problém nejen pro vysokoškolské instituce poskytující vzdělání za úplatu, ale také pro ostatní instituce v případě úvah nad spoluúčastí studentů na nákladech vzdělávání. Obecně lze tedy shrnout, že s výše uvedenými faktory a představami potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání se bude muset vyrovnat každý, kdo se bude snažit o transformaci vzdělávacího systému, a to v jakémkoliv směru.

Literatura

- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hudson, R. (1999). The Learning economy, the learning firm and the learning region: A Sympathetic critique of the limits to learning. *European Urban and Regional Studies*, 6(1), 59–72.
- Husák, J. (2010). Regional policy of the European Communities and cross-border cooperation within the South Bohemia Region. *Agricultural Economics – Czech*, 56(6), 292–300.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Krčmářová, J. (2009). Tržní transformace vysokoškolských institucí: různé teoretické konceptualizaci. *Aula*, 17(3), 47–54.
- Lam, A., & Lundvall, B. A. (2006). The Learning organization and national system of competence building and innovation. In *How Europe's economies learn: coordinating competing models* Lorenz, E. & Lundvall, B. A. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 109–139.
- Lošťák, M. (2007). Vědomosti, znalosti a sociální sítě ve fungování zemědělských podniků. In *Sborník prací z mezinárodní vědecké konference Agrární perspektivy XVI*. Praha: PEF ČZU v Praze, 1040–1046.
- Lundvall, B. A. (1995). The Learning economy – challenges to economic theory and policy. *BETA Working Papers*, 95(14), 1–23.
- Maskell, P., & Malmberg, A. (1999). The competitiveness of firms and regions: ubiquitification and the importance of localized learning. *European Urban and Regional Studies*, 6(1), 9–25.
- Menclová, L., & Bašťová J. (2006). Vybrané výsledky ze sociologického šetření studentů veřejných a soukromých vysokých škol roku 2005 v České republice. *Aula*, 14(3), 30–38.

- Nielsen, P., & Lundvall, B. A. (2006). Learning organizations and industrial relations: How the Danish economy learns. In *How Europe's Economies learn: coordinating competing models*. Lorenz, E. & Lundvall, B. A. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 161–177.
- Prudký, L. (2009). Neznámé diferenciacie studentů vysokých škol. *Aula*, 17(3), 1–10.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzitnímu vzdělávání 1989–2009*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing.
- Rochlová, K. (2009). Výzkum mezi studenty vysokých škol na téma zavádění principů Boloňského procesu v ČR. *Aula*, 17(4), 2–14.
- Řezanková, H. (2007). *Analýza dat z dotazníkových šetření*. Praha: Professional Publishing.
- SCIO. (2009). *Motivace a rozhodování uchazečů*. Dostupné z <http://vs.scio.cz/vyber.asp>.
- Tichá, I. (2005). Intelektuální kapitál: mikroekonomická past a jak z ní ven. In *Šborník prací z mezinárodní vědecké konference Agrární perspektivy XIV*. Praha: PEF ČZU v Praze, 1125–1128.
- Volkánová, M. (2010). *Preference potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělání při výběru vysoké školy*. (Bakalářská práce). Praha: Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s.r.o.

Ing. Jakub Husák, Ph.D., Katedra humanitních věd,
Provozně ekonomická fakulta, Česká zemědělská univerzita v Praze
husak@pef.czu.cz

Bc. Markéta Volkánová,
Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s.r.o.
marketa.volkanova@svses.cz

Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí

Barbora Loudová Stralczyńska

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: V posledním desetiletí se stále více projevuje trend začleňování předškolního vzdělávání do evropských vzdělávacích systémů. Ačkoli vzdělávací systémy vykazují značnou diverzitu, je možné pozorovat vzrůstající konvergenci v organizaci i obsahu předškolního vzdělávání. Studie nastiňuje a srovnává národní specifika v oblasti předškolní výchovy u německy mluvících zemí. Věnuje se především aktuálnímu vývoji v organizaci předškolního vzdělávání, novým požadavkům na pedagogickou přípravu učitelů a dokládá shody a rozdíly v cílech a funkcích předškolní výchovy, na jejichž základě ověřuje tendenci k integraci předškolního vzdělávání do vzdělávacích systémů v prostoru německy mluvících zemí v Evropě.

Klíčová slova: předškolní výchova, integrace vzdělávacího systému, inovace, Německo, Rakousko, Švýcarsko, Belgie, Lichtenštejnsko, Lucembursko.

Pre-school education in the structure of European educational systems on the example of German-speaking countries

Abstract: The last decade has shown increasing trend towards integrating early childhood education into the education systems in Europe. Although the education systems are characterized by significant diversity, the growing convergence in the organization and content of preschool education in European countries can be noticed. This study outlines and compares national specifics in the preschool education in German-speaking countries in Europe and deals especially with current developments in the organization of early childhood education and new requirements on the teacher training. The paper illustrates the similarities and differences in objectives and functions of preschool education. Based on these characteristics, the tendency to include pre-school education in the educational systems is verified in the area of German-speaking countries in Europe.

Keywords: pre-primary education, integration of the educational system, innovations, Germany, Austria, Switzerland, Belgium, Liechtenstein, Luxembourg

1 Úvod

Předškolní výchova a vzdělávání v evropských zemích prochází za poslední desetiletí výraznými změnami v oblasti organizace i obsahu, na národní i mezinárodní úrovni. Zařízení nabízející péči, výchovu a vzdělání pro děti mladší tří let nejsou obecně považována za plnohodnotnou součást vzdělávací soustavy. Naopak instituce poskytující vzdělávání dětem ve věku 3–6 let jsou v zemích Evropy vnímány jako počáteční, nultý stupeň vzdělávací soustavy. Ranému i předškolnímu vzdělávání se nově věnuje

70 zvýšená pozornost v souvislosti se zaváděním reforem, které se dotýkají rozsahu nabídky vzdělávání, zavádění závazných vzdělávacích programů či profesionalizace učitelů v preprimárním vzdělávání.

Vzdělávací struktury německy mluvících zemí, tedy Německa, Rakouska, Švýcarska, německé části Belgie, Lichtenštejnska a Lucemburska, si jsou v mnoha ohledech blízké. Existují shodné vlivy a znaky v oblasti preprimárního vzdělávání, jakými je kupříkladu odkaz na Fröblovu pedagogiku, oddělení institucionální výchovy a vzdělávání od zařízení poskytujících péči o dítě mimo rodinu. Dále bývá uplatňován princip subsidiarity v delegování pravomocí a odpovědnosti v oblasti vzdělávání na úroveň spolkových zemí, kantonů a obcí. Ve všech zemích probíhají rovněž reformy předškolního vzdělávání reagující na nízkou úroveň výsledků žáků v mezinárodních srovnáních (především výsledky šetření PISA). Přestože jsou konkrétní podoby preprimárního stupně vzdělávání odlišné, poskytují nám dosti široké pole ke sledování evropského trendu, který spočívá v postupné integraci předškolní výchovy do vzdělávacího systému.

Cílem studie je nastínit a srovnat národní specifika předškolní výchovy v německy mluvících zemích v komparaci s Českou republikou a doložit shody a rozdíly v cílech a funkcích předškolní výchovy, na jejichž základě je ověřována tendence k začleňování předškolního vzdělávání do vzdělávacích systémů v prostoru německy mluvících zemí v Evropě. Srovnání vychází ze studia a rozboru školských dokumentů daných zemí, národních zpráv, mezinárodních zpráv o stavu vzdělávání v evropských zemích i z aktuálního studia na místě (Německo, Švýcarsko). Východiskem práce je popis předškolního vzdělávání v jednotlivých zemích, na který navazuje shrnutí hlavních rysů dokládajících trend začleňování preprimárního vzdělávání do vzdělávacích struktur vybraných zemí. Záměrně je více prostoru věnováno Belgii, Švýcarsku a Lucembursku, neboť předškolní výchova v těchto zemích je u nás všeobecně méně tematizována. Popis vzdělávacích struktur je cíleně řazen vzestupně podle stupně integrace předškolního vzdělávání do školského systému.

2 Předškolní výchova a vzdělávání ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí

2.1 Rakousko

Předškolní výchova v Rakousku prochází v současné době řadou reforem. Především je stále více vnímána její vzdělávací úloha a význam v podpoře dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, především v oblasti jazyka.¹ Mateřské školy (MŠ) však nejsou školskými institucemi, nýbrž jsou v dikci sociálního zabezpečení. Do předškolní oblasti patří podobně jako v Německu nejen instituce MŠ, ale také zařízení

¹ V roce 2008 byl ve všech spolkových zemích zaveden vzdělávací plán pro oblast jazyka (Oberhuemer & Schreyer, 2010).

poskytující převážně péči o dítě.² Řízení tohoto stupně je organizačně i obsahově v pravomoci jednotlivých spolkových zemí, z nichž každá má svůj vlastní zákon o MŠ určující typy institucí, jejich úkoly, vnitřní a vnější organizaci. Zastřešující zákonné zakotvení na národní úrovni je v současné době diskutováno. V rámci reformy dochází postupně k formulování závazných národních požadavků (např. povinná jednoletá docházka do předškolního zařízení).

Ve vládním pracovním programu z roku 2007³ bylo ustanoveno posílení role MŠ jako vzdělávacího zařízení, příprava dětí na povinnou školní docházku a zlepšení přechodu mezi předškolním a primárním vzděláváním metodami odpovídajícími předškolnímu věku. Od září 2010 musí pětileté děti ve všech spolkových zemích povinně navštěvovat MŠ v rozsahu 16 hodin týdně. Tato docházka je bezplatná (v rozsahu až 20 hodin týdně), u mladších dětí ve většině spolkových zemí rodiče na péči o dítě v MŠ v určité míře přispívají. Úkolem MŠ je podporovat a doplňovat výchovu v rodině, podporovat individuální rozvoj dítěte a současně ho směřovat ke školní zralosti, zprostředkovávat základní náboženskou a mravní výchovu. (EURYDICE, 2010) Cílem výchovy, vzdělávání a péče je rozvoj kompetencí, které dítěti umožní vlastní úspěšné, samostatné a odpovědné směřování v životě (Bundesministerium, 2010b).

S posílením vzdělávací úlohy MŠ v Rakousku souvisí i tvorba kurikula pro předškolní výchovu a vzdělávání, která započala v roce 2003. V roce 2009 byl Institutem Charlotte-Bühler předložen rámcový vzdělávací plán,⁴ jenž podobně jako český RVP PV nevytyčuje závazné standardy, které by děti měly splňovat na konci docházky do předškolního zařízení. Plán představuje orientační rámec. Obsahuje poučení pro pedagogy o vzdělávání dítěte předškolního věku a klade speciální důraz na jazykovou podporu. Poskytuje podněty k optimální podpoře individuálního rozvoje dětí a jejich přípravě na školu. Plán v roce 2009 nahradil doposud využívaný rámcový plán z roku 1975 a představuje kromě povinného jednoho roku předškolní výchovy druhý sjednocující prvek platný ve všech spolkových zemích. Povinnou jednoletou předškolní výchovu je v současnosti v Rakousku možné plnit v předškolních institucích či v rámci výchovy poskytované denními rodiči⁵ a ve zvláštních případech je možná také domácí péče. Z tohoto důvodu vznikly v posledních dvou letech rámcové materiály pro poslední rok před vstupem dítěte do povinného vzdělávání.⁶

Rakousko zatím podobně jako Česká republika nedosahuje vytyčených Barcelonských cílů Evropské unie v počtu zajištěných míst v rozsahu 33 % pro děti mladší tří let. Z tohoto důvodu, obdobně jako dříve Německo, vydalo Rakousko v roce 2008 ujednání o rozvoji institucionální péče⁷ zaměřené na vytvoření nových 5000 míst

² Kinderkrippen, Säuglingskrippen, Krabbelstuben, Kindergruppen (pro děti do 3 let), Kindergärten (děti od 3 let).

³ Bundeskanzleramt Österreich (2007). Regierungsprogramm 2007–2010. Dostupné z <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=19542>.

⁴ Tzv. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan.

⁵ Tagesmütter, Tagesväter, Tageseltern.

⁶ Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen; Kinder im Jahr vor dem Schulintritt Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern.

⁷ Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbildungs- und -betreuungsangebotes.

72 v předškolních zařízeních, především pro děti mladší tří let (do roku 2014 plánováno uvolnit 55 milionů euro). Současně je nově ustanoveno také povinné rozšíření otvírací doby mateřské školy (od roku 2013/2014 minimálně 47 týdnů v roce).⁸ Obdobně jako v České republice je maximální počet dětí ve skupině vysoký (25–28 dětí). Průměrná velikost skupiny je 20 dětí, ovšem až 2/3 dětí v Rakousku jsou ve třídě s více než 25 dětmi (OECD, 2006). Šestileté děti, které ještě nejsou dostatečně zralé pro docházku do primární školy, jsou povinny navštěvovat přípravnou třídu (Vorschulstufe), která tvoří nultý stupeň primární školy (Grundstufe), nebo některou formu prvního stupně primární školy (Grundstufe I) v podobě Schuleingangsklasse, Mehrstufenklassen či Familienklassen. Děti tedy neprodlužují docházku do MŠ o jeden rok jako v České republice. Vzdělávání učitelek MŠ probíhá v pětiletém studiu na úrovni ISCED 4A⁹ nebo na dvouletých denních, popř. tříletých dálkových kolejích (tzv. Kolleg). Podle národní zprávy OECD z roku 2006 v rámci projektu Starting Strong není tato kvalifikace dostačující. Současným cílem vzdělávací politiky je poskytovat pedagogickou přípravu na terciární úrovni, a sice s rozšířenou aprobační s možností působit v institucích pro děti od 0 do 6 let.

2.2 Německo

Zařízení zajišťující předškolní výchovu, vzdělávání a péči jsou považována za nepostradatelnou součást vzdělávání, nepatří však k veřejnému systému vzdělávání. (Oberhuemer & Schreyer, 2010) Předškolní vzdělávání se vyvíjelo odlišně v bývalém západním (SRN) a východním (NDR) Německu. Zatímco v SRN pokračovala výchova v MŠ v tradici Výmarské republiky pod pravomocí Ministerstva mládeže a sociálních věcí (JFMK), NDR směřovalo vývoj MŠ směrem k zařízení orientujícímu se na přípravu dětí na školu (shodné s vývojem u nás). MŠ byla tedy postupně včleněna do systému školství (1965) a centrálně řízena jednotným zákonem i vzdělávacími plány. Všechny děti měly nárok na umístění v MŠ a účast na předškolním vzdělávání dosáhla 94 % již v roce 1988. Po roce 1990 došlo k sjednocení obou modelů v duchu původního systému SRN (EURYDICE, 2011a).

Předškolní vzdělávání je na federální úrovni v gesci sociální oblasti (JFMK), v rámci jednotlivých spolkových zemí však pomalu přebírají úlohu ministerstva vzdělávání. Na rozdíl od České republiky převládají v Německu nestátní zřizovatelé, kteří podléhají státní kontrole (60 % míst v předškolních institucích je zřízeno katolickou a evangelickou církví, v posledních letech však významně stoupá počet necírkevních zřizovatelů) (Oberhuemer & Schreyer, 2010).

Děti od tří let mají zákonem dané právo na místo v MŠ.¹⁰ Především ve starých zemích SRN je však obtížné místo získat. V posledním desetiletí je vedena zásadní debata o návaznosti mezi jednotlivými stupni vzdělávání s důrazem na přechod mezi

⁸ Více informací na <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Seiten/Ausbauinitiative.aspx>.

⁹ Vyšší sekundární úroveň vzdělávání se zaměřením na přípravu na výkon zaměstnání.

¹⁰ Kinder- und Jugendhilfegesetz z roku 1990/1991. Od roku 2013 by mělo být právo na místo v předškolním zařízení rozšířeno dokonce na děti od jednoho roku života. (Oberhuemer & Schreyer, 2010)

preprimárním a primárním vzděláváním. Optimalizace tohoto přechodu se zvláště pozorností k zajištění stejných vzdělávacích šancí, k podpoře integrace a dále také k rozvoji spolupráce či na sebe navazujících konceptů všech vzdělávacích institucí patří mezi klíčové body prohlášení, tzv. position paper, které vydalo JFMK v roce 2008 (Autorengruppe, 2011). Dalším krokem v roce 2009 bylo usnesení JFMK a Ministerstva kultury a školství o spolupráci předškolního a primárního stupně. Problematika spolupráce obou stupňů je předmětem několika projektů, které podobně jako model Grundstufe ve Švýcarsku spojují MŠ s prvním rokem primární školy (bavorský projekt „Kindergarten der Zukunft“), podporují spolupráci učitelů mezi oběma stupni (projekt „ponte“ ve spolkových zemích Berlín, Sasko, Braniborsko a Porýní-Falcko) nebo spolupráci obou stupňů zaměřenou na jazykovou podporu dětí (hamburský projekt „HAVAS 5“)¹¹. Kromě těchto projektů se napojení MŠ na primární školu prolíná také do vzdělávacích plánů (kupříkladu hesenský vzdělávací plán pokrývá věkovou kategorii 0–10 let). Mezi významné projekty patří také projekt Bildungshaus 3–10 v Bádensku-Württembersku¹² poskytující celodenní péči a spojující MŠ a primární školu.

Obdobně jako v České republice jsou děti, jež dosáhly šestého roku života, povinny nastoupit do základní školy. Pokud na ni nejsou dostatečně zralé, musí navštěvovat školní MŠ nebo přípravné třídy¹³ organizačně propojené s primární školou (Grundstufe). V posledních letech dochází v řadě spolkových zemí k předsunutí povinné docházky přibližně o půl roku a ke spojení prvních dvou let základní školy představující flexibilní úvodní stupeň, který dítě může absolvovat v rozpětí 1–3 let (v Berlíně tak kupříkladu vstupují v září do základní školy všechny děti, které do 31. 12. téhož roku dosáhnou věku šesti let).

Obecné cíle předškolního vzdělávání jsou obsahově nejbliže Rakousku. Cílem předškolních zařízení je podporovat rozvoj dítěte tak, aby postupně dozrálo v odpovědnou osobnost schopnou zařadit se do společnosti. Zařízení mají podporovat výchovné úsilí rodiny a umožnit skloubení zaměstnání rodičů s výchovou dítěte. Od roku 2004, kdy vešel v platnost Společný rámec zemí pro vzdělávání v předškolních zařízeních¹⁴, je kladen důraz v oblasti vzdělávacích cílů na zprostředkování základních kompetencí, rozvoj osobních možností dítěte, jeho motivace a přípravu na budoucí životní a vzdělávací úkoly. Dítě by se mělo učit odpovědné účasti na životě společnosti a celoživotním učení (EURYDICE, 2011a).

V návaznosti na vytvoření nových vzdělávacích plánů jednotlivých spolkových zemí v letech 2003–2007 a celkově na zvýšenou náročnost povolání pedagoga v MŠ je stále více zdůrazňována potřeba vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků. Ti jsou doposud vzdělávání především na sociálně zaměřených odborných školách náležejících k terciárnímu nevysokoškolskému vzdělávání (nemají ekvivalent v ČR).¹⁵

¹¹ Přehled vybraných projektů na oficiální webové stránce www.bildungserver.de.

¹² Více informací v Ježková, von Kopp, & Janík, 2008 či na webové stránce <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1213904/index.html?ROOT=1182956>.

¹³ Schulkindergärten, Vorklassen.

¹⁴ Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

¹⁵ Odborné školy (Fachschulen) poskytují vzdělání pro vychovatele na úrovni 4A či 5B, odborné vysoké školy (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) připravují v bakalářských programech

2.3 Lichtenštejsko

Předškolní výchova je poskytována dětem ve věku 4–6 let v mateřské škole, která tvoří první stupeň vzdělávacího systému a spadá pod gesci resortu školství. Kromě klasické MŠ byl zaveden v rámci participace na švýcarském projektu také model Basisstufe (více viz kapitola 2.5), který se v Lichtenštejsku osvědčil a stal se alternativou MŠ v organizaci počátečních stupňů vzdělávání. Docházka do MŠ je dobrovolná a bezplatná, pouze pro děti s jiným mateřským jazykem než je němčina je druhý rok MŠ povinný. Zapsané děti musí MŠ navštěvovat pravidelně (podobně jako ve Švýcarsku, kde na rozdíl od ČR existuje pevně stanovený maximální počet dní, po který mohou být děti v rámci školního roku z výuky omluveny).

V roce 1999 zavedlo Lichtenštejsko vzdělávací plán platný pro všechny vzdělávací instituce od MŠ až po nižší sekundární stupeň. Plán poskytuje společný základ pro všechny stupně a vymezuje pět hlavních vzdělávacích oblastí. MŠ, primární i nižší sekundární stupeň mají sice vlastní vzdělávací cíle a úkoly, avšak hlavní myšlenky, rámcové podmínky i orientační cíle jsou shodné, což umožňuje návaznost těchto stupňů, jejich smysluplnou a úzkou spolupráci i kontinuitu ve vzdělávání. Učitelé na preprimárním a primárním stupni získávají odbornou kvalifikaci v rámci bakalářského studia.

Cílem MŠ je podporovat pomocí smyslů harmonický rozvoj dítěte ve všech oblastech, adekvátně jeho stupni rozvoje, a připravit je na přechod do primární školy tak, aby dítě tento přechod pokud možno bez problému zvládlo (EURYDICE, 2011c).

2.4 Belgie – Německojazyčné společenství

Předškolní výchova je plnohodnotnou a integrovanou součástí všeobecného vzdělávacího systému německojazyčného společenství v Belgii a je poskytována na nižším stupni základní školy (Grundschule) nazývaném mateřská škola nebo předškola (Vorschule). Mateřská škola je chápána jako školské zařízení a je součástí Grundschule (pokrývající věkovou kategorii dětí od 3 do 12 let), která zastřešuje preprimární i primární vzdělávání. Z tohoto důvodu není například možné zřídit MŠ odděleně jako samostatnou instituci¹⁶. Úloha a postavení předškolního vzdělávání se odráží v upřednostňování označení „předškola“ před „mateřskou školou“. Za vzdělávání v Belgii odpovídá od roku 1989 vždy jeden ministr pro vzdělání a vyučování v každé ze tří jazykových oblastí. Došlo tedy k přesunutí řídicích kompetencí z celonárodní úrovně na úroveň jazykových společenství, s čímž bylo spojeno rozrůznění organizace vzdělávání v těchto oblastech a umožněna vyšší míra přizpůsobování školství konkrétním potřebám dané jazykové lokality. V tomto vývoji můžeme spatřovat protichůdné směřování, než tomu je v ostatních německy mluvících zemích, které se snaží naopak o postupnou harmonizaci školství mezi spolkovými zeměmi či kantony.

sociální pedagogy s uplatněním ve vedoucích pozicích v předškolních zařízeních.

¹⁶ Právní zakotvení pro preprimární a primární vzdělávání poskytuje Dekret über das Regelgrundschulwesen z 26. 4. 1999.

Do MŠ docházejí děti od 2 let a 8 měsíců¹⁷ do 5 let, popř. 6 let v případě odložení nástupu do povinné školní docházky. Ačkoli je docházka nepovinná, má každé dítě ze zákona právo na bezplatné místo v MŠ v místě svého bydliště a existuje také 100% dostupnost vzdělání na této úrovni pro všechny děti (využívá přibližně 90–95 % dětí). Na rozdíl od Německa¹⁸ či České republiky je vzdělání plně hrazeno státem a ve většině případů pokrývá financování i společné stravování dětí. Řada MŠ nabízí také placený dozor nad dětmi v době mimo oficiální čas vyučování. Zřizovatelem může být německojazyčné společenství, obce (obojí zřizují veřejnoprávní školy) nebo privátní zřizovatelé (finančně podporováni německojazyčným společenstvím). Belgické MŠ mají vysokou prestiž také v sousedním Německu, kde je dostupnost předškolního vzdělávání značným problémem, takže někteří rodiče v pohraničí volí docházku svých dětí do MŠ v Belgii a hradí náklady z vlastních finančních zdrojů.

Vyučování probíhá většinou ve věkově homogenních třídách na 61 školách v německojazyčném společenství. Ve školách s nižším počtem dětí existují však také věkově heterogenní třídy (tzv. familiäre Klassen) na obou stupních Grundstufe. Třídy pak bývají rozděleny na děti ve věku 3–5 let a 5–8 let. Tento model umožňuje flexibilně rozdělit vzdělávací kurikulum do širších časových celků. Podobně je elementární a primární vzdělávání členěno také v Lucembursku (tzv. cycles) a částečně ve Švýcarsku (projekt Basisstufe/Grundstufe). Obecně je tento model velmi ceněn pro snížení počtu dětí, které jsou neúspěšné při přechodu na primární školu, pro umožnění individuálního tempa dítěte na cestě vzděláváním odpovídající jeho úrovni zrání a pro rozvoj celkového vzdělávacího procesu (EURYDICE, 2011b).

V jedné třídě bývá zpravidla 15–20 dětí na jednu či dvě pedagogické síly (1 pedagog u skupiny 6–19 dětí, 1,5 úvazku na skupinu do 25 dětí a 2 úvazky na skupinu do 32 dětí). MŠ mají oproti českým MŠ významně kratší otevírací dobu, průměrně 182 dní v roce po dobu 5,5 hodin denně. V poledním čase a ve středu odpoledne bývají však zavřené. (Oberhuemer & Schreyer, 2010) Učitelé MŠ a primárních škol získávají bakalářské vzdělání na úrovni ISCED 5B¹⁹ na Autonomní vysoké škole německojazyčného společenství. Učitelé obou stupňů tedy absolvují oproti jiným zemím (včetně ČR) stejnou pedagogickou přípravu a dostávají také stejně vysoký plat.

Cíle předškolního a primárního vzdělávání jsou společné. Grundstufe se podílí na rozvoji dítěte tím, že umožňuje, aby se vzájemně harmonizovaly osobní rozvoj dítěte a vzdělávací procesy. Vyučování orientované na žáka napomáhá rozvoji jeho znalostí, schopností, dovedností a socializaci dítěte. Podněcuje proces jeho zrání, samostatnost a vědomí odpovědnosti, aby mělo šanci úspěšně ovládnout základní procesy učení. Předškolní vzdělávání je považováno za první fázi osvojení způsobů sociálního jednání (EURYDICE (2011b).

Tyto všeobecné cíle jsou dále specifikovány v tzv. plánu aktivit (Aktivitätenplan), který byl formulován v roce 1999,²⁰ vydán v konečné podobě v roce 2004 a který

¹⁷ Do MŠ mohou nastoupit nejdříve děti, které dovrší 2 roky a 8 měsíců života na začátku školního roku.

¹⁸ Rodiče se podílejí na financování přibližně 1/5 nákladů, ostatní jsou hrazeny obcemi.

¹⁹ Terciární úroveň vzdělávání.

²⁰ Viz poznámka 7.

76 stanovuje šest základních vzdělávacích oblastí (aktivity v oblasti vyučovacího jazyka a prvního cizího jazyka,²¹ psychomotorické, hudební, matematické a přírodovědné aktivity a aktivity zaměřené na osvojení praktických dovedností a sociálního jednání). Plány poskytují podobně jako naše rámcové vzdělávací programy každé škole prostor pro konkrétní specifikaci obsahů edukačních procesů ve vlastním vzdělávacím projektu.²²

2.5 Švýcarsko

Předškolní výchova je ve většině německy mluvících kantonů Švýcarska považována za součást veřejného školství, podléhá správně Švýcarské konferenci kantonálních ředitelů škol²³ a je poskytována v mateřských školách. Právní zakotvení nachází v kantonálních školských zákonech, pouze některé kantony mají vlastní zákony o předškolním vzdělávání. Na rozdíl od výše zmíněného belgického modelu jsou MŠ zřizovány samostatně (podobně jako v ČR), ale nemají ředitele, nýbrž jsou vedeny samotnými učitelkami a řízeny centrálně v rámci obce či kantonu. Jsou upřednostňována malá zařízení (většinou 1–2 třídy), avšak vysoká hustota MŠ proto, aby byla možná samostatná docházka dětí z domova do MŠ i možnost pro děti vracet se v polední pauze domů. Zřizovatelem MŠ jsou ve většině případů obce, školní obce (tzv. Schulgemeinden), obecní svazy (tzv. Gemeindeverbände) nebo soukromé osoby. Kantony se podílejí na financování, a to především platů učitelů, infrastruktury a chodu školních budov.

Ve Švýcarsku je stále velmi výrazně uplatňován princip subsidiarity – za primární a primární stupeň vzdělávání jsou odpovědné kantony a obce, což vedlo v minulosti ke vzniku značné rozříštěnosti v organizaci i obsazích obou stupňů. Od konce 90. let minulého století probíhají harmonizační snahy mezi kantony,²⁴ které vyvrcholily vydáním nejdůležitějšího dokumentu pro další vývoj předškolního vzdělávání, kterým je tzv. HarmoS konkordát²⁵ (od 1. 8. 2009 závazný pro kantony, které jej přijaly). Tento konkordát ustanovuje délku povinné docházky do MŠ na dva roky (od 4. roku věku dítěte) a MŠ se stává prvním stupněm primární školy, která se tak prodlužuje na 11 let. Přesunutí vstupu do povinné školní docházky na začátek MŠ s sebou nemá přinést „poškolštění“ předškolní výchovy, nýbrž zajištění přístupu ke vzdělání všem dětem, jejich postupnou socializaci, pozvolný přechod ke školnímu způsobu práce a podporu jazykové kompetence. S příchodem HarmoS-konkordátu se otevírají nové otázky po klíčových obsazích vzdělávání dětí ve věku 4–8 let. Již

²¹ Děti se učí francouzskému jazyku již od 3 let v rozsahu 50–200 minut týdně – jde o nejranější začátek výuky cizímu jazyku v Evropě (kromě autonomních společenství Španělska).

²² Od roku 1998 musí mít každá škola svůj vzdělávací/výchovný a školní projekt (Erziehungs-/Schulprojekt).

²³ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

²⁴ Zasahují oblast předškolního, primárního i speciálního vzdělávání, a to včetně pedagogické přípravy učitelů.

²⁵ Interkantonální ujednání o harmonizaci povinného školství (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule).

neplatí staré rozdělení oddělující obsahy předškolního a primárního vzdělávání, naopak je zdůrazňována nutnost přiblížení obou stupňů.

Na tuto situaci odpovídá také dosud největší rozvojový projekt v oblasti předškolního a primárního vzdělávání ve Švýcarsku, projekt EDK-Ost 4bis8 neboli modely Basisstufe a Grundstufe. Modely představují novou organizaci předškolního vzdělávání v podobě spojení dvou let mateřské školy s jedním (Grundstufe) či dvěma prvními roky primární školy (Basisstufe). Tento koncept umožňuje dítěti postupovat prvními lety vzdělávání individuálním tempem. Dítě může absolvovat tento stupeň vždy až o jeden rok rychleji či pomaleji s tím, že na navazující stupeň může přestoupit i uprostřed školního roku. Cílem projektu je zajistit pedagogickou kontinuitu skrze plynulý přechod mezi pedagogickými koncepty a metodami MŠ a primární školy, mezi hrou a systematickým učením. Výuka probíhá pod vedením týmu učitelů ve věkově smíšených třídách s 18–24 dětmi. Je kladen vysoký důraz na integraci a otevřený přístup k výuce čtení, psaní a matematiky již v předškolním věku. Koncept podporuje individuální vzdělávací cestu dítěte, která odpovídá rozdílné rychlosti učení dítěte v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

V současné době navštěvuje MŠ kolem 86 % všech dětí po dobu dvou let. Ve většině kantonů existuje již nyní jednoletá či dvouletá povinná docházka do MŠ a kantony či obce jsou většinou povinny nabídku MŠ poskytovat (10 kantonů jeden rok; 4 kantony dva roky: Basel-Stadt, Sankt Gallen, Thurgau a Zürich). Fakticky navštěvuje MŠ po dobu nejméně jednoho roku téměř 100 % dětí (EDK, 2007). Vzdělávání v MŠ je bezplatné. Rodiče hradí pouze náklady za obědy v MŠ, které tuto službu nabízejí. Průměrná délka docházky dítěte do MŠ je 1,9 roku. (EDK, 2007) Učitelé mohou od 90. let získávat bakalářské vzdělání na 14 pedagogických vysokých popř. odborných školách na úrovni ISCED 5B²⁶ v programech několika druhů (vyučující pro předškolní stupeň a/nebo primární stupeň).

Úkolem předškolní výchovy a vzdělávání je podporovat rozvoj dítěte způsobem odpovídajícím jeho individuálnímu stupni vývoje a potřebám, připravovat dítě na vstup do povinné školní docházky a podporovat jeho samostatnost, stejně jako kognitivní, osobnostní a sociální kompetence. (Annen, L. et al., 2010) Všeobecné cíle, kompetence a možné obsahy vzdělávání jsou popsány ve vzdělávacím plánu, který vypracoval v roce 1999 kanton Bern a další německy mluvící kantony jej s minimálními změnami převzaly.

2.6 Lucembursko

Předškolní výchova v Lucembursku představuje nejvyšší stupeň začlenění preprimárního vzdělávání do vzdělávací struktury mezi německy mluvícími zeměmi, neboť se uskutečňuje od roku 2009 jako součást devítileté základní školy (École fondamentale), která je rozdělena na čtyři cykly. Předškolní vzdělávání tvoří první cyklus pro děti ve věku 3–5 let²⁷, je poskytováno v celodenních i půldenních MŠ a podřízeno

²⁶ Terciární úroveň vzdělávání.

²⁷ Cyklus 2 je pro děti ve věku 6 až 7 let, cyklus 3 pro věk 8 až 9 let a cyklus 4 pro věk 10 až 11 let.

78 ministerstvu školství. Povinná docházka platila pro pětileté děti již od roku 1976 a od roku 1992 byla dále rozšířena na děti, které dosáhly čtvrtého roku života. Pro tříleté děti bylo vzdělávání nabízeno od školního roku 1998–1999 v rámci pilotního projektu a od roku 2009–2010 jsou obce povinny tuto službu nabízet.

Základ reformy představuje orientaci výchovy a vzdělávání na osvojení kompetencí a vytvoření standardů, kterých mají děti na konci každého cyklu dosáhnout, aby mohly postoupit dále. K zjišťování získaných kompetencí slouží nový koncept jejich pozorování²⁸ založený na průběžných zprávách na konci každého pololetí prvního a druhého cyklu a na závěrečných zprávách na konci celého cyklu. Vzdělávání probíhá podle jednotného kurikula společného pro všechny čtyři cykly základní školy. Kurikulum je rozděleno do hlavních vzdělávacích oblastí (život ve společnosti a hodnoty; jazyk; lucemburština a jazykové povědomí; logické uvažování a matematika; objeovávání světa všemi smysly; psychomotorické dovednosti; sebevyjádření skrze pohyb a zdraví). Děti v MŠ jsou vzdělávány ve věkově heterogenních skupinách s průměrným počtem 15,3 dítěte ve třídě.²⁹ Osvojení kompetencí vychází z respektu k herní činnosti dítěte.

Vzdělávací reforma ovlivnila také pedagogickou přípravu učitelů, která od roku 2009/2010 již nerozlišuje mezi učitelstvím pro MŠ a pro primární školu. Učitelé mají být připravováni na vedení výuky skupiny dětí ve věku 3–12 let. Pedagogické studium na univerzitě v Lucembursku bylo prodlouženo z 3,5 na 4 roky. Každý učitel je odpovědný za jednu třídu. Učitelé stejných tříd v rámci jednoho cyklu pracují společně podobně jako tým ve Švýcarsku. Týdně se scházejí nad plánováním výuky, řešením vzdělávacích otázek apod. Škola je řízena školní komisí pod vedením prezidenta komise a plně hrazena z veřejných financí.

3 Závěrečné zhodnocení

V německy mluvících zemích v Evropě získává vzdělávací role předškolních institucí stále větší důležitost. Mateřská škola již tedy není pouze institucí zajišťující primárně péči o dítě a umožňující rodičům snadnější skloubení rodinného života se zaměstnáním, naopak v některých zemích převažuje vzdělávací úloha MŠ (např. ve Švýcarsku). Z výše uvedených popisů národních specifik v oblasti předškolního vzdělávání vyplývá, že se v těchto zemích dlouhodobě uplatňuje tendence k pevnému začlenění předškolního vzdělávání do školského systému a ve většině německy mluvících zemí již k němu došlo. Tato tendence zasahuje téměř všechny organizační i obsahové oblasti školství.

MŠ je podobně jako v České republice také v německy mluvících zemích kromě Německa a Rakouska považována za školskou instituci. V důsledku toho je například v Lucembursku MŠ součástí primární školy a ve Švýcarsku se jí má stát závazně od roku 2015/2016. Ačkoli se MŠ stává součástí školského systému, nemá dojít k jejímu

²⁸ Tzv. Lëtzebuenger Beobachtungskonzept fir den 1. cycle (EURYDICE, 2011d).

²⁹ Stav k 1. 9. 2007.

„poškoštění“ (důraz především v rakouských a švýcarských dokumentech). Kromě Německa a Rakouska patří řízení preprimárního vzdělávání stejně jako v České republice do školského sektoru a právní zakotvení MŠ nachází ve školských zákonech (s výjimkou Rakouska a některých kantonů Švýcarska). Děti také mají v určitém rozsahu ze zákona právo na umístění v MŠ, neboť v některých zemích je zavedena povinná docházka do MŠ (v Rakousku poslední rok před nástupem do školy, dva roky v Lucembursku a velké části Švýcarska). Docházka do MŠ bývá rovněž v místě bydliště dítěte poskytována bezplatně po celou dobu nebo podobně jako v České republice v posledním roce MŠ (Belgie, Rakousko, Švýcarsko, Lichtenštejnsko a Lucembursko).

V rámci německy mluvících zemí zaznamenáváme výrazné snahy o harmonizaci předškolního a primárního vzdělávání na celonárodní úrovni (mezi spolkovými zeměmi, kantony či společenstvími). S tím je spojena tvorba vzdělávacích standardů a závazných vzdělávacích plánů, jejichž obsahy se mezi zeměmi stále více přibližují (důraz na rozvoj kompetencí dítěte atd.), a navyšují se investice do předškolního vzdělávání z veřejných financí. Vysoce aktuálním tématem je rovněž optimalizace přechodu mezi preprimárním a primárním vzděláváním, především v souvislosti s poskytováním dostatečné podpory dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Řešení je hledáno ve spojování oddělených tříd do větších celků (Lucembursko, Lichtenštejnsko, Švýcarsko či vybrané projekty v Německu) nebo v zavedení povinných přípravných tříd či kompenzační podpory v podobě jazykových kurzů pro předškolní děti (Německo). Tyto existují také v České republice, nejsou však pro cílovou skupinu dětí povinné, čímž se snižuje jejich pozitivní přínos. V neposlední řadě se včlenění předškolního vzdělávání odráží v pedagogické přípravě učitelů směřující k výhradní přípravě na terciární úrovni a v jejich lepším finančním i společenském postavení.

V rámci dalšího sledování by jistě bylo zajímavé věnovat se vlivu reformy předškolního vzdělávání na pojmosloví jednotlivých zemí (např. posun v označení pedagogické síly od *Erzieher/in* v Německu přes *Kindergärtner/in* v Rakousku k *Lehrperson* ve Švýcarsku). Z dlouhodobého hlediska by bylo přínosné mapovat vliv reformy na školní úspěšnost dětí pocházejících ze znevýhodněného prostředí a formování individuální cesty dítěte v preprimárním a primárním vzdělávání.

Literatura

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Dostupné z <http://www.plattform-educare.org/Bundeslaenderuebergreifender%20BildungsRahmenPlan%2011.2009.pdf>.
- Annen, L. et al. (2010). *Bildungsbericht 2010*. Aargau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF/CSRE).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2011). *Bildung in Deutschland 2010*. Dostupné z http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf.
- Bundeskanzleramt Österreich. (2007). *Regierungsprogramm 2007–2010*. Dostupné z <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=19542>.

- 80 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Die Bildungsreform für Österreich – das Gesamtkonzept in der Umsetzung*. Dostupné z <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf>.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2010a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Dostupné z http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2010b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Dostupné z http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf.
- EURYDICE (2010). *Organisation des Bildungssystems in Österreich (2008/2009)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_DE.pdf.
- EURYDICE. (2011a). *Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland (2009/2010)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf.
- EURYDICE. (2011b). *Organisation des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2009/2010)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BD_DE.pdf.
- EURYDICE. (2011c). *Organisation des Bildungssystems in Liechtenstein (2009/2010)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/LI_DE.pdf.
- EURYDICE. (2011d). *Organisation des Bildungssystems Luxemburg (2009/2010)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/LU_EN.pdf.
- EURYDICE. (2011e). *Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung in Europa. Österreich (2009/2010)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_AT_DE.pdf.
- EURYDICE. (2011f). *Strukturen der schulischen und beruflichen Bildungssysteme in Europa Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft (2009/2010)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_BD_DE.pdf.
- EURYDICE. (2011g). *Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa Liechtenstein (2009/2010)*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_LI_DE.pdf.
- Ježková, V., von Kopp, B., & Janík, T. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.
- Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Dostupné z http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf.
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen und Farmington Hills, MI, Barbara Budrich, 2010.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2007). *Schweizer Beitrag für die Datenbank Eurybase*. Dostupné z http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13429-1-eurydice_00d.pdf.
- Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA P9 Eurydice). (2009). *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098CS.pdf.

Mgr. Barbora Loudová Stralczynská, Katedra primární pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
stralczynska@centrum.cz

Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR

Markéta Bačáková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Míra podpory nabízená dětem-uprchlíkům školami v Norsku a České republice se výrazně liší. Zatímco jazyková výuka dětí-uprchlíků je jednou z priorit vzdělávací politiky Norska, Česká republika tento základní princip nedodrží, přestože je legislativně garantován. Kvalifikace pedagogů pro práci s dětmi-uprchlíky zůstává jedním z hlavních nedostatků českého školského systému v souvislosti se vzděláváním této skupiny dětí. Příčiny představených rozdílů zahrnují oblasti ekonomie, sociální historie, ale také převažujících národních hodnot. Přestože Norsko je jednou z nejbohatších zemí světa s dlouhodobými zkušenostmi s integrací cizinců, což je její velkou výhodou v porovnání s Českou republikou, vykazuje také vysokou míru sociální citlivosti k těm nejzranitelnějším a zdůrazňuje hodnoty rovnosti, sounáležitosti a inkluze v národní politice i vzdělávací praxi. Právě tato oblast může být velkou inspirací pro české prostředí nejenom školy.

Klíčová slova: děti-uprchlíci, inkluze, podpurná opatření, Česká republika, Norsko

Education of refugee children: Support offered by primary schools in Norway and in the Czech Republic

Abstract: The support provided to refugee children in the Czech Republic and in Norway varies significantly. While it is one of the priorities of the educational policy in Norway to offer language training to their refugee children, the Czech Republic fails to adhere to this principle, even though it is guaranteed by the national legislation. The qualification of teachers to work with refugee children remains one of the largest shortcomings of the Czech system of education in relation to the education of this group of children. Reasons for the vast differences presented lay in the areas of economy, social history, but also in the prevailing national values. While there is no doubt that Norway is one of the wealthiest countries in the world with rich experience in immigrant integration, which gives it a great advantage compared to the Czech Republic, it also shows high social sensitivity towards the most vulnerable ones and stresses the values of equity, belonging and inclusion in all their national policies as well as educational practice. This may be indeed the greatest inspiration to the Czech environment.

Keywords: refugee children, inclusion, support measures, Czech Republic, Norway

1 Úvod

Přestože počet dětí-uprchlíků v českých školách je v porovnání s širší skupinou dětí-cizinců nízký, v mezinárodním měřítku představují děti-uprchlíci velmi významnou a stále rostoucí část školní populace. Při současném počtu přibližně 34 milionů uprchlíků na světě, z něhož téměř polovinu tvoří děti mladší 18 let (UNHCR, 2010b), se tak uprchlíci významně podílejí na vytváření současného multikulturního prostředí. Spolu s tímto nárůstem počtu uprchlíků však získává v Evropě od 90. let 20. století na síle také proti-uprchlická rétorika a Evropa konverguje k přístupu, jemuž dominuje zabránění vstupu do země a omezení sociální podpory (O’Nions, 2006; Rutter, 2006; Kumin, 2007). Současný trend nedůvěry, klima zmatku a zastrasování má mnohočetné důsledky. Jedním z nich je i porušení práva na azyl a na vzdělání.

Školy v tomto směru pak hrají zcela klíčovou roli, a to nejenom v rámci utváření hodnot tolerance a respektu u všech žáků a studentů, ale jsou zcela nezastupitelné i v procesu úspěšné společenské integrace uprchlíků. Vědci i praktici se shodují, že školy dětem-uprchlíkům a jejich rodičům zprostředkovávají kontakt se členy místní komunity, znovu zavádí pocit normality a rutiny, nabízí bezpečné prostředí, zvyšují samostatnost žáků-uprchlíků a podporují jejich sociální, psychologický i intelektuální vývoj (Ager & Strang, 2008; Rutter 2006). I přes tento konsenzus však z výsledků mnohých výzkumů vyplývá, že vzdělávací systémy tuto svou roli ne vždy úspěšně plní (Taylor, 2008; Pinson & Arnot, 2007; Rutter, 2006; Hek, 2005). Z toho důvodu si předkládaný článek klade za cíl představit současnou situaci ve vzdělávání dětí-uprchlíků v České republice v porovnání se situací v Norsku a zamyslet se nad tím, které oblasti norské praxe by mohly být inspirativní i v rámci českého vzdělávacího systému.

Přestože komparace těchto dvou zemí se může zdát jako prvoplánová, s předem jasnými výsledky, důvodem není naivní přesvědčení autorky, že je třeba bezmyšlenkovitě kopírovat praktiky ostatních – v mnohém vyspělejších – zemí; autorka si je také plně vědoma toho, že je vždy nutné přihlížet ke konkrétnímu kontextu země, jeho historii, tradicím i ekonomickým podmínkám. Na druhou stranu ovšem zůstává pravdou, že zkušenosti nabyté jinými zeměmi je dobré reflektovat a mít je na paměti při zlepšování praxe v našich vlastních podmínkách. Uprchlíci také tvoří specifickou skupinu, jasně vymezenou mezinárodním právem od širší skupiny migrantů, které je třeba věnovat zvýšenou pozornost, péči a ochranu, především pak nejzranitelnějším skupinám, jako jsou děti. Výše zmíněné, spolu s vědomím současných trendů v pedagogice, jako je inkluzivní vzdělávání, je hlavní motivací pro sepsání předkládaného článku na téma podpory nabízené dětem-uprchlíkům základními školami v Norsku a v České republice.

2 Metodologie

Metodologie šetření je postavena na studiu a analýze dokumentů (tj. odborné literatury, národních legislativ,¹ vládních dokumentů,² diagnostických materiálů,³ kurikulárních dokumentů⁴ a statistických ročenek⁵), částečně též i na reflexi vlastní praktické zkušenosti autorky se vzděláváním dětí-uprchlíků v Norsku a v ČR. Autorka v letech 2006–2007 v rámci odborné stáže na Høgskolen i Sør-Trøndelag vyučovala děti-uprchlíky na jedné z běžných škol v městě Trondheim, od roku 2007 pak působila jako lektor českého jazyka pro děti-uprchlíky v neziskových organizacích a na jedné z běžných základních škol v Praze. Autorka v rámci předkládané studie využívá také výsledků svého disertačního výzkumu (Bačáková, 2011b) a dat sebraných v rámci výzkumných šetření realizovaných pro pražskou kancelář Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (Bačáková, 2009, 2010a,b).

3 Státní politika

Norsko patří spolu s ostatními skandinávskými státy k zemím tradičně přijímajícím imigranty, zejména pak osoby žádající o mezinárodní ochranu (Valenta & Bunar, 2010). To mimo jiné dokládá i angažovanost Norska při zakládání Komisařátu pro uprchlíky při Lize národů v roce 1921,⁶ jehož prvním Vysokým komisařem byl jmenován Fridtjof Nansen. V Norsku každoročně žádají tisíce osob o azyl a jejich počet neustále roste.⁷ Děti-cizinci tvoří v norských školách 8–10 % populace, v Oslu však

¹ Zákon č. 564/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění; Zákon o azylu č. 325/1999 Sb. v platném znění; Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění; Metodický pokyn k školní docházce žadatelů o azyl, čj. 10 149/2002-22; Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, čj. 21836/2000-11; Lov om grunnskolen og den vidaregå ande opplæringa (LOV-2010-06-25-49); Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (LOV-2003-07-04-80).

² Usnesení vlády ČR ze dne 4. ledna 2006 č. 5; Usnesení vlády ČR ze dne 14. května 2008 č. 543; Usnesení vlády ČR ze dne 22. března 2010 č. 224; Usnesení vlády č. 321 ze dne 3. května 2010; Koncepce národního přesídlovacího programu a přesídlení skupiny barských uprchlíků z Malajsie v rámci pilotního přesídlovacího programu; Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze; Handlingsplan for integrering og inkludering av innvanderbefolkningen (2007); Handlingsplan mot fattigdom (2007); Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009); Strategipal for likeverdige utdanning (2004); Integreringskart (2006); Strategiplan: Likeverdige opplæring i praksis! (2007); Kompetanse for kvalitet: Strategi av videreutdanning av lærere; NOU 2009: 18 (Rett til læring); NOU 2010: 7 (Mangfold og mestring); St. meld. no 23, 1997–1998.

³ Språkkompetanse i grunnleggende norsk; Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer; META, o.s.: Úvodní zjištění znalostí z ČJ u žáků s ČJČJ.

⁴ Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

⁵ ČSÚ (2009); ÚIV (2010a); Henriksen et al. (2010)

⁶ Dnes Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR).

⁷ V letech 2005–2009 v Norsku požádalo o azyl celkem 48 910 osob (UNHCR, 2010a).

84 jejich zastoupení sahá až ke 40 %⁸ (Taguma et al., 2009; OECD, 2010a) a jejich vzdělávání je jednou z politických priorit země již mnoho let.

Norsko je dále zemí s příkladným modelem integrace cizinců a uprchlíků do společnosti (Cooper, 2005), který se vyznačuje svou štedrostí především k osobám hledajícím v zemi azyl (Valenta & Bunar, 2010). Norsko je zároveň také zemí, která již mnoho let prosazuje politiku nejprve integrace a nyní inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systému běžného vzdělávání (Briseid, 2005). Mezinárodní srovnání řadí Norsko často k těm nejúspěšnějším zemím v oblasti inkluze ve vzdělávání (Taguma et al., 2009; OECD, 2010b), přestože se najde i řada kritiků poukazujících na nesourodost politické rétoriky s praxí (viz např. Haug, 1999, 2000). Současný školský zákon⁹ v § 1–3 zaručuje všem osobám právo na inkluzivní vzdělávání v místě bydliště. Dětem, jejichž rodným jazykem není norština ani sámština, zároveň zákon (§ 2–8) dává právo na adaptovanou výuku norštiny až do doby, dokud dítě jazyk dostatečně neovládne, a v případě potřeby také právo na vzdělávání v mateřském jazyce. Zákon dále dává za povinnost místním samosprávám (*communer*) jazykové dovednosti dětí-cizinců diagnostikovat před zahájením adaptované výuky i v jejím průběhu.

Hlavními principy vzdělávací politiky Norska¹⁰ jsou: (a) rovné příležitosti, (b) adaptované formy vzdělávání, (c) inkluzivní vzdělávání, (d) vzdělání pro všechny, (e) spoluúčast dětí. Současná norská vzdělávací politika je vedena strategií Rovné podmínky ve vzdělávání v praxi!,¹¹ jejímž hlavním cílem je právě zlepšení jazykových dovedností a školního prospěchu dětí-cizinců. Na základě tohoto akčního plánu z roku 2004 (a revize z roku 2007) bylo založeno Národní centrum multikulturního vzdělávání,¹² jehož úkolem je tyto snahy koordinovat, vyvíjet analytické, metodické a diagnostické materiály a zároveň nabízet podporu konkrétním školám a pedagogům.

Naproti tomu pro Českou republiku jsou otázky spojené s migrací relativně novým fenoménem zapříčiněným izolovaností země až do roku 1989. Migrační mechanismy byly ustanoveny až v devadesátých letech 20. století, kdy země sloužila především jako tranzitní bod pro většinu migrantů. Postupně se však začala stávat i jejich cílovou destinací, a to i v případě osob žádajících o mezinárodní ochranu.¹³ Podíl dětí-cizinců na českých základních a středních školách neustále stoupá, nicméně v porovnání s ostatními západoevropskými zeměmi je stále výrazně nižší – žáci a studenti-cizinci tvoří přibližně 1,2–1,7 % školní populace (ÚIV, 2010a). V 90. letech minulého století prioritami státu bylo vytvoření demokratické a pluralitní společnosti postavené na ekonomice volného trhu (Drbohlav, 2003), což zanechalo problematiku vzdělávání dětí-cizinců/uprchlíků na okraji zájmu.

Z toho důvodu nemá Česká republika se začleňováním cizinců ani uprchlíků a jejich dětí do společnosti tak rozsáhlé zkušenosti jako Norsko, ani se jí nedostává

⁸ Počet dětí-uprchlíků v norských ani v českých školách není přesně znám, z toho důvodu je zde uveden pouze počet širší populace dětí-cizinců.

⁹ Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-2010-06-25-49)

¹⁰ Dle NOU 2009: 18 (Rett til læring).

¹¹ Likeverdige opplæring i praksis!

¹² Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

¹³ V letech 2005–2009 v ČR požádalo o azyl celkem 12 030 osob (ibid.).

takového mezinárodního uznání. Nicméně z hlediska legislativy splňuje základní podmínku, a to, že zaručuje dětem-uprchlíkům stejný přístup ke všem stupňům vzdělání, jako mají děti české národnosti. Zároveň je také řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (na rozdíl od dětí-cizinců bez udělené mezinárodní ochrany), kteří mají nárok na podpurná opatření v rámci svého vzdělávání.¹⁴ Dle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, mají navíc všechny osoby, jimž byla na území České republiky udělena mezinárodní ochrana, tj. azyl či doplňková ochrana, právo účastnit se Státního integračního programu (SIP), který mimo jiné nabízí i výuku českého jazyka zdarma.

V oblasti vzdělávacího systému na úrovni praxe, i přes snahu země reflektovat současné pedagogické trendy a řadu dílčích úspěchů, však nelze současný stav považovat za uspokojivý, jak dokládá také četná mezinárodní kritika. Mnohaletá historie segregovaného speciálního školství s akcentem na deficit (O’Nions, 2010) má mimo jiné za následek, že již několik let je země terčem mezinárodní kritiky pro nedostatečnou inkluzivitu vzdělávacího systému a umisťuje se na předních pozicích v mezinárodních porovnáních počtů žáků navštěvujících speciální školy (Evans, 2000). Závažným problémem systém čelí obzvláště v oblasti vzdělávání žáků se sociokulturním znevýhodněním, včetně dětí romských (viz rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v případě D.H. a ostatní vs. Česká republika). Jak Evans (2003) spolu s Amnesty International (2010) ukazují, Česká republika tvoří výjimku v praxi ostatních zemí OECD, které vzdělávají děti se sociokulturním znevýhodněním zásadně v běžných školách.

Odpovědi na výše zmíněnou kritiku by mohl být připravovaný Národní plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) spolu s Centry podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV). Reakce odborné veřejnosti na současnou podobu implementace NAPIV jsou však vesměs kritické¹⁵ a konkrétní výsledky plánu zůstávají nejasné, včetně dalšího směřování. Stejně tak Centra podpory inkluzivního vzdělávání, která započala svou činnost v roce 2009 jako tříletý projekt navazující na aktivity Středisek integrace menšin (SIM), zatím nevykazují v oblasti vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků kýžené výsledky. Slibované metodické materiály, které by pedagogové či pracovníci pedagogicko-psychologických poraden mohli v praxi (a to nejenom s dětmi-uprchlíky) využívat, stále ještě nejsou k dispozici.

4 Jazyková výuka

Norsko na jazykovou výuku dětí-cizinců a uprchlíků systematicky vynakládá značné množství financí i personálních zdrojů. Akční plán proti chudobě¹⁶ např. v roce 2007

¹⁴ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 20.

¹⁵ Viz např. Pastorek (2011), Rameš (2011) či dopis adresovaný ministru školství České republiky z listopadu 2010 dostupný z http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/knihovna/Dopis_Inkluzivni_vzdelavani_4_11_2010.pdf.

¹⁶ Handlingsplan mot fattigdom.

86 vyčlenil 13,6 mil. NOK jako investici do vzdělávání dětí-cizinců. Norsko je jednou z mála zemí, kde předmět norština jako cizí jazyk má vytvořen vlastní osnovy (NOU 2010: 7), které jsou dostupné, nezávislé na věku žáka a založené na znalostních úrovních (OECD, 2010a). Přibližně 40 000 dětí každoročně navštěvuje výuku norštiny jako cizího jazyka (z celkového počtu cca 620 000 žáků na prvním a druhém stupni základního školství).¹⁷ Přesto však ani situace v Norsku není jen pozitivní. Jazyková výuka dětí-uprchlíků je v kompetenci jednotlivých samosprávních celků, které se k této povinnosti staví rozdílně, jak ukazuje výzkum (Rambøll, 2006).

Žáci-uprchlíci v České republice mají dle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, též nárok na bezplatnou výuku českého jazyka v rámci Státního integračního programu v gesci MŠMT a MV ČR. Výzkum (Bačáková, 2009, 2010a) ovšem ukázal, že tato výuka nebyla až do roku 2011 dětem mladším 16 let poskytována. Důvody této skutečnosti zůstaly nejasné, především ale neopodstatněné. Důsledkem však je, že veškerá jazyková výuka dětí-uprchlíků zůstává v kompetenci základních škol, které děti-uprchlíci navštěvují a které na tuto skutečnost nejsou dostatečně připraveny, ani materiálně a profesně vybaveny (ibid.). Klíčový element pro začlenění dětí-uprchlíků do vzdělávacího systému tak zůstává v České republice nenaplněn. Současný stav, kdy jsou děti-uprchlíci zařazeny do běžného vzdělávacího systému bez nabídnuté jazykové podpory, rámcově odpovídá situaci v Norsku v 60. letech 20. století, jak dokládá Bakken (2007).

Jazykový vývoj všech dětí-cizinců v Norsku je povinně diagnostikován (§ 2–8 školského zákona) před zahájením výuky norštiny i v jejím průběhu (NOU 2010: 7), a to jak v jazyce mateřském, tak v norštině. Za tímto účelem NAFO vytvořilo standardizované diagnostické testy, které pedagogům pomáhají rozpoznat stupeň jazykového vývoje dítěte (a tím také zhodnotit, zda dítě i nadále potřebuje výuku norštiny jako cizího jazyka) a případné specifické poruchy učení a odchylky od běžného kognitivního vývoje. Testovací materiály jsou k dispozici v mnoha různých jazycích, aby bylo možné dobře rozlišit mezi problémy pramenícími z odlišného kognitivního vývoje a problémy způsobenými dočasně omezenou jazykovou kompetencí v norštině (OECD, 2010a).

Jazyková diagnostika dětí-uprchlíků v České republice je zatím v počátcích a v současné době neexistují standardizované materiály, které by citlivě a kompetentně mohly zhodnotit jazykovou úroveň dětí z kulturně odlišného prostředí, dětí traumatizovaných apod. Jak již bylo zmíněno, diagnostické materiály, které mají být jedním z produktů Center podpory inkluzivního vzdělávání, k dispozici zatím nejsou.

5 Kvalifikace pedagogů

5.1 Kvalifikace pro jazykovou výuku dětí-uprchlíků

Norské vysoké školství má dlouholetou tradici přípravy pedagogů pro výuku norštiny jako druhého jazyka, jejíž obdoba pro český jazyk v ČR zatím chybí a je jedním z vý-

¹⁷ <http://gis.wis.no/servlet/gsi07>.

razných nedostatků současné vysokoškolské přípravy pedagogů (Bačáková, 2011a). V Norsku vzdělání v oboru norštiny jako cizího jazyka nabízí všech pět hlavních univerzit v městech Oslo, Trondheim, Bergen, Stavanger i Tromsø, a to jako hlavní bakalářský a magisterský obor, tak i jako roční nástavbové studium. Z výzkumu (Rambøll, 2008) vyplynulo, že 8 % pedagogů vyučujících norštinu jako cizí jazyk postrádá potřebnou kvalifikaci. Obdobná data z českého prostředí chybí, na základě provedených výzkumů (Bačáková, 2009, 2010a,b) se však lze právoplatně domnívat, že tato čísla budou v ČR mnohonásobně vyšší.

Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že vysokoškolská příprava pedagogů pro práci s dětmi-cizinci v posledních deseti letech nabývá na důležitosti a aktuálnosti i v České republice. Příkladem institucí, které se touto problematikou velmi intenzivně zabývají, jsou Technická univerzita v Liberci (TUL), Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP) i Univerzita Karlova v Praze (UK). TUL je od roku 2009 řešitelem projektu Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk, jehož cílem je zkvalitnění přípravy budoucích pedagogů pro práci s dětmi-cizinci a vytvoření jazykové databanky (elektronického korpusu). Druhým příkladem pozitivně se měnící praxe ve vzdělávání budoucích pedagogů v České republice je projekt Čeština pro žáky-cizince v rámci inovace výuky učitelských programů v oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ realizovaný na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, nebo nově otevřený navazující magisterský obor na Filozofické fakultě UK Učitelství češtiny jako cizího jazyka. Z výše zmíněného je zřejmé, že jazyková výuka dětí-cizinců v České republice, přestože se jedná o obor nový,¹⁸ má již alespoň částečně vytvořeny odborné základy, na kterých je možné dále stavět. Jelikož však většina současných pedagogů již své vysokoškolské vzdělání nabyla, je nezbytné se cíleně zaměřit také na průběžný profesní rozvoj pedagogů jako nutný předpoklad reformy školského systému.

5.2 Profesní rozvoj pedagogů

Norský školský zákon (§ 10-8) a státní strategie dalšího vzdělávání pedagogů¹⁹ staví na předpokladu, že vysoce kvalifikovaný pedagog je klíčem k úspěšnému vzdělávacímu systému, a proto dává pedagogům za povinnost účastnit se kurzů dalšího vzdělávání. Ty mohou mít formu jednorázových seminářů či formálního vzdělávání na institucích terciárního stupně (univerzity a tzv. høyskoler). Nabídku kurzů i podporu pedagogů při získávání dalšího formálního vzdělání zajišťují samosprávné celky, jednotlivé školy pak mají za povinnost zpracovat plán dalšího vzdělávání svých pedagogů včetně identifikace prioritních oblastí. Školy také mají povinnost každoročně zhodnotit plnění plánu dalšího vzdělávání pedagogů, a tím zajišťovat potřebnou kvalifikaci svého personálu dle znění zákona. Kurzů týkajících se interkulturní výchovy a vzdělávání dětí-cizinců/uprchlíků je bezpočet, jedním z hlavních organizátorů je i výše zmíněné Národní centrum multikulturního vzdělávání.

¹⁸ Více ke stručné historii oboru před rokem 1989 viz např. Hájková (2005).

¹⁹ Kompetanse for kvalitet: Strategi av videreutdanning av lærere.

V České republice § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění, dává pedagogům povinnost dalšího vzdělávání. To ovšem může probíhat i formou samostudia, což v praxi znamená, že aktivní účast na seminářích, které pedagogům pomáhají zvyšovat kvalifikaci ve směru současných trendů v pedagogice, jako je například inkluzivní vzdělávání, není povinná ani školou vymahatelná. Výzkum dále ukazuje, že školy nemají vypracován plán profesního rozvoje svých pedagogických pracovníků (Bulant, 2010), současně s tím také mají pedagogové v České republice zatím omezené možnosti týkající se profesního rozvoje v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků/cizinců. Systematický přístup k profesnímu rozvoji pedagogů v dané oblasti tak chybí a nabízené informace a programy jsou značně roztržité, bez návaznosti, hlubší angažovanosti a koordinace ze strany státních orgánů (MŠMT ČR). Pedagogové o jejich existenci také často nemají povědomí (Bačáková, 2011a).

6 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Pedagogicko-psychologická diagnostika dětí-uprchlíků je velmi diskutovaným tématem v zahraniční odborné literatuře. Jelikož si nikdy nemůžeme být jisti, že výsledky standardizovaných testů (včetně testů neverbálních) u dětí-uprchlíků jsou objektivní, neboť kontext testovacího materiálu, jazyk zadání a kritéria hodnocení jsou kulturně ovlivněny (Rosselli & Ardila, 2003; Pihl, 2005; Fraine & McDade, 2009), je třeba diagnostice dětí-uprchlíků věnovat speciální pozornost. Kulturní aspekty jako motivace uspět (tj. důraz kultury na individualitu vs. spolupráci) nebo variace ve významu konceptů (např. ochrana zvířat má jiný smysl v západní kultuře než v tradičních loveckých kulturách) ovlivňují výsledky testů (Ardila, 2005). Dalším důležitým faktorem je jazyk, neboť vezmeme-li v úvahu, že žákovi-uprchlíkovi trvá přibližně deset let, než si plně osvojí akademický jazyk nové země (Thomas & Collier 1997; Brown et al., 2006), není možné považovat výsledky silně verbálně založených testů zadávaných v češtině pro tuto populaci za spolehlivé (ODEOSE, 2001).

Jak již bylo výše naznačeno, tvorbou diagnostického materiálu pro děti-uprchlíky a cizince se v Norsku zabývá Národní centrum multikulturního vzdělávání. To vyvinulo testy čtenářských dovedností pro třetí třídu v jedenácti různých jazycích a pro pátou třídu ve třech jazycích. Dalším materiálem je diagnostika znalostí dětí-cizinců a uprchlíků v jednotlivých vyučovacích předmětech, a to anglický jazyk, přírodní vědy, společenské vědy, matematika a informační technologie. Tento materiál má potenciál školám velmi usnadnit správné zařazování dětí-uprchlíků do jednotlivých ročníků základní školy, stejně tak může velmi dobře sloužit jako výchozí bod pro vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro tuto skupinu dětí.

Současně je však nutné podotknout, jak ukazuje výzkum (Valenta, 2008), že spolupráce norských škol s pedagogicko-psychologickými poradnami v oblasti diagnostiky dětí-uprchlíků je zatím neefektivní a ne příliš častá. Obdobná situace panuje

také v České republice, kde pedagogicko-psychologické poradny zatím nedisponují kvalifikovanými pracovníky, kteří by diagnostiku dětí-uprchlíků mohli citlivě a erudovaně provádět, přestože je toto jedním z cílů práce výše zmíněných Center podpory inkluzivního vzdělávání. Narozdíl od norských škol však české školy nemají k dispozici ani žádné další diagnostické materiály. Tato situace má za následek to, že děti-uprchlíci jsou v mnoha případech zařazeny do ročníků základních škol bez jakékoli předešlé diagnostiky zcela v rozporu s jejich vzdělávací historií, potenciálem i budoucím kognitivním, psychologickým a sociálním vývojem (Bačáková, 2011a). V nejzávažnějších případech dokonce dochází k zařazení dítěte-uprchlíka do systému speciálního školství, a to opět bez validní a citlivé pedagogicko-psychologické diagnostiky (Bačáková, 2010b).

7 Diskuse: Příčiny popsaných realit

Norsko je zemí, kterou Rozvojový program OSN v roce 2010 vyhodnotil jako zemi s nejvyšším indexem lidského rozvoje (UNDP, 2010). Již od dvacátých let 20. století má země vybudovanou reputaci jako stát nabízející pomoc uprchlíkům v čele s Fridjofem Nansenem, který je považován za otce mezinárodního systému ochrany uprchlíků (Cooper, 2005; UNHCR, 2011). Znakem norské imigrační politiky již od 70. let byla snaha rovného zacházení se všemi osobami na jejím území, přestože tyto kroky vyvolaly pozdější protesty a vzrůstající podporu ultra-pravicově zaměřené strany Fremskrittspartiet (Valenta & Bunar, 2010). I přesto však Norsko zůstává nejloajálnějším partnerem Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR, 2011), jedním z jeho nejvýznamnějších donorů a zemí přijímající po Švédsku nejvyšší počet přesídlených uprchlíků v Evropě (UNHCR, 2010b).

Výše řečené samo o sobě je velmi silným argumentem při snaze objasnit příčiny rozdílné podpory nabízené dětem-uprchlíkům v České republice a v Norsku. Silné ekonomické zázemí spolu s dlouhou tradicí pomoci uprchlíkům a zkušeností s přijímáním imigrantů jistě Norsku dává před Českou republikou náskok, který nelze jednoduše dohnat. Přesto je nutné zmínit ještě další oblasti, které bezpochyby mají vliv na to, že dětem-uprchlíkům je v Norsku poskytnuto více podpory, a ve kterých je možné hledat inspiraci i pro naše podmínky.

Odborný výzkum věnující se vzdělávání dětí-uprchlíků a zizinců je v Norsku, stejně jako v ostatních zemích západní Evropy, Severní Ameriky, v Austrálii a na Novém Zélandu velmi bohatý.²⁰ Naproti tomu v České republice je toto téma stále spíše ojedinělé. Existuje pouze několik výzkumných zpráv²¹ věnujících se této problematice, ve většině případů však předmět vzdělávání představuje pouze okrajový zájem výzkumu, či se jedná o rychlé dotazníkové šetření. Zcela tudíž chybí kvalitní výzkum, který by do hloubky analyzoval současnou situaci, jasně identifikoval silné i slabé

²⁰ Přehledy norských studií nabízí např. Bakken (2007) či Pihl (2002).

²¹ Uhrek & Procházková, 2002; ČŠI, 2004, 2008; Eurydice, 2004; GAC, 2007; META, 2007; SVK, 2010; ÚIV 2010b.

90 stránky soudobé praxe a přinesl teoretické zamyšlení nad kauzálními vztahy jednotlivých proměnných spolu s východiskem do budoucna. To vše zároveň ve výzkumu, který by dostal všem kritériím kvality a reflektoval také zkušenosti nabyté tradičně přistěhovaleckými zeměmi za poslední desetiletí z pozice nejenom sociologické, ale především pedagogické.

Norsko je současně též jedním z nejúspěšnějších sociálních států světa s jasnými politickými prioritami. Mezi ty patří i rovné příležitosti všech obyvatel, vytvoření inkluzivní společnosti, nejenom školství, aby se každý mohl účastnit společenského a kulturního života (Morken, 2006). Norsko od 60. let minulého století prosazuje politiku integrace dětí s postižením do běžných škol (Briseid, 2005), v roce 1988 vstoupil v platnost nový školský zákon, který požadoval, aby všechny děti měly možnost navštěvovat spádovou školu v místě bydliště. Od 90. let Norsko plně přijalo a podpořilo myšlenku, že školní prostředí se musí přizpůsobit dítěti, nikoli naopak (Briseid, 2005), což je hlavní charakteristikou inkluzivního vzdělávání (Avramidis et al., 2000; Mitchell, 2005).

Délka implementace inkluzivní politiky v zemi je bezpochyby jedním z faktorů majících vliv na její úspěšnost (Sharma et al., 2007). Zde opět historie mluví jasně ve prospěch Norska. Samotná vládní nařízení, zákony, vzdělávací strategie však nezajistí to, že proces vzdělávání bude v praxi vskutku inkluzivní, jak dokazuje i realita České republiky. V čem se tedy Norsko tolik odlišuje?

Dovolím si zde tento, dle mého názoru, zásadní rozdíl ilustrovat na jednom příkladu z vlastní praxe asistenta pedagoga na základní škole ve středním Norsku. Při svém působení ve 4. ročníku jsem s dětmi spolupracovala na projektu, který se týkal mezinárodní rozvojové pomoci. Žáci se již v tomto útlém věku seznamovali s tím, že ne všechny děti na světě mají k životu stejné podmínky jako oni. Ne všechny děti dokonce mají co jíst, mohou chodit do školy a hrát si. Zároveň s tím se (způsobem věkově adekvátním) seznámili se státní politikou Norska, která financuje mnoho rozvojových projektů, s organizacemi, které tuto činnost vykonávají i s tím, co jako desetileté děti mohou pro své vrstevníky v jiných částech světa udělat. To vše ve třídě, do které chodily děti-uprchlíci, děti s postižením i děti mimořádně nadané.

Hodnoty spravedlnosti, rovných příležitostí a práv, sociální citlivosti vůči druhým a pomoci slabším jsou silně zakořeněny v norské společnosti a jsou základními kameny sociálního státu (NOU, 2009, s. 18; NOU, 2010, s. 7). Stejně tak tvoří i základní princip norského školství, jak dokládá i výše uvedený příklad. Je tedy zřejmé, že pouhé silné ekonomické zázemí země nikterak nezaručuje jejím obyvatelům, tím méně těm znevýhodněným, blahobyt a prosperitu, přestože k nim výrazně přispívá. Naopak převládající národní hodnoty jsou bezesporu jedním z faktorů určujících míru inkluzivity školství (Skaalvik & Skaalvik, 2005) a zde se možná skrývá největší prostor pro inspiraci v rámci našeho českého prostředí.

Literatura

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understating Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.
- Amnesty International. (2010). *End injustice: Elementary schools still fail Romani children in the Czech Republic*. London: Amnesty International.
- Ardila, A. (2005). Cultural Values Underlying Psychometric Cognitive Testing. *Neuropsychology Review*, 15(4), 185–195.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 277–293.
- Bačáková, M. (2009). *Access to education of refugee children in the Czech Republic: Report for UNHCR Prague*. Praha: UNHCR.
- Bačáková, M. (2010a). *Analysis of the State of the Czech Language Training under the State Integration Programme for the Period 2007–2010*. Praha: UNHCR.
- Bačáková, M. (2010b). *Education of Resettled Refugee Children at Elementary and Secondary Schools in the Czech Republic*. Praha: UNHCR.
- Bačáková, M. (2011a). Developing Inclusive Educational Practices for Refugee Children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163–175.
- Bačáková, M. (2011b). *Inkluzivní praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků* (Disertační práce). Praha: PedF UK.
- Bačáková, M. (2011c). Praxe zařazování dětí-uprchlíků do ročníků jako bariéra inkluzivního vzdělávání – případová studie. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV*. Wernerová, J., Ed. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo: Norsk institutt for forskning og oppvekst.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brown, J., Miller, J., & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian Secondary Schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150–162.
- Bulant, M. (Ed.). (2010). *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
- Cooper, B. (2005). *Norway: Migrant Quality, Not Quantity*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- ČSÚ. (2009). *Cizinci v ČR*. Praha: Český statistický úřad.
- ČŠI. (2004). *Vzdělávání cizinců – zadanatelů o azyl v základních školách*. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI. (2008). *Rovnost příležitostí pro vzdělávání cizinců v České republice*. Praha: Česká školní inspekce.
- Drbohlav, D. (2003). Immigration and the Czech Republic (with a Special Focus on the Foreign Labor Force). *International Migration Review*, 37(1), 194–224.
- Evans, P. (2000). Including students with disabilities in mainstream schools. In *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* Savolainen, H., Kokkala, H., & Alasuutari, H. (Eds.). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland, 31–39.
- Evans, P. (2003). *Aspects of the Intergration of Handicapped and Disadvantaged Students into Education. Evidence from Quantitative and Qualitative Data*. Paris: OECD.
- Fraine, N., & McDade, R. (2009). Reducing bias in Psychometric assessment of culturally and linguistically diverse students from refugee backgrounds in Australian schools: A process approach. *Australian Psychologist*, 44(1), 16–26.
- GAC. (2007). *Analýza přístupu žen imigrantek a mužů imigrantů ke vzdělání a na trh práce v České republice*. Praha: GAC.

- 92 Hájková, E. (2005). Příprava učitelů na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ. *Pedagogická orientace*, 2, 79–83.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231–239.
- Haug, P. (2000). Words Without Deeds: between special schools and inclusive education in Norway. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 291–303.
- Hek, R. (2005). The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK: The Experience of Young Refugees. *Practice*, 17(3), 157–171.
- Henriksen, K., Østby, L., & Ellingsen, D. (2010). *Innvandring og innvandrere 2010*. Oslo: Statistisk setralbyrå.
- Kumin, J. (2007). Control vs. Protection. *Refugees*, 4(148), 25–28.
- META. (2007). *Závěrečná zpráva z průzkumu bariér a potřeb mladých migrantů v jejich přístupu ke vzdělání*. Praha: META, o. s.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mitchell, D. R. (2005). *Contextualizing inclusive education*. New York: Routledge, 2005.
- ODEOSE. (2001). *Special Education Assessment Process for Culturally and Linguistically Diverse Students: Guidelines and resources for the Oregon Department of Education*. Salem: Education Evaluation Center, Wester Oregon University.
- OECD. (2010a). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). *Migrant Education in Norway - Pointers for Policy Development*. Paris: OECD.
- O’Nions, H. (2006). The Erosion Of The Right To Seek Asylum. *Web Journal of Current Legal Issues*, 2006(2). Dostupné z: <http://webjcli.ncl.ac.uk/2006/issue2/onions2.html>.
- O’Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, 21(1), 1–13.
- Pastorek, M. (2011). *Fraška na ministerstvu*. Praha: Rytmus, o. s. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-381/fraska-na-ministerstvu>.
- Pihl, J. (2002). Special Needs Education and Ethnic Diversity in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(1), 3–22.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skole. Det sakkyndige blikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399–407.
- Rambøll. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Rambøll.
- Rambøll. (2008). *Kompetansekartlegging – lærere i grunleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. Oslo: Rambøll.
- Rameš, F. (2011). *Inclusive education as a vehicle to school desegregation: Challenges in implementation of a National Action Plan in the Czech Republic*. 55th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, 1.–5. 5. 2011, Montreal.
- Roselli, M., & Ardila, A. (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and Cognition*, 52, 326–333.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *Korean Journal of Educational Policy*, 4(2), 95–114.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SPVK. (2010). *Výzkumná studie – Individuální šetření potřeb v cílové skupině. Ústí nad Labem: Sdružení pro vzdělávání komunit, o. s.*
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education – Norway*. Paris: OECD.
- Taylor, S. (2008). Schooling and the Settlement of Refugee Young people in Queensland: “... The Challenges are Massive.” *Social Alternatives*, 23(7), 53–65.

- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students. Resource collection series (9)*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- ÚIV. (2010a). *Výkonové ukazatele 2009/2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- ÚIV. (2010b). *Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Uherek, Z., & Procházková, H. (2002). *Vzdělávací programy pro uprchlíky – Výzkumná zpráva pro UNHCR*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- UNDP. (2010). *Human Development Report 2010*. New York: UN Development Program.
- UNHCR. (2010a). *Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries 2009*. Geneva: UNHCR, 2010a.
- UNHCR. (2010b). *UNHCR Global Appeal 2010–2011*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2011). *Norway's Crown Princess Mette-Marit visits UNHCR headquarters – press release*. Geneva: UNHCR.
- Valenta, M. (2009). *Asylsøkerbarns rett til skole*. Trondheim: NTNU.
- Valenta, M., & Bunar, N. (2010). State Assisted Integration: Refugee Integration Policies in Scandinavian Welfare States: the Swedish and Norwegian Experience. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 463–483.

Mgr. Markéta Bačáková, Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
marketa.bacakova@ujop.cuni.cz

Reforma školního vzdělávání v Rusku

95

Věra Ježková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Ve stati jsou stručně charakterizovány hlavní oblasti reformy školního vzdělávání v Rusku: řízení a financování školství, změny ve struktuře a infrastruktuře vzdělávacího systému, změny v přípravě a dalším vzdělávání učitelů a jejich odměňování, kurikulum, hodnocení žáků, národnostní a jazyková politika. Tyto oblasti jsou zasazeny do kontextu základní charakteristiky školního vzdělávání a hlavních rysů vzdělávací politiky.

Klíčová slova: Rusko, školní vzdělávání, vzdělávací politika, reforma

Reform of School Education in Russia

Abstract: The essay focuses on the main areas of Russian educational system reform such as management and financing of the education, changes in the teacher training and their professional development and their allowances, curriculum, student assessment and national and language policy. These areas are set into the context of the educational system and the main features of the educational policy.

Keywords: Russia, education, educational policy, reform

1 Úvod

Ruské školství prochází v posledních desetiletích zásadní reformou. Její počátky spadají již do 80. let minulého století; plně začala být realizována po rozpadu SSSR a vzniku Ruské federace. Ve své stati nejprve podáme základní charakteristiku ruského školního vzdělávání, poté představíme hlavní směry vzdělávací politiky na této úrovni, které budeme postupně blíže charakterizovat. Vzhledem k tomu, že problematika školního vzdělávání v Rusku nebyla v České republice řadu let zpracována, zvolili jsme pro svoji stat' formu přehledu, abychom poskytli na reformu ruského školního vzdělávání pokud možno ucelený pohled. Některými dílčími problémy reformy se můžeme zabývat podrobněji v dalším nemonotematickém čísle tohoto časopisu.

2 Základní charakteristika školního vzdělávání

V souladu s Ústavou Ruské federace má každý *právo na vzdělání* a bezplatné předškolní, základní všeobecné a střední odborné vzdělávání ve státních nebo municí-

96 pálních vzdělávacích zařízeních a v podnicích. Základní všeobecné vzdělávání je povinné. Rodiče nebo jejich zástupci odpovídají za to, že jejich děti toto vzdělání získají (Konstitucija..., 1993). Do společné pravomoci Ruské federace a jejích subjektů (republik, krajů, oblastí, okruhů) spadají mj. otázky výchovy, vzdělávání, vědy, kultury, tělesné kultury a sportu.

Vzdělávací zařízení mohou být státní, municipální a nestátní (tj. soukromá, včetně zařízení společenských sdružení a náboženských organizací). Typ a druh vzdělávacího zařízení určuje jeho zřizovatel (Zakon «Ob obrazovanii», 2010). Pro státní vzdělávací zařízení platí zásada *sekularizace*, zakotvena je politická a religiozní neutralita vzdělávacích programů. Vyučování v nestátních vzdělávacích zařízeních může být determinováno nábožensky a světonázorově (Schmidt, 2010).

V roce 2000 byl vyhlášen přechod na 12leté vzdělávání. V roce 2007 byla legislativně prodloužena povinná školní docházka z 9 na 11 let. Úroveň vzdělávání v Rusku je považována za velmi nízkou. Je zaznamenáván pokles počtu žáků i škol.

Významným fenoménem projevujícím se ve sféře vzdělávání je *sociální vyloučení* jako omezení přístupu určitých skupin obyvatelstva ke vzdělávacím zdrojům. Za nejvíce demokratické je považováno všeobecně zpřístupněné vzdělávání, neboť nabízí možnost získat vzdělání nezávisle na místě bydliště, věku, zdravotním stavu a dalších sociálně-demografických faktorech (Koroleva, 2010).

Školní vzdělávání v Rusku tvoří následující typy škol:

- počáteční škola (*načalnaja škola*)
- střední všeobecně vzdělávací škola (*sredňaja obščeeobrazovatel'naja škola*)
- lycea (*licei*)
- gymnázia (*gimnazii*)
- speciální školy (*specialnyje školy*) (Bespalova, 2006).

3 Hlavní směry vzdělávací politiky

Ve vzdělávací politice se odrážejí změny, které probíhají ve společenskopolitické a ekonomické oblasti. Od vzniku Ruské federace se mění cíle vzdělávací politiky, jsou zaváděny významné legislativní změny. Všechny probíhající změny jsou předmětem zájmu odborné komunity, jsou nejednoznačně interpretovány a ne vždy podporovány širokou veřejností. Hlavní institucí v oblasti vzdělávací politiky je Ministerstvo vzdělávání a vědy Ruské federace.

G. Schmidtová (2004) konstatuje, že hlavním dlouhodobým cílem ruského školství se stala radikální změna myšlení obyvatelstva a rozvoj jeho schopností přizpůsobovat se novým společensko-politickým podmínkám a požadavkům trhu práce. Nejvýznamnějšími kroky bylo vydání nového školského zákona v roce 1992 a Ústavy Ruské federace v roce 1993. Oblast vzdělávání byla označena za prioritní. Zásadním problémem bylo od počátku reformy ekonomické zabezpečení činnosti škol včetně sociální podpory žáků. V roce 2011 byl veřejně posuzován návrh nového školského

zákona, který se dotkne všech úrovní vzdělávání (viz mj. 4.2). Svou strukturou se neliší zásadně od zákona předchozího.

Obecným cílem vzdělávací politiky je urychlit modernizaci ruského vzdělávání, zaměřenou na dosažení kvality vzdělávání odpovídající měnícím se požadavkům společnosti a sociálně-ekonomickým podmínkám. Významnou aktivitu představoval *prioritní národní projekt „Vzdělávání“*, vyhlášený v září 2005. (Prioritětnyj nacionalnyj...).

V dokumentu Priority státní politiky a normativně-právního řízení v oblasti vzdělávání uvádí Ministerstvo vzdělávání a vědy následující úkoly: „(a) zajištění dostupnosti kvalitního všeobecného vzdělání, (b) zvýšení kvality školní učební literatury, (c) zvýšení úrovně mezd pracovníků ve vzdělávání, (d) modernizace systému přípravy, rekvalifikace a zvyšování kvalifikace pracovníků ve vzdělávání, (e) zvýšení kvality odborného vzdělávání, (f) rozšíření společenské účasti v řízení vzdělávání, (g) rozvoj sítě všeobecně vzdělávacích zařízení, (h) přechod na financování všeobecně vzdělávacích zařízení podle počtu žáků“ (Prioritěty..., 2007).

Hlavní koncepční dokument rozvoje školního vzdělávání na nejbližší období je *Národní vzdělávací iniciativa „Naše nová škola“*, schválená v únoru 2010. Stanoví následující základní směry rozvoje všeobecného vzdělávání: (a) přechod na nové vzdělávací standardy, (b) rozvoj systému podpory talentovaných dětí, (c) zkvalitňování učitelského sboru, (d) změna školní infrastruktury, (e) zachování a upevňování zdraví žáků, (f) rozšíření samostatnosti škol (Nacionalnaja obrazovateľnaja..., 2010).

Vzdělávací politika zdůrazňuje také klíčový význam vzdělávání v duchovně-mravní konsolidaci ruské společnosti, v posílení sociální solidarity, důvěry člověka v život v Rusku, ve společnost, stát, současnost a budoucnost země (Konceptcija duhovnonravstvennogo..., 2009). Významným úkolem společnosti je podpora dětí-sirotků a bezprizorných, mladistvých, kteří se ocitli v obtížné životní situaci, a jejich rodin, dětí invalidních a dalších sociálně zranitelných dětí. Důležitou roli zde hraje Ruská pravoslavná církev a profesní podpora učitelů (Praktičeskij opyt..., 2010).

4 Hlavní oblasti reformy školního vzdělávání

4.1 Řízení a financování školství

Řízení a financování školství je oblast, která prochází v rámci probíhající reformy zásadními změnami. Zejména financování vzdělávacího systému se potýkalo v posledních letech s velkými problémy. Dochází k decentralizaci a regionalizaci vzdělávání, k přenosu odpovědnosti na nižší úroveň řízení, k deideologizaci a depolitizaci školy. Roste společenská účast v řízení vzdělávání, samostatnost škol a posiluje se účast rodičů na životě školy.

V novém paradigmatu řízení je definován vzdělávací systém pouze jako poskytovatel nabídek vzdělávacích služeb, který přebírá vzdělávací objednávku státu, ekonomiky a společnosti, za jehož finanční zajištění však přesto zodpovídá stát. Školy získaly větší prostor pro hospodaření s vlastními prostředky, včetně komerčních

98 aktivit. Státní školy mohou být formálně řízeny na třech úrovních – federální, regionální a místní správy; fakticky převažuje řízení v rámci municipalit. G. Schmidtová (2010) uvádí, že z hlediska sociálního původu žáků a kvality vyučování se většina soukromých škol výrazně neliší od výběrných státních škol. V roce 2010 získaly státní a soukromé školy legislativně stejná práva.

V souvislosti s regionalizací vzdělávání směřovaly základní principy vzdělávací politiky k: (a) vytvoření podmínek pro rozvoj regionálních vzdělávacích systémů s ohledem na jejich včlenění do ruského a světového vzdělávacího prostoru, (b) tomu, že se v obsahu vzdělávání projeví federální a národnostně-regionální zájmy, (c) regulování regionální vzdělávací politiky v rámci zachování jednotného vzdělávacího prostoru Ruské federace (Šimonina, 2006).

Vzdělávání ve státních předškolních, školních a vysokoškolských institucích je bezplatné; existuje také placené vysokoškolské studium. Základním principem financování vzdělávacích zařízení se stalo normativní financování podle počtu žáků. Významný mechanismus zkvalitňování práce škol a zvyšování kvality vzdělávání je spatřován v tom, že vzdělávací zařízení si mají konkurovat v soutěži o uživatele státních a soukromých finančních příspěvků. G. Schmidtová (2010) konstatuje, že od nástupu V. Putina do úřadu prezidenta a zejména díky národnímu projektu Vzdělávání se celková finanční situace ve školství značně zlepšila. Klíčovou otázkou nového řízení podle autorky bude, zda preferovaný mechanismus soutěže splní očekávání, která do něho byla vkládána.

4.2 Změny ve struktuře a v infrastruktuře vzdělávacího systému

V rámci reformy byla zahájena restrukturalizace celého vzdělávacího systému, zaměřená na větší pluralitu vzdělávacích možností a zásadní změny obsahu vzdělávání, zejména humanitního. Za velmi problematickou je považována řada let předškolní výchova, zejména kvůli výraznému poklesu počtu předškolních zařízení a polevující péči rodin o děti předškolního věku. Hlavním článkem vzdělávacího systému je dlouhodobě střední všeobecné vzdělávání. Jak konstatuje G. Schmidtová, státu se však nepodařilo udržet úroveň vzdělávání, na kterou bylo obyvatelstvo zvyklé. Zrušení jednotné školy a přechod k tržnímu hospodářství umožnily vytvářet netradiční typy škol na celém území Ruské federace. Hlavním problémem odborného vzdělávání bylo od počátku jeho odtržení od reformy státní ekonomiky a stále rostoucí zaostávání za ní. Cílem vzdělávací politiky je zvýšení jeho kvality; dochází k restrukturalizaci profesní přípravy. Speciální školy, určené pro děti mentálně a tělesně postižené, jsou považovány tradičně za vysoce kvalitní. Významná změna v této oblasti spočívá v tom, že přestala být tabuizována existence dětí s různými poruchami a formami postižení a v tom, že tyto děti nejsou ponechávány v dětských domovech nebo internátních školách, ale je tendence umísťovat je do pečovatelských rodin (Schmidt, 2004). Nový školský zákon vytváří novou typologii vzdělávacích zařízení. Zatímco dříve se dělily typy vzdělávacích programů na „všeobecně vzdělávací“ a „odborné“, dělí se dnes na „základní“ a „doplňkové“. K základním patří předškolní, všeobecné,

střední a vysokoškolské vzdělávání, k doplňkovým doplňkové všeobecně vzdělávací programy a doplňkové odborné programy (rekvalifikace). Zákon mění také systém odborné přípravy tím, že ruší střední odborná učiliště (PTU) a střední odborné školy (Zakon «Ob obrazovanii» ostavili..., 2010). T. Bepalova (2006) konstatuje, že navzdory vzniku různých typů vzdělávacích zařízení a variant vzdělávacích programů je vzdělávací systém Ruska federální, centralizovaný.

Sociálním, vzdělávacím a kulturním fenoménem ruského vzdělávacího systému je *vesnická škola*. Zajišťuje zachování vesnické mentality, tradic národní pedagogiky, kultury a rysy lidského charakteru, které se utvářejí vesnickým způsobem života. Hlavní směr její modernizace je změna sítě vzdělávacích zařízení nacházejících se na venkově, umožňující zvýšit konkurenceschopnost vesnického žáka na trhu vzdělávání a práce (Šerajzina & Kištějek, 2006).

Předmětem reformy vzdělávacího systému jsou i další dílčí úkoly: rozvoj inovativních škol, zlepšení vybavení učeben, zavádění internetu do škol, zajištění autobusů pro venkovské oblasti a kvalitního školního stravování.

4.3 Změny v přípravě a dalším vzdělávání učitelů a jejich odměňování

Reforma vzdělávání se dotkla zásadně také přípravy učitelů a jejich sociální situace. Jedním z hlavních úkolů Ministerstva vzdělávání a vědy se stalo vypracování moderní koncepce pedagogického vzdělávání. V důsledku odchodu mnoha mladších učitelů do jiných profesí vzrostl průměrný věk učitelů. V roce 1997 došlo k masovému návratu starších učitelů do škol. Fluktuace mladých učitelů je velká (Schmidt, 2004). Zájem o studium učitelství celkově klesá.

4.4 Kurikulum

Zásadní reformní změnou ve školním vzdělávání je přechod od přísně centralizovaného kurikula na nové vzdělávací standardy pro různé úrovně vzdělávání, umožňující respektovat specifika regionů a jednotlivých škol.

Federální státní vzdělávací standardy jsou souhrnem požadavků povinných při realizaci základních vzdělávacích programů počátečního všeobecného, základního všeobecného, středního (úplného) všeobecného, počátečního odborného, středního odborného a vysokoškolského odborného vzdělávání vzdělávacími institucemi majícími státní akreditaci. Poprvé jsou představeny v podobě konvenční normy, představují legitimní společenskou dohodu mezi rodinou, společností a státem v oblasti vzdělávání. Pokud škola přestane poskytovat službu podle státního standardu, je jí pozastavena licence (Feděralnyje gosudarstvennyje... 2010, Standart – eto... 2008).

Vzdělávací iniciativa *Naše nová škola* uvádí:

Uskuteční se přechod od standardů obsahujících podrobný výčet témat z každého předmětu, povinných pro každého žáka, na nové standardy – požadavky na to, jaké mají být školní

100 programy, jaké výsledky mají předvést děti, jaké podmínky mají být vytvořeny ve škole pro dosažení těchto výsledků. Každý vzdělávací program budou tvořit dvě části: povinná a ta, kterou utváří škola. Čím vyšší stupeň, tím větší možnosti výběru. Nový standard počítá s mimoškolní činností - kroužky, sportovními sekce, tvůrčí činností různého druhu (Nacionalnaja obrazovatělnaja..., 2010).

Federální státní vzdělávací standard všeobecného vzdělávání zahrnuje tři komponenty: (a) federální komponentu – kterou stanoví Ruská federace, (b) regionální (národnostně-regionální) komponentu – kterou stanoví subjekt Ruské federace, (c) komponentu vzdělávacího zařízení – kterou samostatně stanoví vzdělávací zařízení (Pojasnitělnaja zapiska). Federální státní vzdělávací standard počátečního všeobecného vzdělávání se stal povinným od 1. září 2011. Federální státní vzdělávací standard základního vzdělávání začne platit pro základní školy (5.–9. ročník) v roce 2012.

V souladu s trendem duchovně-mravní konsolidace společnosti je přikládán velký význam *mravní výchově* dětí a mládeže, s níž souvisí také výchova náboženská. Proto byla zavedena po letech diskusí do Standardu počátečního a všeobecného vzdělávání vzdělávací oblast Duchovně-mravní kultura. V mnohých školách probíhá již řadu let vyučování religiózní kultuře i dalším předmětům přispívajícím k mravní výchově dětí a mládeže na základě pravoslavi a dalších tradičních ruských náboženství (Nikandrov, 2009). Byla vypracována Koncepce duchovně-mravního rozvoje a výchovy občana Ruska (Daniljuk, Kondakov & Tiškov, 2009). Prezident Medveděv podporoval vyučování základů náboženské kultury ve školách. Experiment v 18 regionech země by mohl začít podle něho v roce 2012. Volba tohoto předmětu by však měla být dobrovolná, vyučovat by ho měli pouze světší pedagogové (Dmitrij Medveděv..., 2009).

4.5 Hodnocení žáků

Jednou z nejvýznamnějších změn zavedených v rámci reformy vzdělávání je *Jednotná státní zkouška, JSZ (Jedinyj gosudarstvennyj ekzamen)*. Představuje formu objektivního hodnocení kvality přípravy osob, které si osvojily vzdělávací programy středního (úplného) všeobecného vzdělávání. Má se stát základním, ne však jediným způsobem hodnocení kvality vzdělání. Po dlouhém období ověřování a diskusí byla zavedena jako povinná na celém území Ruska od roku 2009. JSZ je hlavní formou provádění státní (výsledné) atestace (maturity). Druhou formou je státní závěrečná zkouška (*gosudarstvennyj vypusknaj ekzamen*), určená především pro absolventy speciálních výchovně-vzdělávacích zařízení uzavřeného typu pro děti a mládež s deviantním (společensky nebezpečným) chováním a pro žáky se zdravotním omezením (Položenije..., 2008). Systém JSZ byl mnohokrát podroben ostré kritice jak ze strany rodičů, tak odborníků a veřejných činitelů, zkouška má řadu odpůrců. Předmětem kritiky společnosti a ruských politických představitelů se staly jak samotný systém testů pro hodnocení znalostí, tak i mechanismy provádění JSZ. Zavádění JSZ provází také korupce a skandály.

Ministerstvo vzdělávání a vědy uvažuje o zavedení zkoušek při přechodu žáků ze 4. do 5. ročníku a z 9. do 10. ročníku, tzv. „malých“ JSZ. Zkoušky v podobě testu mají být dobrovolné, jejich výsledky však mohou být brány v úvahu při přijímání žáků na vysoké školy (Učenikam..., 2010).

Změny zaznamenává také známkování žáků. V posledních letech se diskutuje o nahrazení pětistupňové škály známkování (5 = nejlepší známka) systémem podrobnějšího hodnocení znalostí, tj. o zavedení 10- nebo 100bodové škály známek, neboť stávající systém není považován za objektivní (Prezident otmenil..., 2009). Podle školského zákona má každá škola právo zavést vlastní systém známkování. Existují tak např. systémy 10-, 12- a 100bodové.

4.6 Národnostní politika

V Rusku žije přibližně 148 milionů lidí, představitelů více než 160 národností se svými mateřskými jazyky. Nejpočetnější národností jsou Rusové (tvoří cca 80 % obyvatel země). Národnostní otázka je v Rusku velmi aktuální. Projevuje se v oblasti řešení národnostních problémů uvnitř Ruské federace a v jejím vztahu k bývalým zemím Sovětského svazu. V tomto kontextu souvisí také s rolí ruštiny v těchto zemích. Sovětský totalitní systém měl výrazně negativní vliv na vztahy mezi národy a národnostmi žijícími na území SSSR. Docházelo k masovým deportacím a represím, k unifikaci národů, byly zničeny mnohé národní kulturní hodnoty.

Koncepce státní národnostní politiky Ruské federace z roku 1996 stanoví cíl zabezpečit jednotu a celistvost Ruska v nových historických podmínkách rozvoje ruské státnosti, soulad celostátních zájmů a zájmů všech jeho národů a rozvoj národních jazyků a kultur (Konceptcija..., 1996). Významný úkol plní systém akulturace imigrantů, zejména pomoc při učení se ruskému jazyku a osvojování ruské kultury, tradičních ruských náboženských učení a spolupráce při zapojování imigrantů do života společnosti. K velkým problémům patří spory s muslimy. Ruská federace se podílí na utváření společného vzdělávacího prostoru Společenství nezávislých států, který je základem obnovy vztahů na jeho celém území, zajišťujících řešení společných sociálních, ekonomických, kulturních a dalších problémů (Kuzmič, 2006).

Národnostní otázka je významná také ve školním vzdělávání. Dokument *Národní doktrína vzdělávání v Ruské federaci (na období do roku 2005)* uvádí mj., že problém rozvoje multikulturního vzdělávání je aktuální především pro všechny regiony a všechna území Ruska. Ruská společnost je multietnická, multikulturní a multilingvní, avšak ruská kultura je její centrální součástí a hraje hlavní roli ve vypracovávání cest civilizačního rozvoje země. Národně-kulturní zájmy národů RF v oblasti vzdělávání předpokládají obnovu etnosociálních a etnokulturních funkcí školy (Nacionalnaja doktrína..., 2003). V dokumentu Projekt koncepce multikulturního vzdělávání v Ruské federaci se konstatuje, že k modernizaci ruského vzdělávání, odrážející zájmy ruské společnosti a státu, spojené s formováním ruské státní identity, může přispět ucelený systém inovací multikulturního vzdělávání, respektující státní zájmy, národní a etnokulturní zvláštnosti obyvatelstva, podmínky dialogu mezi národy

102 a vytváření harmonie mezi etniky a konfesemi (Projekt koncepcii..., 2010). Jedním z aktuálních úkolů ruské pedagogiky, o nichž se živě diskutuje, se stala harmonická *etnonárodnostní výchova*. Uskutečňuje se ve všech etapách školního vzdělávání, tj. v rozhodujících obdobích socializace osobnosti (Mubínova, 2010).

4.7 Jazyková politika

4.7.1 Vnitřní a zahraniční jazyková politika

Jazyková politika je v Rusku dlouhodobě aktuální, úzce souvisí s národnostní politikou. Je také jedním z nejvýznamnějších problémů v oblasti mezinárodních vztahů. Ve světě ovládá ruštinu přibližně 500 milionů lidí, z nich kolem 350 milionů žije za hranicemi Ruské federace (Vasiljeva).

Právní postavení jazyků Ruské federace a vyučovací jazyky určují především Ústava Ruské federace, Zákon O jazycích národů Ruské federace, školský zákon a Federální zákon Ruské federace z 1. června 2005 O státním jazyce Ruské federace. Školský zákon uvádí v článku 6. Vyučovací jazyk (jazyky):

2. Občané Ruské federace mají právo získat základní vzdělání ve své mateřtině a zvolit si vyučovací jazyk podle možností, které jim vzdělávací systém nabízí... 4. Stát v souladu s mezinárodními smlouvami Ruské federace pomáhá představitelům národů Ruské federace žijícím mimo její území získat základní všeobecné vzdělání v mateřtině... 6. Otázky vyučování státním jazykům republik Ruské federace upravuje legislativa těchto republik (Zakon... „Ob obrazovaii“ 1992, 2010).

Hlavním tématem ruské jazykové politiky je uchování pozice ruštiny po rozpadu SSSR v oblasti politické, ekonomické, kulturní a v oblasti vzdělávání, a to: (a) ve vztahu k ostatním jazykům nacházejícím se na území Ruska, (b) ve vztahu k bývalým zemím SSSR, tj. zemím SNS a pobaltským zemím, (c) ve vztahu k ostatním zahraničním zemím.

Ruština jako národní jazyk ruského národa má ve společnosti konsolidující roli, je hlavním prostředkem komunikace mezi národy Ruska, napomáhá jejich sblížení, vzájemnému obohacování a zajišťuje styk Ruska se světem. V posledních letech se výrazně snížil z různých politických důvodů mezinárodní status ruštiny, její rozšíření v mezinárodním světě vědy a vzdělávání a v kulturním prostoru. Podle předpovědi Ministerstva vzdělávání a vědy v příštích deseti letech počet rusky mluvících osob v zahraničí klesne na polovinu (Liferov & Voronova, 2009).

Významnou institucí orientující se na uchování a podporu ruštiny v zahraničí je *Státní institut ruského jazyka A. S. Puškina*. K jeho hlavním úkolům patří: vyučování cizinců ruskému jazyku; příprava a zvyšování kvalifikace učitelů ruštiny jako cizího jazyka; tvorba učebnic, učebních pomůcek, slovníků a testů (Gosudarstvennyj institut...).

L. N. Vasiljeva konstatuje, že klesá zájem o studium ruštiny jako cizího jazyka a možnost učit se ruštině jako mateřtině v bývalých republikách SSSR. V žádné z nich nezískala ruština status státního jazyka, bez ohledu na to, že v nich žije rus-

kojazyčné obyvatelstvo. Možnost získat vzdělání v ruštině v bývalých zemích SSSR je ztížena. V Litvě a Estonsku bylo zrušeno vysokoškolské vzdělávání v ruštině. Autorka rovněž připomíná, že zachování pozic ruštiny v zahraničí znesnadňuje přechod titulních jazyků¹ na latinku, k němuž dochází v některých republikách – např. Arménii, Ázerbájdžánu a Turkménii. I. M. Tatarovskaja (2007) uvádí, že problém přechodu z cyrilice na latinku v zemích SNS se již dávno přesunul z roviny jazykové na roviny politicko-ekonomickou. Odborníci považují tento proces za demonstrativní projev „lingvistického nacionalismu“ jako výsledek zásadních změn v politických a ekonomických vztazích Ruska s ohledem na energetický faktor a za ním stojící možnou volbu nových obchodních partnerů (in Liferov & Voronova, 2009).

4.7.2 Jazyky ve školním kurikulu

Podle údajů Institutu národních problémů vzdělávání existuje ve školách RF kolem 30 jazyků jako jazyků vyučovacích a 45 mateřských jazyků je vyučovacímí předměty (Kuzmin & Artěmenko 2004, s. 17; in Dvujazyčnoje obrazovanije...).

V rámci reformování ruského vzdělávání v devadesátých letech minulého století byla dokončena koncepce vyučování na principu *funkčního bilingvismu*. Znamená diferenciaci cílů vyučování v závislosti na individuálních požadavcích žáků (Šimonina, 2006). Vyučování v téže etapě vzdělávání části předmětů v mateřském (neruském) jazyce a části předmětů v ruštině se doplňuje různým vztahem vyučovacích jazyků na různých stupních vzdělávání. Na mateřský (neruský) jazyk připadá větší část v počátečním stadiu vyučování. Na vyšším, profilovém, stupni školy jako vyučovací jazyk spolu s ruským a mateřským (neruským) jazykem může být užíván také cizí jazyk, jehož praktické ovládnutí se stává nezbytností současného člověka (Projekt koncepcii...). Ve školách s neruským vyučovacím jazykem (tj. jazykem národností žijících na území Ruské federace) je ruština povinný předmět.

Úroveň znalosti ruštiny u žáků neruských škol závisí nejen na typu národní školy, ale je spojena úzce s konkrétní jazykovou situací v daném regionu, kulturně-historickými tradicemi, individuální motivací učit se tomuto jazyku, se vztahem rodičů a starších příbuzných k volbě vyučovacího jazyka a s prospěchem dětí (Dvujazyčnoje obrazovanije...). S ohledem na rostoucí roli ruštiny v mnohonárodnostním federálním státě a povinnost skládat z ruštiny zkoušku při přechodu na kteroukoliv vysokou školu byl zaveden na úrovni středního (úplného) vzdělávání předmět Ruský jazyk v rozsahu 70 hodin na bázové úrovni a 210 hodin na profilové úrovni za dva roky vyučování.² Vyučovací předmět Cizí jazyk se vyučuje od 2. ročníku, byl zvýšen počet hodin ur-

¹ Titulní jazyk je jazyk konkrétního etnika, tvořícího v dané době a na daném území stát nebo jiný administrativně-státní útvar. Nemusí být nutně jazykem státním (například Dagestán má několik státních jazyků, žádný z nich však podle neodpovídá názvu státu). Ruština je titulním jazykem v Ruské federaci a netitulním v jejich všech ostatních národnostně-státních nebo národnostně-územních útvarech. Termín ne/titulní se užívá také ve spojení etnikum, národ (Slovo „titulnyj“). Své názvy (titul) získaly tyto subjekty zpravidla od jména národa, který na jejich území žije od pradávna. Proto se nazývají „titulní“ (Romaškin, 1999).

² Základní úroveň standardu vyučovacího předmětu je orientována na formování obecné kultury a je více spojena s utvářením světového názoru, výchovou a rozvojem žáků. Profilová úroveň se volí výběrem z osobních vloh a potřeb žáků a je orientována na jejich přípravu k dalšímu odbornému vzdělávání nebo profesní činnosti.

104 čených pro jeho výuku (od 2. do 9. ročníku šest hodin týdně) (Federalnyj bazisnyj učebnyj plan...). G. G. Čanyševa a V. F. Gabdulchakov (2008) konstatují, že dnešní děti projevují velký zájem o to, naučit se angličtině.

5 Závěr

Ve své stati jsme stručně představili hlavní směry reformy školního vzdělávání v Rusku. Ze zdrojů, které jsme měli k dispozici, vyplývá, že většina odborníků hodnotí kladně reformu jako takovou nebo některé její prvky. Z kritických hlasů uvádíme následující:

V. G. Onuškin a Je. I. Ogarev zdůraznili v roce 2006, že proces změn ve společnosti musí provázet revize vzdělávací politiky jako celku i jejích jednotlivých částí. Je. V. Tkačenko (2009) konstatuje, že v nové zemi po revoluci roku 1991 vzniklo nové zákonodárství, nová normativně-právní základna, nové tvůrčí možnosti, požadavky na lidi – dosud však neexistuje náležité vědecké zajištění reformy vzdělávání, což znemožňovalo a znemožňuje efektivně řešit otázky jeho rozvoje a modernizace. Zákony přijaté v posledním období mají pozitivní potenciál, byly však přijaty bez náležité vědecké přípravy a předpovědí, jaké následky může mít. Proto je velmi důležité, v čích rukou tyto zákony jsou, kdo a jakým způsobem je realizuje. Baltská informační agentura *Balt Info* uvedla na základě průzkumu provedeného v srpnu 2010, že pouze 19 % Rusů je spokojeno se současným vzdělávacím systémem; 38 % není spokojeno, 28 % obyvatel nedokázalo odpovědět. Přesto 36 % občanů Ruska se domnívá, že v případě nezbytnosti by mohli ve své zemi získat dobré vzdělání. O opaku je přesvědčeno 47 % respondentů. 38 % obyvatel se domnívá, že za poslední rok se kvalita vzdělávání nezlepšila, 29 %, že se zhoršila (Meňše 20 %..., 2010). Jako vnější pozorovatelé reformy ruského vzdělávání se domníváme, že některé realizované a plánované změny mají naděje na úspěch, jiné však v menší míře nebo vůbec ne, neboť v současném ruském školství existuje řada různorodých problémů, které nelze vyřešit všechny najednou. Další osud reformy ruského školního vzdělávání závisí do značné míry na společensko-politickém a ekonomickém kontextu, který není počátkem roku 2012 právě příznivý.

Literatura

- Bespalova, T. (2006). *Sistěma obrazovanija v Rossiji*. Dostupné z http://www.edu-all.ru/pages/zamet/pub_270606.asp.
- Bočarov, M. I. (2009). Problema privlečeniya v sferu obrazovanija kvalificirovannyh specialistov, ně imejuščich pedagogičeskoj podgotovki (na primere informacionnoj bezopasnosti). *Čelovek i obrazovanije*, 21(4), 104–108.
- Čanyševa, G. G., & Gabdulchakov, V. F. (2008). Dvujazyčije v rossijskoj obrazovatel'noj praktike. *Pedagogika*, (5), 42–47.
- Daniljuk, A. Ja., Kondakov, A. M., & Tiškov, V. A. (2009) *Koncepcija duchovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya ličnosti graždanina Rossiii*. Moskva: Prosveščeniye.

Dostupné z <http://vestnik.edu.ru/proect.html>.

Dmitrij Medvedev poddržal ideju prepodavanja v školach Rossii osnov religioznoj kultury. (23. 7. 2009). Dostupné z <http://atp.vseversk.ru/news/23-07-2009/dmitrij-medvedev-podderzhal-ideju-prepodavanja-v-shkolah-rossii-osnov-religioznoj-k>.

Dvujazyčnoje obrazovanije v školach Rossijskoj Feděracii. Dostupné z http://zapravakbr.ru/newfile_33.htm.

Feděralnyje gosudarstvennyje obrazovatelnyje standarty. (2010). Moskva: Ministerstvo obrazovaniija i nauki Rossijskoj Feděracii. Dostupné z <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>.

Feděralnyj bazisnyj učebnyj plan i primernyje plany dlja obrazovatelnych učrežděnij Rossijskoj Feděracii, realizujuščich programmy obščego obrazovaniija. Načalnoje obščee i osnovnoje obščee obrazovaniije. Sredněje (polnoje) obščee obrazovaniije. Dostupné z http://window.edu.ru/window/library?p_rid=39309.

Gosudarstvennyj institut ruskogo jazyka imeni A. S. Puškina. Dostupné z <http://www.pushkin.edu.ru/index.php?m=070101>.

Kirgujeva, F. Ch. (2008). Mnogourovněvoje obrazovaniije v sistěme podgotovki učitelja. *Čelovek i obrazovaniije*, 17(4), 49–53.

Koncepcija gosudarstvennoj nacionalnoj politiki Rossijskoj Feděracii. (Utveržděna Ukazom Prezidenta Rossijskoj Feděracii ot 15. 6. 1996 g. No909). Dostupné z <http://www.scrf.gov.ru/documents/27.html>.

Konstitucija Rossijskoj Feděracii (přiata na vsenarodnom golosovanii 12. 12. 1993 g.) (s popravkami). Dostupné z <http://constitution.garant.ru/>.

Koroleva, Je. G. (2010). Otkrytoje obrazovaniije kak faktor preodolenija socialnogo isključeniija. *Čelovek i obrazovaniije*, 23(2), 28–31.

Kuzmič, N. I. (2006). Sotrudničestvo gosudarstv-učastnikov SNG: problemy formirovaniija jedinogo (obščego) obrazovatel'nogo prostranstva. *Čelovek i obrazovaniije*, (7), 13–18.

Kuzmič, M. N., & Artěmenko, O. I. (2004). Organizacija obrazovatel'nogo prostranstva Rossijskoj Feděracii v uslovijach polietničnosti. In *Etnokulturnyje obrazovatelnyje potrebnosti narodov Rossii. Matěrialy seminarov-soveščanij* (pp. 9–22). Moskva: INPO.

Liferov, A. P., & Voronova, O. Je. (2009). Russkij jazyk v paradigme sovremennogo obrazovaniija: sociokulturnyj i geopolitičeskij aspekty. *Pedagogika*, (2), 3–11.

Meňše 20% rossijan udovletvoreny sistěmoj obrazovaniija (1. 10. 2010).

Dostupné z <http://atp.vseversk.ru/news/01-09-2010/menshe-20-rossijan-udovletvoreny-sistemoj-obrazovaniija>.

Mubanova, Z. F. (2010). Etnonacionalnoje vospitaniije v obščeeobrazovatel'noj škole. *Čelovek i obrazovaniije*, 23(2), 46–51.

Nacionalnaja doktrina obrazovaniija v Rossijskoj Feděracii. (25. 11. 2003). Dostupné z <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>.

Nacionalnaja obrazovatel'naja iniciativa „Naša novaja škola“. (2010). Dostupné z <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>.

Nikandrov, N. D. Duchovno-nravstvennaja kultura i rossijskaja škola. (2009). *Čelovek i obrazovaniije*, 20(3), 4–9.

Onuškin, V. G., & Ogarev, Je. I. (2006). Problema gramotnosti v kontěkstě socialnych pereměn. *Čelovek i obrazovaniije*, (8, 9), 44–49.

Pedvuzy ždūt serjoznyje izmeněniija (13. 11. 2009). Dostupné z <http://atp.vseversk.ru/news/13-11-2009/pedvuzy-zhdut-sereznyje-izmeneniija>.

Pojasnitel'naja zapiska. Gosudarstvennyj standart obščego obrazovaniija. Dostupné z http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14389.

Politiki po razvitiju tvorčeskogo i professional'nogo potěnciala učitel'ej (16. 10. 2009). Dostupné z <http://vestnik.edu.ru/furs2409.html>.

Položenije o formach i porjadke proveděniija gosudarstvennoj (itogovoj) attěstacii obučajuščichsja, osvojivščich osnovnyje obščeeobrazovatelnyje programmy sredněgo (polnogo) obščego obrazovaniija. (2008). Ministerstvo obrazovaniija i nauki Rossijskoj Feděracii. Dostupné z <http://mon.gov.ru/dok/akt/5128/>.

- 106 *Praktičeskij opyt i perspektivy cerkovno-gosudarstvennogo sotrudničestva v oblasti obrazovanija. Vystuplenije Andreja Fursenko na XVIII. Meždunarodnych Rožděstvenskich obrazovatel'nyh čtenijach* (25. januarja 2010. goda). Dostupné z http://vestnik.edu.ru/obr_pol0610.html.
- Prezident otmenil pjatibalnuju sistěmu ocenok (14. okt'abrja, 2009). Dostupné z <http://atp.vseversk.ru/news/14-10-2009/prezident-otmenil-pjatibalnuju-sistemu-ocenok>.
- Prioritětnyj nacionalnyj projekt „Obrazovanije“*. Dostupné z <http://mon.gov.ru/pro/pnpno/>.
- Prioritěty gosudarstvennoj politiki i normativno-pravovogo regulirovanija v sfere obrazovanija*. (2007). Dostupné z <http://mon.gov.ru/work/obr/prior/>.
- Projekt koncepcii razvitija polikulturnogo obrazovanija v Rossijskoj Feděracii*. (2010). Dostupné z <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>.
- Romaškin, V. V. (1999). Jazykovaja reforma v Rossijskoj Feděracii. In *Altaj i Centralnaja Azija: kulturno-istoričeskaja prejemstvennost' – Gorno-Altajsk* (pp. 29–38). Dostupné z <http://www.philology.ru/linguistics2/romashkin-99.htm>.
- Schmidt, G. (2004). Russische Föderation. In Döbert, H., Hörner, W., Von Kopp, B., & Reurter, R. (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas* (pp. 437–457). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengören.
- Schmidt, G. (2010). Russische Föderation. In Döbert, H., Hörner, W., Von Kopp, B., & Reurter, R. (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas* (pp. 619–643). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengören.
- „Sistěma oplaty truda – eto mehanizm dostiženija pedagogičeskich celej“. (2009). *Vestnik obrazovanija*, (4). Dostupné z <http://vestnik.edu.ru/kalina09.html>.
- Slovo „titulnyj“*. Dostupné z http://zhivoeslovo.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1158&Itemid=122.
- Standart – eto obščestvennyj dogovor (28. okt'abrja 2008. goda). Učitělskaja gazeta. Dostupné z <http://www.ug.ru/archive/26341/version/print>.
- Šerajzina, R. M., & Kištějek, D.-C. (2006). Selskaja škola kak dvižuščaja sila socialnyh preobrazovanij na sele. *Čelovek i obrazovanije*, (6), 35–37.
- Šimonina, N. V. (2006). *Nacionalno-russkoje dvujazyčnoje obščee srednje obrazovanije v polikulturnom Severo-Kavkazskom regioně*. (Dissertacionnaja rabota.) Pjatigorsk, RU. Dostupné z <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/219196.html>.
- Tatarovskaja, I. M. (2007). Russkij jazyk v stranach SNG. *Gosudarstvennaja vlast' i mestnoje samoupravlenije*, (1).
- Tkačenko, Je. V. (2009). Professionalnoje obrazovanije: problemy, poiski i rešenija. *Čelovek i obrazovanije*, 20(3), 25–31.
- Učenicam 4-ch i 9-ch klassov predložat sdavat' dobrovolnyje ekzameny*. (23. januarja, 2010). Dostupné z <http://atp.vseversk.ru/news/23-01-2010/uchenikam-4-h-i-9-h-klassov-predložat-sdat-dobrovolnye-ekzameny>.
- U učitelej svoji problemy. (17. marta, 2010). Dostupné z <http://atp.vseversk.ru/news/17-03-2010/u-uchitelej-svoi-problemy>.
- Vasiljeva, L. N. (Rok neuveden). *Sochraněnije pozicij russkogo jazyka kak faktor obespečěnija nacionalnoj bezopasnosti Rossijskoj Feděracii*. Dostupné z <http://www.budzhel.lawmix.ru/comm/9090/>.
- Zakon „Ob obrazovanii“*. (2010). Dostupné z <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>.
- Zakon „Ob obrazovanii“ ostavili na vtoroj god*. (5. okt'abrja, 2010). Dostupné z <http://www.gzt.ru/print/328261.html>.
- Zakon Rossijskoj Feděracii „Ob obrazovanii“ ot 10. ijulja 1992. g. N 3266-1*. Dostupné z <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>.

Vzdělávací standardy a konstituování systému kurikulárních dokumentů v Rusku

Eliška Walterová

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Studie se zabývá tvorbou státních vzdělávacích standardů všeobecného vzdělávání v Rusku. Soustředí se na konstituování nového modelu kurikula, jeho koncepční a teoretická východiska, strategii a úroveň tvorby. Analyzuje strukturu souboru kurikulárních dokumentů a jejich funkce ve školním vzdělávání.

Klíčová slova: modernizace, Rusko, teorie kurikula, strategie tvorby, kurikulární model, vzdělávací standard

Educational Standards: The Constitution of the New Curricular Model in Russia

Abstract: The article deals with development of the State educational standards of general education in Russia. The constitution of the new curricular model, its conception and theoretical starting points, strategies and levels of development are in the focus. The structure of curricular documents and their functions in school education are analyzed as well.

Keywords: modernization, Russia, curriculum theory, strategy of development, curricular model, educational standards

1 Úvod

V této studii se budeme podrobněji zabývat jednou z hlavních oblastí vzdělávací reformy v Rusku, kterou je zásadní změna v projektování kurikula a tvorba vzdělávacích standardů. Soustředíme se na školskopolitický kontext, strategii tvorby státních vzdělávacích standardů, koncepci a teoretická východiska nového kurikulárního modelu a jeho komponenty. Popíšeme a budeme analyzovat soubor dokumentů fixujících model kurikula ve formě státního standardu všeobecného vzdělávání povinného pro všechny státem akreditované školské instituce, ve vzorových vzdělávacích programech a dalších dokumentech, které tvoří opory pro projektování vzdělávacích cílů, obsahů a procesů i pro hodnocení výsledků žáků a práce školy. Ke zpracování daného tématu vedly dva hlavní důvody. Jedním je obnovit přerušenu kontinuitu seznamování české odborné veřejnosti s ruskou pedagogikou a školstvím. Zde navazujeme na stat' Věry Ježkové o vzdělávací reformě v Rusku v tomto čísle časopisu Orbis scholae. Druhým závažným důvodem je přispět k revitalizovanému kurikulárnímu diskurzu, který se u nás obrací k zahraničním zdrojům a modelům převážně západoevropským a opomíjí zdroje z ruského prostředí.

2 Teoretické základy kurikula – aktuální potřeba vzdělávací reformy

Revitalizace teorie a výzkumů kurikula v české pedagogice v posledních několika letech byla do jisté míry stimulována problémy implementace kurikulární reformy. Jako podstatná příčina jejich neúspěchů byla nejčastěji uváděna nepřipravenost škol a učitelů, absence systémové podpory ze strany školské exekutivy a nepochopení smyslu a cílů reformy veřejností, zejména rodiči. Nedostávalo se odborně fundované interpretace teoretických východisek a koncepce kurikula i zdůvodnění kurikulární změny v kontextu současných a perspektivních vzdělávacích potřeb společnosti. Chybělo také objasnění principů a procesu tvorby rámcových vzdělávacích programů i jejich designu. Navíc, a to velmi podstatně, chyběl zásadní článek v soustavě kurikulárních dokumentů, sic uzákoněný, leč dosud neexistující státní vzdělávací program, který by měl podstatu koncepce, obecné cíle vzdělávání a principy tvorby obsahu vysvětlit, zajistit vazby a kontinuitu mezi jednotlivými úrovněmi i mezi stupni vzdělávání. Co následovalo po zveřejnění a uvedení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (2005) do školního prostředí, je všeobecně známé a frekventovaně kritizované: bezradnost a rezistence části škol či neadekvátní zátěž většiny škol, které poctivě hledaly vlastní cestu ke školnímu vzdělávacímu programu. Pouze u menší části škol, již delší dobu inovujících a aktualizujících svou vzdělávací činnost, se podařilo záměry reformy naplnit (srov. např. Walterová, 2008). Nedostatek empirických studií ke kurikulární reformě však tato kritika nemohla nahradit.

Ačkoliv zde byly k dispozici z 90. let poznatky odkazující na teorie, modely tvorby a zkušenosti zahraniční (srov. Walterová, 1994), jejich reflexe neprocházela odbornou diskusí. Dominovala zakázka, formulovaná v dokumentech vzdělávací politiky (České vzdělávání..., 1999; Národní program..., 2001), a legislativní rámec (Školský zákon, 2004), jimž dostali tvůrci kurikulárních dokumentů zadost. Byli pravděpodobně teorie znalí, avšak interpretaci teoretických východisek a modelu tvorby vzdělávacích programů se nevěnovali. Jejich hlavní zátěž spočívala ve formulaci rámcových dokumentů pro jednotlivé stupně školního vzdělávání, vyhodnocení pilotní fáze tvorby školních vzdělávacích programů v daném termínu a v neposlední řadě v obhajobě vykonaného díla.

Rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání (2005) vstoupily v požadované stručné podobě spolu s manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů do školního terénu bez systémové podpory škol i bez teoretické a výzkumné opory. Tu postrádalo i poněkud rozpačité hodnocení školních vzdělávacích programů školní inspekci.

Seriózní teoreticky fundované analýzy kurikula základního vzdělávání a výzkumy jeho realizační podoby následovaly až post actum. Přinesly objektivně kritické pohledy a výzvy k revizi Rámcových vzdělávacích programů, dosud nerealizované a nahrazované adicí chybějících součástí obsahu (např. etická výchova, finanční výchova, výchova spotřebitelské kultury) nebo vyškrtáváním částí obsahu pod vlivem zájmových skupin.

Problémy kurikulární reformy v základním vzdělávání u nás jsou jedním z příkladů absence vazeb mezi výzkumem a vzdělávací politikou, která vede k nekorektnímu postupu vzdělávací reformy v podmínkách přetrvávající chaotičnosti a nesystémovosti řešení na úrovni státu.

Záslouhou iniciativy výzkumníků, především Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a jeho protagonistů J. Maňáka a T. Janíka, se od počátku nového milénia aktuální a systematické výzkumy školního vzdělávání obrací k teorii a metodologii tvorby kurikula. (Maňák, 2003; Maňák, & Janík, 2006 aj.) Zásadní otázky teorie a tvorby kurikula otevřelo monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* (Kurikulum v proměnách školy, 2007), později časopis *Pedagogika*, který zasadil problémy kurikula do širšího kontextu současného vzdělávacího a kulturního prostoru (Kurikulum a oborové didaktiky, 2009).

Také implementace kurikulární reformy ve středním vzdělávání, zejména na gymnáziu, s touto oporou již pracuje. Dokladem je rozsáhlý projekt Kurikulum G (2009–2011), v němž se brněnský tým výrazně angažoval a s tvůrci kurikulárních dokumentů úzce spolupracoval před zahájením plošné implementace. Vstoupil však až do hodnocení pilotní fáze, kdy již byly rámcové vzdělávací programy formulovány. Může tedy ovlivnit pouze jejich korekci a vytvořit oporu pro školy, nikoliv samu koncepci a tvorbu klíčového kurikulárního dokumentu (srov. Janík, Knecht, Kubiátko, Pavlas, Slavík, Solnička, & Vlček, 2011 aj.).

Na uvedeném brněnském pracovišti vznikla zásadní teoretická práce, zabývající se cíli a obsahy školního vzdělávání a metodologií jejich utváření (Janík, Maňák, & Knecht, 2009). Její předností je, že autoři vycházejí z hlubší analýzy historického i současného pedagogického kontextu a reagují na potřeby tvorby kurikulárních dokumentů z pohledu jejich uživatelů a realizátorů výuky ve vzdělávacím procesu. Rozlišením fundamentálního, konstitutivního a realizovaného modelu kurikula zřetelně diferencují zodpovědnosti objednavatelů (státu), tvůrců dokumentů (kurikulárních odborníků) a realizátorů (učitelů) a zdůvodněně odhalují koncepční slabiny současného českého kurikulárního modelu. Za zvláštní pozornost stojí zejména autory identifikovaná pragmatičnost kurikula, absence cílové představy charakteristických rysů osobnosti žáka a duchovního rozměru, nedůslednosti ve vymezování oblastí obsahu a další. Jak ukážeme v dalším textu, tyto aspekty kurikula v ruském modelu vzdělávacích standardů plní roli zásadní. Obrátme tedy pozornost k hlavnímu předmětu této studie.

3 Školskopolitický kontext formování státního standardu všeobecného vzdělávání Ruské federace

Potřeba modernizace ruského vzdělávání s cílem přizpůsobit vzdělávací systém novým sociálně-ekonomickým potřebám a požadavkům měnící se kultury civilizovaného světa byla deklarována v řadě dokumentů vzdělávací politiky Ruské federace od 90. let 20. století. Urgentnost a zásadnost reformy může být v historické perspektivě

110 přirovnána vnějším pozorovatelem k reformám Petra Velikého (srov. Jonson, 2010) s tím rozdílem, že domácí potenciál současné ruské pedagogiky je mimořádně silný a západní vlivy jsou politicky spíše odmítány s důrazem na ruská specifika, tradici a patriotismus.

Priority ruské vzdělávací politiky v návaznosti na Ústavu Ruské federace se promítly již do školského zákona z roku 1992 (Zakon..., 1992). V 90. letech, jako reakce na deformované a manipulativní přístupy sovětského státu „plně ovládacího moc nad občanem, jeho osobním životem a činícího si nároky na roli vesmírné církve, kdy spektrum životního smyslu bylo zúženo na víru v komunismus a službu komunistické straně“ (Daniljuk, Kondakov, & Tišnov, 2010, s. 11) se začal utvářet ideál výchovy zbavené hodnot, národních tradic a povinností ke společnosti.

Proto nově formulované priority na počátku třetího milénia zahrnují potřebu vytvořit vzdělávací standardy nové generace, které budou sjednocovat požadavky na cíle, strukturu, obsah a výsledky všeobecného vzdělávání na všech stupních vzdělávacího systému a budou závazné pro všechny vzdělávací instituce, které mají státní akreditaci.

Pravidla pro vypracování a kodifikaci federálních vzdělávacích standardů byla zakotvena v usnesení vlády (Položenije..., 2004). V roce 2005 Federální agentura pro vzdělávání vyhlásila zakázku na projekt „Vypracování společné metodologie, principů, koncepčních základů, funkcí a struktury státních vzdělávacích standardů druhé generace“. Realizací projektu byla pověřena Ruská akademie vzdělávání (dále RAV). Práce na projektu se zúčastnili přední akademici a odborníci RAV i odborníci z „velké“ Ruské akademie věd. Jejich práce byla podporována a sledována veřejnými politickými představiteli.

V roce 2008 začala vycházet edice „Standardy druhé generace“ v prestižním nakladatelství Prosvěščenije. Koordinací a vedením edice byl pověřen A. M. Kondakov, jeho ředitel a člen korespondent RAV. Na finální podobě souboru dokumentů se podílely kromě akademiků pracovní skupiny, spolupracující s pilotními a experimentálními školami, které ověřovaly standardy a tvorbu vzorových vzdělávacích programů v terénu a podílely se na jejich korekcích. Je příznačné, že v rámci edice Standardy nové generace byly nejdříve vydávány koncepční a metodologické práce, které byly adresovány učitelům a připravovaly ve školním terénu půdu pro zavádění standardů.

Federální standardy pro jednotlivé stupně jsou vydávány postupně, v návaznosti na ně jsou vydávány vzorové vzdělávací programy pro školy příslušného stupně a další dokumenty rozpracovávající systém hodnocení výsledků, projektové úkoly apod. Standardy jsou současně dostupné on-line na adrese <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195>. Další dokumenty budou postupně dostupné na adrese <http://mon.gov.ru/FILES/materials/7195/noo-prin.pdf>. Autorka studie pracovala s tištěnými verzemi dokumentů, které umožnily uvádět odkazy na stránky textu.

Federální standard počátečního (primárního) vzdělávání, po schválení ministerstvem školství a vědy, byl vydán v roce 2010, jeho implementace byla zahájena ve školním roce 2011/2012. Federální standard základního (nižšího sekundárního)

vzdělávání byl schválen v roce 2010, vydán v roce 2011 a jeho implementace bude zahájena ve školním roce 2012/2013.

4 Koncepce a strategické linie tvorby vzdělávacích standardů

Federální státní vzdělávací standardy představují souhrn požadavků, které jsou povinné pro realizaci vzdělávacích programů, a to na všech stupních vzdělávání, od primárního až po vysokoškolské. Standardy především mají zajistit jednotnost vzdělávacího prostoru Ruské federace a návaznost mezi stupni vzdělávání. Standardy jsou koncipovány jako: (a) **Požadavky na strukturu vzdělávacích programů**, rozsah a vzájemné vztahy jejich komponentů. Určují také podíl mezi povinným a volitelným obsahem; (b) **Požadavky na realizaci vzdělávacích programů**, které musí splňovat kádrové, finanční a materiálně-technické podmínky; (c) **Požadavky na výsledky osvojené žáky**.

Toto pojetí standardu posiluje roli politického centra na úrovni Ruské federace nejen ve vymezování cílů a obsahu vzdělávání, ale také ve stanovování podmínek akreditace vzdělávacích institucí a v hodnocení jejich výsledků.

Téma vzdělávacích standardů je v současnosti aktuální a diskutované v globálním kontextu vzdělávání. Odpovědnost škol za dosahování určité úrovně vzdělávání – standardu – všemi žáky se považuje za prostředek zlepšení kvality vzdělávání a je spojována s monitorováním a rozvojem evaluačních systémů. Je třeba však poznamenat, že význam pojmu standard není a nemůže být jednoznačný. Patří k pojmům, které označuje Leif Moss (2002) za „kulturní izomorfizmy“ (pojmy, které přecházejí z kontextu do kontextu, znějí stejně, ale mají zcela odlišné významy). Patří k pojmům „globálního jazyka pedagogiky“, který obsahuje pojmy související s rekonceptualizací vzdělávacích modelů v různých kulturních prostředích (srov. Steiner-Khamisi, 2003, s. 182).

Pojetí standardů diskutované v mezinárodní literatuře se vztahuje jak k obsahovým (kurikulárním) standardům, tak ke standardům evaluačním, stanovujícím požadavky na žákův výkon, event. k evaluačním nástrojům. Pojetí ruských standardů je pokusem o spojení více typů standardů (obsahových, evaluačních, částečně realizačně procesuálních) do jednoho souboru, aniž by však byly vymezeny měřitelné cíle, jak se o to snaží standardy např. v USA, Anglii či v některých spolkových zemích Německa.

Východiskem tvorby ruských vzdělávacích standardů je obecný cíl vzdělávání, definovaný jako všeobecně kulturní, osobnostní a poznávací rozvoj žáků, zajišťovaný kompetencí učit se. Rozvíjení kompetence učit se je založeno na utváření učebních činností žáků prostřednictvím osvojování sociální zkušenosti v aktivních činnostech žáků. Univerzální učební činnosti tvoří první základní kámen vzdělávacího standardu. Druhým základním kamenem je fundamentální jádro všeobecného obsahu vzdělávání, které zahrnuje soubor podstatného vědění, vybraného z vědních oborů a kultury,

112 a také univerzální učební činnosti. Třetí základní kámen je koncepce duchovně-mravního rozvoje a výchovy osobnosti občanů Ruska.

4.1 Univerzální učební činnosti

Koncepce rozvoje univerzálních učebních činností integruje a aktualizuje v systémově-činnostním přístupu teorie rozvíjejícího učení a navazuje na představitele ruské psychologické školy, Vygotského, Leontjeva, Galperina, Elkonina, Davydova a dalších.

Aktualizace koncepce rozvoje univerzálních učebních činností je podmíněna několika faktory:

- nutností urychleného vytvoření vzdělávacího prostoru, umožňujícího úspěšný rozvoj všech žáků;
- úkoly souvisejícími s formováním kulturní a občanské identity žáků, které má zajistit sociální konsolidaci v podmínkách kulturní, etnické a náboženské rozmanitosti ruské společnosti;
- potřebou zajištění návaznosti vzdělávacích stupňů ve vzdělávacím systému;
- vzrůstajícími nároky na komunikaci, interakce a toleranci občanů multikulturní společnosti ruského státu.

Prioritnost učebních činností nad obsahem a antropologické paradigma orientující vzdělávání na reálný život zdůrazňuje tři typy pedagogického projektování:

- a) psychologicko-pedagogické;
- b) sociálně-pedagogické;
- c) didaktické.

Všechny tyto typy jsou uplatněny v tvorbě státního standardu na různých rovinách jeho existence. Vůdčí myšlenku Vygotského o zóně nejbližšího rozvoje a učení, které vede za sebou rozvoj, autoři koncepce standardů, se zřetelem k psychologickým teoriím a systémům rozvíjejícího vyučování, ověřeného v experimentálních školách-laboratořích, rozpracovali do systému univerzálních učebních činností, které korespondují s klíčovými cíli všeobecného vzdělávání. V nich byly vyděleny čtyři bloky: (a) osobnostní, (b) regulativní, včetně autoregulace, (c) poznávací, (d) komunikační. Vyhnuli se tak praktikům obtížně srozumitelnému pojmu kompetence a postavili na typech činnosti systém rozvoje v jednotlivých stupních vzdělávání s ohledem na věkové zvláštnosti žáků.

Osobnostní učební činnosti mají zajišťovat hodnotově smyslovou orientaci žáků a orientovat je v sociálních rolích.

Regulativní činnosti mají zajišťovat organizaci učební činnosti, tzn. stanovování cílů, plánování, programování, kontrolu, korekce a autoregulaci.

Poznávací univerzální činnosti zahrnují vyhledávání informací, strukturaci poznatků, způsoby řešení problémů, modelování, prezentaci ve znakových a symbolických systémech atd.; patří sem také logické operace a badatelské metody.

Komunikační činnosti zajišťují sociální působnost, zahrnují komunikaci ve skupině (spolupracující, řešící konflikty, obhajování názoru apod.).

4.2 Fundamentální jádro obsahu všeobecného vzdělávání

Jádro obsahu není formulováno jako povinné minimum znalostí, nýbrž jako: (a) systém vůdčích ideí, teorií a základních pojmů pro oblasti poznávání; (b) soustava klíčových úkolů, podporujících utváření univerzálních učebních činností. Jádro obsahu má klíčovou funkci pro tvorbu učebních plánů, osnov a učebnic. Realizaci těchto funkcí v jádru zajišťují:

- základní prvky vědeckého poznání metodologického, systémového a světonázorového charakteru, tj. klíčové teorie, ideje, pojmy, fakta a metody univerzálního i oborově specifického charakteru;
- univerzální vzdělávací činnosti, k nimž směřuje vzdělávací proces.

Teoretická východiska fundamentálního jádra tvoří koncepce obsahu vzdělání, které byly v ruské pedagogice vyvinuty v 70. a 80. letech. Patří k němu koncepce jádra a obalu A. J. Markuševiče, koncepce objemu znalostí A. M. Kolmogorova, rozpracovaná systematicky pro oblast matematiky, a teorie sociokulturní zkušenosti vypracované M. N. Skatkinem, I. J. Lernerem a V. V. Krajevským. Tyto koncepce byly známé a odkazované také u nás, zejména autory, kteří pracovali v PÚ JAK ČSAV a řešili v 80. letech úkol státního plánu základního výzkumu *Projektování obsahu vzdělávání a efektivnost jeho realizace*. Studie J. Průchy (1983), E. Walterové (1984) a dalších, recenze a překlady ruských autorů, zveřejňované zejména v časopise *Pedagogika*, a zvláště společné československo-sovětské vědecké semináře (srov. např. Průcha, Ed., 1984) seznamovaly s progresivními teoriemi obsahu vzdělávání, vyvíjenými v ruském prostředí. V posledních dvaceti letech nebyla návaznost a čeští autoři na tyto práce neodkazují, proto na ně upozorňujeme alespoň touto cestou.

Postup tvorby obsahu prochází několika fázemi transformace, v němž jsou postupně konkretizovány nadpředmětové představy o struktuře a složení obsahu. V předmětové fázi je stanoveno složení předmětů, jejich konkrétní naplnění obsahem a rozdělení do vzdělávacích stupňů. V dalších fázích se vytvářejí učební materiály a scénář procesu výuky. Fundamentální jádro je součástí první, nadpředmětové fáze, jejím výsledkem jsou vymezené obsahové oblasti, formativní cíle a podstatný obsah.

Příklad: *Nauka o společnosti* integruje poznatky ze sociologie, filozofie, psychologie a práva s cílem přípravy žáka na život ve společnosti. Zahrnuje povinné a nepovinné předměty, systém mimotřídních a klubových činností, v nichž žák získává poznatky o normách a pravidlech života ve společnosti, o sociálních vztazích a jejich zákonitostech, o procesech rozvoje a změnách ve společnosti, o svém místě a místě své země ve světě. Hlavní cíle učení jsou: (a) socializace žáků a formování občanské identity, (b) osvojování sociálních rolí, norem a pravidel života ve společnosti, (c) uvedení do aktivní účasti ve společenském životě a realizace sociálních projektů. Obsah je podrobněji vymezen v následujících blocích: Člověk a jeho individuálnost. Člověk v rodinných vztazích. Člověk v sociální interakci. Člověk v ekonomických vztazích. Člověk v politickém životě. Člověk v globálním světě.

Jak již bylo uvedeno výše, součástí fundamentálního jádra jsou také univerzální učební činnosti, jejichž hlavní funkcí je získat schopnost k seberozvoji a sebezdoko-

114 nalování prostřednictvím uvědomělého a aktivního organizování sociální zkušenosti. Univerzální učební činnosti ve fundamentálním jádru jako zobecněné způsoby činností „otevírají žákům širokou orientaci v různých předmětných oblastech“ (Kozlov & Kondakov, 2009) zajišťují možnosti samostatného učení, utváření podmínek pro harmonický rozvoj osobnosti, její seberealizace a připravenosti k permanentnímu vzdělávání a konečně zajišťují rozvíjení znalostí, dovedností, návyků a způsobilosti v libovolné předmětné oblasti. Umění učit se předpokládá plnohodnotné osvojení všech komponentů učební činnosti, které zahrnují učební motivy, cíle, úkoly, činnosti i operace.

Podstatné místo v jádru zaujímají metapředmětové učební činnosti a všechny druhy učebních činností (viz výše). Obsah a charakteristiky učebních činností určuje proces učení, který současně určuje zónu nejbližšího rozvoje univerzálních činností. Akcentována je podpora způsobilosti k učení a rozvíjení schopnosti praktického využití znalostí.

Fundamentální jádro fixuje obsah jako celek, jeho vědecký základ, celkový rozsah znalostí v obsahových oblastech, nikoliv v konkrétních předmětech. Popis každé oblasti obsahového jádra má dvě části; v první projektuje formativní cíle dané oblasti vzhledem k osobnostnímu rozvoji, funkcím ve všeobecném vzdělávání a významu pro rozvíjení učební kompetence. Jádro tvoří následující oblasti: Ruský jazyk, Cizí jazyky, Literatura, Geografie, Historie, Nauka o společnosti, Matematika, Fyzika, Chemie, Biologie a univerzální učební činnosti jako inovativní základ vzdělávacího procesu.

4.3 Koncepce duchovně-mravního rozvoje a výchovy osobnosti občana Ruska

Koncepce vychází z ideálu občana ruského státu, který má zajištěna práva a svobody ústavou, je zodpovědný a plní povinnosti. Vyváženost práv a povinností má být základem silné jednoty země a její prosperity. Koncepce duchovně-mravního rozvoje (dále DMR) vychází z ústavy, politických dokumentů a je podstatnou součástí ideologie ruského státu: „Nová ruská všeobecně vzdělávací škola se musí stát nejvýznamnějším faktorem, který zajistí sociokulturní modernizaci ruské společnosti“ (Daniljuk, Kondakov, & Tiškov, 2010, s. 5).

Zdroje této koncepce jsou převážně politického a legislativně-normativního charakteru; především je to Ústava Ruské federace, oficiální politická vystoupení a texty představitelů ruského státu.

Koncepce DMR představuje normativní vymezení charakteru současného národního výchovného ideálu, určuje cíle a úkoly duchovně-mravní výchovy, systém národních hodnot a základní sociálně-pedagogické podmínky a principy duchovní a mravní výchovy.

Značně široce jsou definovány cíle pro školy, které „musí vychovávat odpovědného občana a vlastence, odkrývat schopnosti a talenty mladých občanů Ruska a připravovat je na život v technologicky vysoce rozvinutém a konkurenčním světě“ (Daniljuk, Kondakov, & Tiškov 2009, s. 6).

Celá koncepce DMR je koncipována jako sociální objednávka školy, jako systém obecných a pedagogických požadavků, jejichž naplnění má zajistit efektivní účast vzdělávání na řešení nejdůležitějších národních problémů.

Základem pro pochopení této zakázky je systém pojmů, jejichž vymezení je věnována značná pozornost. Klíčovým pojmem je *národ*. S odkazy na Ústavu Ruské federace, charakterizované jako národní stát, je pojem ruský národ vymezen v politickém kontextu jako národ národů. Od tohoto pojmu jsou pak odvozovány další pojmy, národní sebeurčení a národní identita. Standard se nevyhýbá pojmu vlastenectví (patriotismus), který interpretuje jako věnost zemi a solidárnost s jejím národem, hrdost na vlast jako celek, na svůj region, republiku, rodnou obec. Zdůrazňuje aktivní patriotismus a připravenost sloužit vlasti s odkazy na slavnou minulost. Rozmanitost kultur a národů je interpretována jako základ pro dialog a obohacování národní, tedy společné ruské kultury.

Dalším klíčovým pojmem je *občanská společnost*, charakterizovaná jako společenství lidí, které je schopné na všech úrovních, od místní až po státní, vyjadřovat své názory, potřeby a zájmy prostřednictvím demokraticky zvolených orgánů i přímo, z iniciativy občanů.

Jednotný základ výchovy osobnosti je chápán jako hierarchický systém, v němž nejvyššími jsou hodnoty mravní, národní a kulturní spolu s hodnotami, jejichž nositeli je rodina a církve. Na prvním místě je uvedena pravoslavná církev, dále jsou zmíněny islám, judaismus a buddhismus.

Ke klíčovým pedagogickým projektům patří socializace, rozvoj, výchova a národní výchovný ideál. Zde se poněkud zastavme, protože, jak jsme upozornili v části 1. tohoto textu, v českých kurikulárních projektech, tj. rámcových vzdělávacích programech, takovéto vymezení chybí. Ruský výchovný ideál je definován jako „vysoce mravní, tvůrčí a kompetentní občan Ruska, který osud vlasti přijímá uvědoměle jako svoji osobní zodpovědnost za současnost i budoucnost své země, je ukotven v duchovních a kulturních tradicích mnohonárodního národa Ruské federace (Daniljuk, Kondakov, & Tiškov, 2009, s. 11). Konstituování standardu DMR a definování národního výchovného ideálu je do jisté míry možno považovat za polemiku s výchovnými normami a ideálem sovětským i snahou o zachování kontinuity – vychovávat všestranně rozvinutou osobnost oddanou vlasti a schopnou obětí v jejím zájmu.

Standard DMR poukazuje na široký prostor výchovy, který zahrnuje výuku, mimoškolní a mimoškolní činnosti a vyžaduje společné úsilí a pozornost všech sociálních institucí – školy, rodiny, společenských organizací, zájmových organizací, hnutí dětí a mládeže a církví.

Jako klíčové podmínky úspěšné realizace DMR jsou zdůrazněny: (a) mravní příklad pedagoga, (b) spolupráce školy se sociálními partnery, (c) individuální rozvíjení mravního základu u žáků problémových, (d) integrace programů DMR všech zainteresovaných subjektů, (e) zajišťování sociální využitelnosti DMR v životě žáků, jejich postupné zapojování do společenského života prostřednictvím rodiny a dalších sociálních partnerů školy.

5 Federální státní vzdělávací standardy všeobecného vzdělávání a navazující dokumenty

Výše popsané paradigmatické změny v koncepci kurikulárního modelu jsou plně respektovány v klíčových dokumentech státní vzdělávací politiky, publikovaných pod názvem *Federální státní vzdělávací standard všeobecného vzdělávání*.

5.1 Vzdělávací standard

Standard je specifikován pro příslušný vzdělávací stupeň a definován jako soubor požadavků, jejichž neplnění může být důvodem k odebrání licence. Standard je dokument stručný, který stanovuje: (a) povinné výsledky vzdělávání, tj. to, čeho má být dosaženo u žáků na daném stupni; (b) strukturu vzdělávacího programu všeobecného vzdělávání, podíly a rozsah jednotlivých obsahových oblastí; (c) vzájemný podíl komponentu povinného a komponentu, který určují účastníci vzdělávacího procesu (regiony, lokality, školy). Na primárním stupni představuje nepovinný komponent 20 %, vyšším sekundárním 30 %, se stoupajícím stupněm se tento podíl zvyšuje; podmínky, které musí být splněny při realizaci federálního standardu (kádrové, finanční materiálně-technické a další). V preambuli standardu se zdůrazňuje potřeba respektovat věkové a individuální zvláštnosti učících se na daném stupni vzdělávacího systému a utváření základu pro vzdělávání na vyšších stupních. Pro žáky se zvláštními potřebami mohou být formulovány zvláštní federální standardy.

Standard je základem pro objektivní hodnocení žáků a pro tvorbu vzdělávacích programů na regionální a lokální úrovni. Podstatnou funkcí standardu je zajistit: (a) rovné možnosti získání kvalitního vzdělávání pro všechny, (b) duchovně-mravní rozvoj a výchovu všech žáků, (c) utváření občanské identity jako základu občanské společnosti, (d) návaznost vzdělávacích programů mezi stupni vzdělávání, (e) zajištění jednoty vzdělávacího prostoru Ruské federace v kulturně rozmanitém ruském národu, (f) svobodu učitelů ve volbě metod a forem práce. Předpokládá se, že Federální standard by měl zajistit také kritériální hodnocení žáků, práce pedagogů, vzdělávacích institucí a celého systému.

Federální standardy vzdělávání představují také portrét absolventa daného stupně vzdělávání.

5.2 Vzorové vzdělávací programy

Na státní standard navazují podrobné **vzorové vzdělávací programy** (pro srovnání – jejich rozsah překračuje 300 stran, tj. desetinásobek rozsahu státního standardu). Na jejich základě se vytvářejí školní vzdělávací programy ve spolupráci s místními orgány samosprávy.

Vzorový vzdělávací program má identickou strukturu s předepsanou strukturou školního vzdělávacího programu. Zahrnuje 3 komponenty: cílový, obsahový a organizační.

(1) *Cílový komponent* projektuje **plánované výsledky žáků** vzhledem k cílům daného stupně. V první části jsou projektovány výsledky v mezipředmětových tématech, v osvojování univerzálních učebních činností a ICT, v projektových a badatelských činnostech a v práci s textem. Výsledky v jednotlivých vyučovacích předmětech jsou podrobně vymezeny ve druhé části, třetí část je věnována vnitřnímu systému monitorování a hodnocení výsledků ve škole, závěrečnému hodnocení absolventů daného stupně a hodnocení školy.

(2) *Obsahový komponent* v první části projektuje rozvoj individuálních učebních činností, ve druhé části obsah vyučovaných předmětů, třetí část je programem výchovy a socializace žáků, závěrečná část je určena programu podpory zdravotně znevýhodněných žáků.

(3) *Organizační komponent* zahrnuje základní učební plán (vzorový vzdělávací program uvádí tři varianty) a systém podmínek zajišťujících realizaci programu (kádrové podmínky, finanční, materiální a technické, informačně-metodické).

V přílohách jsou vzorové formuláře smlouvy školy s municipálními orgány, v níž se vymezují práva a povinnosti školy vůči obci, práva a povinnosti obce vůči škole a práva a povinnosti rodičů. Tyto smlouvy se uzavírají jako pojistka na podporu a zajištění realizace kvalitního vzdělávání všem dětem v dané lokalitě s respektem k jejich potřebám a potřebám komunity i k potřebám školy, zejména při zajišťování podmínek pro realizaci státního vzdělávacího standardu.

5.3 Další navazující dokumenty

Na pomoc školám a učitelům jsou vydávány další dokumenty, které se soustřeďují na nové přístupy podmiňující úspěšnou realizaci státních vzdělávacích standardů v oblastech klíčových či pro činnost škol nových. Příkladem může být dokument věnovaný *hodnocení výsledků žáků* (Kovaleva & Logina, 2010). Odpovídá na otázky, jak dosáhnout a hodnotit plánované výsledky u žáků na prvním stupni. Předkládá v první části systém úloh v matematice a ruském jazyku, které ověřují schopnosti žáků řešit učební a praktické problémy na základě osvojených poznatků, dovedností a univerzálních učebních činností. Ve druhé části přináší systém hodnocení dosažených výsledků v literárním čtení, znalostech reálií z místního prostředí, technologiích, cizím jazyku, výtvarném umění, hudbě a tělesné kultuře.

Jiným příkladem je soubor *projektových úloh* pro první stupeň (Voroncov, 2011). V teoretickém úvodu autor zdůrazňuje obtížnost a nevhodnost projektové činnosti pro věk žáků prvního stupně a nabízí projektové úlohy, jejich konstruování a řešení. Projektové úlohy jsou považovány za předstupeň pro řešení projektů na vyšších stupních. Dokument odpovídá na praktické otázky, jak naučit mladší žáky řešit projektové úkoly, jak podpořit spolupráci žáků, rozvíjet samostatnost a iniciativu, jak formovat sebekontrolu a sebehodnocení. Kniha je adresována především učitelům, ale také psychologům, ředitelům a studentům učitelství.

Soubor dokumentů je postupně doplňován dalšími publikacemi, které reagují na potřeby škol a vytvářejí systém opory pro implementaci státního standardu.

Kodifikace nového pojetí vzdělávání v podmínkách sociálně-ekonomických proměn Ruska od počátku 90. let minulého století nepostrádá výraznou podporu ze strany oficiální politické scény, kladoucí důraz na národní specifika, vlastenectví a tradice silného ruského státu, usilujícího o dominantní postavení v globálním kontextu. Díky hlubokým kořenům a nepřerušené kontinuitě ruské pedagogiky a psychologie úsilí o moderní demokratickou školu má silnou oporu nejen v domácích teoretických a experimentálních systémech, ale také ve znalosti progresivních zahraničních trendů a kontextu světovém.

Tvorbě nového kurikulárního modelu v Rusku bylo věnováno značné úsilí za účasti předních odborníků a s politickou podporou. V přípravě a rozvoji fundamentálního modelu byl využit zejména silný teoretický potenciál ruské psychologické školy a pedagogických teorií formování obsahu vzdělávání. Víceúrovňová tvorba vzdělávacích programů byla podpořena souborem dokumentů adresovaných především školám a učitelům.

Změna koncepce musí počítat s potížemi v reálné praxi, včetně překonávání reziduí předchozího režimu. Systémová podpora je jedním z předpokladů vstřícnosti škol a učitelů realizovat reformu a implementovat národní státní vzdělávací standard do svých školních vzdělávacích programů. Jen stěží však lze predikovat úspěšnost kurikulární reformy, která vstupuje do realizační fáze, pouze na základě projektovaného kurikula. Bude tedy zajímavé a užitečné sledovat její průběh a srovnávat s výsledky kurikulární reformy u nás. Už nyní však lze konstatovat, na základě zjištěných a výše uvedených dokladů, že podpora přípravy a implementace kurikulární reformy v Ruské federaci je mnohem výraznější, systematictější a předjímající problémy praxe než u nás. V oblastech teorie, strukturace a postupu tvorby kurikula může být předmětem detailnějších komparativních diskuzí a inspirací pro rozvíjení teorie kurikula, tvorbu kurikulárních dokumentů a systémové podpory kurikulární reformy. Sledovat proces implementace a ohlasy reformy by nepochybně bylo ku prospěchu dalších srovnávacích studií.

Autorka děkuje spolupracovníkům Centra základního výzkumu školního vzdělávání, zejména kolegovi D. Dvořákovi, za cenné připomínky a komentáře k textu studie.

Literatura

- Asmolv, A. G. (Ed.). (2008). *Kak projektirovat' universalnyje učebnyje dějstvija v načalnoj škole. Ot dějstvija k mysli*. Moskva: Prosveščeniye.
- Bacík, F., Průcha, J., & Walterová, E. a kol. (1985). *Problémy obsahu školního vzdělávání*. Praha: Pedagogický ústav JAK ČSAV.
- České vzdělávání a Evropa*. Zelená kniha. (1999). Praha: Tauris.
- Daniljuk, A. J., Kondakov, A. M., & Tiškov, V. A. (2009). *Koncepcija duchovno-nravstvennogo razvítija i vospitaniya ličnosti graždanina Rossii*. Moskva: Prosveščeniye.
- Feděralnyj gosudarstvenyj obrazovatel'nyj standart načalnogo obščego obrazovanija*. (2011). Moskva: Prosveščeniye.

- Feděralnyj gosudarstvenyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obščego obrazovanija.* (2011). Moskva: Prosveščeniye.
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality.* Praha: NÚV.
- Kurikulum a oborové didaktiky.* Monotematické číslo. (2009). *Pedagogika*, 59(2).
- Kurikulum v proměnách školy.* Monotematické číslo. (2007) *Orbis scholae*, 1(1).
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření.* Brno: Paido.
- Jonson, D. (Ed.). (2010). *Politics, Modernisation and Educational Reform in Russia.* Oxford. Symposium Books.
- Kovaleva, G. S., & Loginova, O. B. (Eds.). (2010). *Oценка достижений планируемых результатов в начальной школе.* 2. vydání.
- Kozlov, V. V., & Kondakov, A. M. (Eds.). (2009). *Fundamentalnoje jadro soděržanija obščego obrazovanija.* Moskva: Prosveščeniye.
- Maňák, J. (2003). Problém – Kurikulum. *Pedagogická orientace*, 13(3), 62–69.
- Maňák, J., & Janík, T. (Ed.). (2006). *Problémy kurikula základní školy.* Sborník prací pedagogické fakulty MU č. 192, Řada Pedagogiky a psychologie 24. Brno: Masarykova univerzita.
- Moos, L. (2002). Cultural Isomorphs in Theories and Practice of School Leadership. In Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dordrecht: Kluwer Academic Publisher (s. 359–394).
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Bílá kniha. (2001). Praha: MŠMT ČR.
- Postanovenije Pravitel'stva Rossijskoj Feděracii ot 15 ilulja 2004 g. No 280. *Sobranije zakonodatel'stva Rossijskoj Feděracii*, 2004, No 25, s. 2562.
- Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo učrežděnija. Načalnaja škola.* (2010). Moskva: Prosveščeniye.
- Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo učrežděnija. Osnovnaja škola.* (2011). Moskva: Prosveščeniye.
- Prioritětnyj nacionalnyj projekt „Obrazovanije“.* Dostupné z <http://mon.gov.ru/pro/pnpo>.
- Průcha, J. (1985). K teorii obsahu vzdělávání. *Pedagogika*, 35(2), 229–237.
- Průcha, J. (Ed.). (1984). *Teoretické a metodologické problémy obsahu vzdělávání.* Sborník referátů z 9. československo-sovětského semináře. Praha: PÚ JAK ČSAV.
- Průcha, J. (1983). K teorii obsahu vzdělávání. *Pedagogika*, 33(2), 229–237.
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.* (2005). Praha: VÚP.
- Švec, Š. (1986). Teoretická analýza pedagogického cíle. *Pedagogika*, 36(1), 33–41.
- Voronov, A. B. (Ed.). (2011). *Projektnyje zadači v načalnoj škole.* Moskva: Prosveščeniye. 3. vydání.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: Masarykova univerzita.
- Walterová, E. (1984). Otázky teorie učebních osnov v pedagogice SSSR a NDR. *Pedagogika*, 34(5), 367–579.
- Walterová, E. (2008). Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In Franiok, P. & Knotková, D. (Ed.). *Učitel a žák v současné škole.* Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti (pp. 62–76). Brno: Masarykova univerzita.
- Zakon Rossijskoj Feděracii „Ob obrazovanii“ ot 10 ijulja 1992 g. N3266-1.* Dostupné z <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986>.

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

Centrum základního výzkumu školního vzdělávání Zpráva o řešení projektu LC 06046 v roce 2011

Díky rozhodnutí MŠMT, zadavatele projektu, byl získán jeden rok navíc, kdy v prodloužené fázi projektu pokračovaly výzkumy školního vzdělávání v rámci dosavadní spolupráce dvou řešitelských pracovišť, Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

Prodloužení umožnilo navázat na dosavadní řešení dílčích cílů a koncentrovat se na jeden z klíčových problémů školního vzdělávání v období povinné školní docházky. **Výzkum umožnil hlubší průnik do poznání fungování modelu české základní školy ve struktuře vzdělávacího systému, v němž byl znovuzaveden selektivní princip na přechodu z primárního do nižšího sekundárního stupně.** Tento reálně existující problém nebyl u nás dosud komplexně zkoumán, avšak v předchozích výzkumech Centra se doslova „vynořoval“ jako jeden ze závažných, pro reálné fungování základních škol relevantních, problémů, zejména manažerských, a kurikulárních, tížících učitele i žáky na přechodu z 1. na 2. stupeň.

1 Postup řešení

Na počátku roku 2011 byl vypracován teoretický rámec řešení a specifikována struktura faktorů, které přechod mezi oběma stupni determinují a výrazně ovlivňují. Jako hlavní výstup byla naplánována kolektivní monografie.

Byla provedena **historická analýza** vývoje obou stupňů a jejich vzájemných vztahů od zavedení všeobecně vzdělávací povinnosti do současnosti v českém kontextu. Analyzovány byly jednak primární prameny, zvl. školské zákony, programy a stanoviska politických, odborných a učitelských skupin, jednak byly analyzovány sekundární zdroje, odborná reflexe a analýzy experimentálního ověřování alternativních modelů.

Dále byla provedena **srovnávací analýza** organizačního řešení školního vzdělávání na primárním a nižším sekundárním stupni a identifikovány **facilitační strategie přechodu** na základě analýzy 37 vzdělávacích systémů ve 27 zemích EU. Indikátory komparace byla délka povinného vzdělávání, institucionální řešení, délka obou stupňů, věk počátku a ukončení povinného vzdělávání, věk tranzice, charakter 2. stupně (selektivní x komprehenzivní) a typologie přechodů. **Zvláštní pozornost byla vě-**

122 **nována přechodům v selektivních systémech.** Využity byly primární a sekundární zdroje dat, zejména mezinárodní a národní statistiky, informace o proudech vzdělávání a podílech žáků v nich a expertní zahraniční studie.

Další analýzy byly zaměřeny na **komparaci kurikulárních projektů.**

V březnu se uskutečnil celodenní odborný seminář na řešitelském pracovišti v Brně. Syntetizoval a diskutoval teoretický rámec organizačního řešení základního vzdělávání na základě identifikace klíčových mezníků vývoje v českém prostředí a kritérií dle mezinárodní komparace. Formuloval klíčové otázky výzkumu, hypotézy pro nový sběr dat a následnou analýzu s cílem využít sekundárně data z předchozího výzkumu Centra a doplnit je o další k identifikaci shod a rozdílů v pojetí kurikula, výuky a podmínek učení na obou stupních základní školy. Finalizována byla pojmová struktura, metodologie a postup empirického výzkumu, koncepce a struktura kolektivního výstupu včetně autorství kapitol výstupní monografie. Následně byly vypracovány anotace jednotlivých kapitol a vzájemné průniky dílčích výzkumných šetření. Semináře se zúčastnili řešitelé obou zúčastněných pracovišť, doktorandi a pozvaní odborníci.

Empirický výzkum realizovaný v prvním pololetí roku 2011 navázal na teoretické rozpracování klíčových konceptů pro analýzu kurikulárních dokumentů (kontinuita, gradace, profese, konzistence), sociálního prostředí (fyzické prostředí, klima školy). Specifikovány byly obecně didaktické koncepty (organizační formy, fáze výuky, prostředky výuky a další) jako výchozí pro analýzu procesu výuky. Empirická data byla sbírána kvantitativními i kvalitativními metodami v prostředí úplných základních škol (tj. základních škol se všemi ročníky).

Soubor metod tvořily obsahové analýzy vybraných tematických celků z matematiky (zlomky), českého jazyka (čtení), zeměpisu (geografie regionů); dotazníky (dotazník klimatu školy), žákovské fotografování v prostředí školy s následným dotazováním, videozáznamy vyučovacích hodin anglického jazyka a fyziky. Bylo pořízeno 20 nových videozáznamů z výuky na 1. stupni s transkripcemi, kódovaných v programu Ideograf, 825 dotazníků klimatu zpracovaných pomocí statistického softwaru SPSS, 248 participačních fotografií interpretovaných kvantitativně, zpracovány byly záznamy následných rozhovorů se žáky.

V oblasti kurikula byl rozpracován **koncept kontinuity kurikula** pro potřeby obsahové analýzy kurikulárních dokumentů a identifikovány některé faktory, které mohou podporovat kontinuitu kurikula 1. a 2. stupně ZŠ v kurikulárních dokumentech a ve výuce.

Analýza vybraných očekávaných výstupů v RVP ZV naznačila, že požadavek kontinuity kurikula 1. a 2. stupně ZŠ je zde naplněn pouze v omezené míře. Mimo jiné bylo poukázáno na odlišný charakter očekávaných výstupů na obou stupních vzdělávání. V případě 1. stupně ZŠ je možné konstatovat, že tvůrci kurikula více vycházeli z psychodidaktických přístupů a kladli důraz především na obecnější dovednosti, postoje a hodnoty. Na 2. stupni ZŠ byly mnohem více akcentovány ontodidaktické přístupy, které ve větší míře respektují poznatkovou strukturu vyučovacích předmětů, resp. jim příslušných oborů.

Kontinuita realizovaného kurikula je výrazně více determinována pojetím kurikula, kterým disponují jednotliví učitelé, než obsahem kurikulárních dokumentů.

Přesto není možné vliv projektovaného kurikula bagatelizovat, neboť kurikulární dokumenty by měly alespoň rámcově definovat výkon, který je od žáků v určité fázi vzdělávání očekáván a který se v dalších fázích vzdělávání bude v souladu s požadavkem kontinuity kurikula dále rozvíjet.

Vyvinuté metodologické přístupy je možné využít napříč jednotlivými obory školního vzdělávání a v neposlední řadě také pro historicko-srovnávací analýzy kurikula. V tomto ohledu se nám jeví jako užitečné reflektovat také další výzkumné přístupy, které mají potenciál na kvalitativní úrovni přispívat k hlubší metodologické a konceptuální rozpracovanosti kurikulárních studií.

Provedené **analýzy reálné výuky** se zaměřovaly na příležitosti k učení na 1. a 2. stupni. Výsledky analýz ukazují na nepřítomnost jasných, snadno operacionalizovatelných rozdílů mezi výukou na 1. a 2. stupni základní školy, alespoň ve sledovaných aspektech (veřejná verbální komunikace, organizační formy výuky, fáze výuky, využívání didaktických prostředků) a obsahových oblastech (přírodní vědy, anglický jazyk).

Rozdíl mezi 1. a 2. stupněm základní školy byl například pozorován v charakteristikách jako průměrný celkový počet slov ve veřejné komunikaci, průměrný počet slov učitele ve veřejné komunikaci či průměrný počet slov žáků ve veřejné komunikaci (na 2. stupni nižší hodnoty oproti 1. stupni). Interpretujeme jej jako **přesun akcentu z verbálního uchopování učiva** (často v komunikaci učitele s celou třídou) **k uchopování činnostnímu** (často v komunikaci mezi žáky během skupinové práce). Tyto rozdíly však jsou **velmi malé** a mohou být do jisté míry důsledkem přirozené variability uvnitř tak komplexního jevu, jako je výuka ve třídě.

S poznatky o komunikaci ve třídě souvisejí zjištění týkající se organizačních forem výuky. Na 2. stupni bylo oproti 1. stupni pozorováno „**mírné posílení orientace na žáka**“, které se projevilo mírným oslabením forem jako výklad učitele či rozhovor se třídou a zároveň mírným posílením forem jako práce ve dvojicích či práce ve skupinách. Ani z hlediska časového zastoupení fází výuky nebyly mezi analyzovanou výukou na 1. a 2. stupni základní školy shledány významné rozdíly. V oblasti přírodních věd bylo na 2. stupni ve srovnání s 1. stupněm pozorováno mírné snížení důrazu na opakování učiva a mírné posílení zprostředkování nového učiva, zkoušení a kontrolování domácích úkolů. Tyto změny přičítáme nárůstu kvantity i komplexity učebního obsahu mezi kurikulem 1. a 2. stupně.

Analýzy klimatu ukázaly rozdíly ve vnímání sociálního prostředí školy mezi žáky 1. a 2. stupně zkoumaných základních škol. Žáci 1. stupně vnímali školní život průměrně pozitivněji celkově i v jednotlivých oblastech, kromě začlenění do vrstevnických skupin, které hodnotili bez statisticky významných rozdílů. V průměru se také ukazuje, že čím nižší byl ročník školy, tím lépe žáci školní život podle svých výpovědí vnímali. Zajímavé je, že pořadí jednotlivých hodnocených oblastí sociálního prostředí školy je shodné na 1. i 2. stupni. Pouze jsou jednotlivé dimenze hodnoceny žáky 2. stupně průměrně hůře (kromě začlenění ve vrstevnických skupinách). Nejlépe je ze zkoumaných aspektů hodnoceno **začlenění ve vrstevnických skupinách**, poté **vztahy učitele a žáka**, poté formování (podpora) identity, pak školní status a nejhůře celková spokojenost s příležitostmi a úspěchem. Tři nejlépe

124 a nejhůře hodnocené položky dotazníku jsou na 1. i 2. stupni shodné. Nejlépe žáci hodnotí zábavu o přestávkách a těšení se na přestávku, povídání se spolužáky, což koresponduje s výše zmíněnými výsledky a ukazuje na v průměru pozitivní začlenění do vrstevnických skupin. Nejhůře je hodnocen pocit vlastní důležitosti ve škole. Žáci do školy chodí průměrně spíše neradi. Mají také pocit, že učitelé některé žáky upřednostňují.

V průběhu prvního pololetí byl také připraven a realizován sběr dat v kvalitativním výzkumu zaměřeném na hlubší analýzu přechodu mezi oběma vzdělávacími stupni. Metody sběru dat zahrnovaly řízené polostrukturované hloubkové individuální rozhovory s učiteli 1. a 2. stupně ZŠ, ohniskové skupiny ředitelů základních škol a skupinové rozhovory (tzv. třídy) se žáky 5. a 6. tříd ZŠ. V další fázi bylo provedeno zpracování nově získaných dat, tj. prepisy nahrávek individuálních a skupinových rozhovorů pomocí transkripční konvence, dále byla provedena analýza s využitím softwaru Max QDA a Atlas Ti. Následné interpretace byly zpracovány do podkladových studií a referátů na konferencích ČAPV, ECER a dalších.

V září řešitelský tým uspořádal symposium „Jedna škola – dva světy? Úskalí přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy“ (In Smíšený design v pedagogickém výzkumu. Sborník anotací příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 44–46. ISBN 978-80-210-5553-7).

Symposium prezentovalo v úvodu teoretický rámec a design výzkumu. Příspěvky zařazené do symposia diskutovaly vybrané výzkumné nálezy dokládající komplex aspektů a faktory ovlivňující přechod mezi oběma stupni ZŠ. Konceptualizovaly problémy tranzice; v první části symposia byla charakterizována specifika učitelských sborů, ve druhé vnímání prostředí a klimatu školy žáky, ve třetí interpretace pohledů žáků na tranzici z 1. na 2. stupeň.

Dalším významným výstupem řešení projektu bylo uspořádání společného odborného semináře Centra. Seminář byl realizován 24. 11. 2011 v aule Pedagogické fakulty UK v Praze pod názvem „Dva světy základní školy a přechod mezi nimi“. Na semináři vystoupili řešitelé z obou partnerských pracovišť Centra a doktorandi. Seminář prezentoval výsledky řešení, zejména nová zjištění získaná v roce 2011 kvalitativními i kvantitativními metodami. Zdůrazněny byly zejména faktory kurikulární, příležitosti žáků k učení a charakteristiky sociálního prostředí na obou stupních. Zvláštní pozornost byla zaměřena na fenomén přechodu mezi oběma stupni z pohledu žáků.

Semináře se zúčastnili pozvaní odborníci, výzkumní pracovníci, pracovníci ČŠI, učitelé fakulty a studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. Ohlas na seminář získal publicitu také v učitelském tisku (srov. Jana Hrubá: Přechod z 1. na 2. stupeň. www.ucitelske-listy.cz/2011/12).

Ve 2. pololetí se soustředily aktivity řešitelského týmu především na vypracování hlavního výstupu. Kolektivní monografie byla zpracována nejprve v pracovní verzi, draft byl podroben internímu posouzení a připomínkám. Dopracování a příprava textu probíhaly v poslední fázi řešení, finalizace po externím posouzení dvěma re-

centzenty. Monografie obsahuje 12 kapitol, které prezentují výsledky výzkumu prodlouženého projektu s návazností na jeho předchozí řešení. V závěrečné 13. kapitole se diskutují výsledky a možnosti facilitace přechodu žáků z 1. na 2. stupeň školního vzdělávání. Text publikace byl předán do Nakladatelství Karolinum (viz Walterová, E. a kolektiv. Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na druhý stupeň. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5).

2 Akivity navazující na dílčí cíle

I když byly v roce 2010 ukončeny výzkumné aktivity a prezentovány výstupy předchozího řešení 7 dílčích cílů Centra, v prodlouženém roce řešení na tyto výstupy navazovaly publikace řešitelů a referáty na konferencích. Dílčí cíl 1: Greger, D. Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 2011. roč. 5, č. 1, s. 9–22. ISSN 1802-4637. Dílčí cíl 2: Ježková, V. Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a České republice. *Orbis scholae*, 2011. roč. 5, č. 1, s. 107–121. ISSN 1802-4637. Ježková, V., Greger, D., Dvořák, D., Daun, H. Školní vzdělávání ve Švédsku. Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2021-3.

Na výjezdním semináři Centra ve dnech 24.–25. 11. 2011 byly bilancovány a diskutovány hlavní přínosy řešení celého projektu i jeho dílčích cílů, relevantní výstupy a jejich ohlasy. Seminář se zabýval také přípravou závěrečné zprávy a závěrečné oponentury, která bude organizována dle pokynů zadavatele v roce 2012. Část jednání byla zaměřena na perspektivy obou řešitelských pracovišť po ukončení projektu a návaznosti na výzkumy realizované v rámci projektu Centra.

3 Vydávání časopisu

I nadále byl v roce 2011 vydáván Centrem recenzovaný neimpaktovaný časopis, zařazený na Seznam Vládního výboru pro výzkum, vývoj a inovace, *Orbis scholae*, opět dvě čísla česky a jedno anglicky. V českých číslech bylo nově zavedeno vždy jedno číslo nemonotematické (viz č. 1/2011) s příspěvkem variabilně tematicky zaměřenými, v němž dáváme prostor k obohacení odborného zaměření časopisu o nové aspekty a rozšíření okruhu přispěvatelů. Rozhodující pro zveřejnění je i nadále kvalita a originalita textů, které procházejí přísným a anonymním recenzním řízením. **Anglické číslo** bylo tematicky zaměřeno na učitelkou profesi, jejíž kvalita má pro kvalitu školního vzdělávání zásadní a rozhodující význam (srov. **Towards Expertise in the Teaching Profession**. *Orbis scholae*, 2011, roč. 5, č. 2). Editorkou byla M. Pišová z brněnského řešitelského pracoviště. České monotematické číslo se obrací k fungování školy z aspektu managementu a vedení lidí ve škole (**Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků**). Editorem byl D. Dvořák z pražského řešitelského pracoviště.

4 Rada Centra a bilancování

Rada Centra zasedala v roce 2011 dvakrát, 14. 4. a 8. 12. Na dubnovém zasedání zhodnotila zprávu o řešení projektu v roce 2010 a vyjádřila se k programu výzkumu a aktivitám Centra v prodlouženém projektu. Na prosincovém zasedání byla Radě předložena předběžná bilanční zpráva koordinátorky o řešení celého projektu v letech 2006–2011. Rada ocenila výsledky řešení, kvalitu i značný počet publikačních výstupů, které významně přispívají k poznatkové základně oboru, rozvíjejí teorii školního vzdělávání a metodologii pedagogického výzkumu. Zdůrazněn byl také význam aktivit Centra a jeho inspirace pro aplikovaný výzkum a navazující výzkumy v ČR i na Slovensku, ohlasy na publikační výstupy. Byl zmíněn zájem prestižního Nakladatelství Karolinum o vydávání publikací Centra, které jsou již nyní považovány za ediční řadu, úspěšnou u čtenářů. Rada ocenila přínos Centra pro rozvíjení mezinárodní spolupráce a vstupy do projektů významných výzkumných evropských pracovišť, zabývajících se výzkumy vzdělávání a školy. Pozitivně byl hodnocen také přínos pracovišť Centra pro rozvoj a kvalitu doktorského studia v oboru pedagogika na obou fakultách, kde působí řešitelé projektu.

V neposlední řadě je třeba uvést pozvání koordinátorky k vystoupení na Vědecké radě Pedagogické fakulty UK. Zde byla prezentována předběžná bilanční zpráva za celé období řešení. Vědecká rada hodnotila projekt jako vysoce prestižní, jeho řešení a výstupy jako mimořádně úspěšné.

Koncem roku byly zahájeny práce na závěrečné zprávě o řešení projektu. Zpráva byla předána 31. ledna k podpisu rektoru Univerzity Karlovy a postoupena zadavateli, ministru školství, mládeže a tělovýchovy. V květnu 2012 se bude konat závěrečná oponentura, jejíž závěry v tomto časopise otiskneme.

Projekt Centra základního výzkumu školního vzdělávání definitivně končí, jakož i definitivně končí program center základního výzkumu na MŠMT. Lze jen s lítostí konstatovat, že tento jediný projekt daného typu v oboru pedagogika nemá příležitost pokračovat v dosavadním reálném rámci. Základní výzkum školního vzdělávání pokračuje, obě řešitelská pracoviště, už samostatně, vstoupila do jiných programů a projektů, v nichž bude na řešení projektu LC06046 navazovat. Centrum však bylo bezprecedentní příležitostí ke spolupráci dvou pracovišť velkých pedagogických fakult na společném výzkumném projektu, při níž výhodou bylo propojování výzkumných dominant obou, vzájemná inspirace a synergický efekt spolupráce. Výsledky spolupráce se promítly do 25 publikovaných odborných knih, sedmi desítek studií a výzkumných sdělení v recenzovaných časopisech, organizace 5 mezinárodních konferencí v českém prostředí. Škoda je i to, že do programu center základního výzkumu nevstupují další výzkumná pracoviště, jejichž posílení obor a pedagogický výzkum potřebuje.

Eliška Walterová, koordinátorka projektu
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

V příloze této zprávy stručně představujeme osm nejvýznamnějších publikačních výstupů projektu LC0604 v souladu s řešenými dílčími cíli.

Nejvýznamnější publikační výstupy projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání

Greger, D., & Walterová, E. (Eds.). (2012). *Towards Educational Change. The Transformation of Educational Systems in Post-Communist Countries*. London and New York: Routledge (v tisku).

Srovnávací studie školního vzdělávání v transformujících se zemích Visegrádské skupiny (V4). Výsledek mezinárodního výzkumu iniciovaného a koordinovaného Centrem za přímé účasti a spolupráce se zahraničními odborníky z Německa, Polska, Maďarska a Slovenska. V úvodních kapitolách charakterizuje studie V4 v kontextu politických změn po roce 1989 a analyzuje transformační proces z evropské perspektivy. Poukazuje na podobnosti a odlišnosti kulturních tradic a vývoje vzdělávání v daných zemích, odkazuje ke společným historickým kořenům a utváření evropského prostoru, jehož součástí se v současnosti země V4 staly. Teoreticko-metodologická kapitola objasňuje dilemata vývoje, představuje stávající transformační teorie a vlastní teoretický model analýzy. Tento model je aplikován ve čtyřech národních případových studiích, zpracovaných ve shodné struktuře, která umožňuje provést průřezovou komparaci a identifikovat klíčové problémy vzdělávání a vzdělávací politiky v zemích, které nastoupily cestu k demokracii po změně politického režimu. Hlavním přínosem publikace a jejím vydáním v angličtině je obohacení teoretické základny vzdělávacích reforem o poznatky ze středoevropského regionu, metodologie výzkumu uplatňující důsledně všechny fáze komparace, příspěvek do globálního diskurzu o vzdělávací transformaci a inspirace pro navazující projekty analyzující proces změny. Publikace je hlavním výsledkem řešení dílčího cíle 1.

Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, C. a kol. (2009). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Tato analyticko-srovnávací studie je součástí ediční řady Školní vzdělávání v zahraničí (v roce 2008 byla vydána studie Školní vzdělávání v Německu, v roce 2011 studie Školní vzdělávání ve Švédsku, Školní vzdělávání v Ruské federaci se připravuje).

Část studie, vypracovaná českými autory, zprostředkuje na britské školní vzdělávání „pohled zvenku“, který lze považovat za „objektivní“, „neutrální“, neovlivněný vlastními přímými zkušenostmi autorů. „Pohled zevnitř“ přináší závěrečná kapitola anglických spoluautorů – charakterizuje vývoj britského školství v posledních deseti letech.

Ve studii je kladen důraz na ty problémy, které se jeví jako zásadní v britském školním vzdělávání a jsou aktuální také pro rozvoj českého školního vzdělávání: kurikulum, evaluaci škol a hodnocení žáků, rovnost žáků a studentů ve školním vzdělávání, multikulturní společnost Velké Británie, v níž významný úkol představuje in-

128 teprace imigrantů do školy a společnosti, a jazykové vzdělávání dominantní anglické populace, autochtonních menšin Spojeného království i imigrantů. Studie obsahuje také komparaci s českým vzdělávacím systémem. Stejně jako ostatní studie, je i tato určena představitelům oboru pedagogika, vyučujícím i studentům pedagogických fakult a dalších fakult připravujících učitele, představitelům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky i dalším pracovníkům působícím ve státní správě zabývajícím se vzděláváním. Publikace je hlavním výstupem řešení dílčího cíle 2.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2012). *Educational Policies and Inequalities in Europe*. London: Palgrave MacMillan.

Publikace je nejvýznamnějším výstupem řešení dílčího cíle 3. Jedná se o srovnávací analýzy politik na podporu sociokulturně znevýhodněných žáků v osmi evropských zemích (Anglie, Belgie, Česká republika, Francie, Portugalsko, Rumunsko, Řecko, Švédsko). Kniha přináší jednotlivé případové studie politik ve vybraných zemích s důrazem na jejich analýzu a popis vývoje a proměn ve formulaci těchto opatření. Je doplněna o komparativní kapitolu a sociologicko-teoretický úvod do problematiky vzdělanostních nerovností a historii jejich řešení. Kniha vyšla v prestižním mezinárodním nakladatelském domě a je distribuována po celém světě.

Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Publikace je nejvýznamnějším výstupem řešení dílčího cíle 4. Vychází z výzkumu názorů české veřejnosti (s důrazem na rodiče) na školní vzdělávání. Obdobný výzkum nebyl v posledních 15 letech v ČR realizován. Zabývá se významem vzdělávání, školství a školy ve společnosti, problémy učitelské profese a aktuálními otázkami vzdělávací politiky. Publikace je určena odborníkům v oblasti vzdělávání, tvůrcům vzdělávací politiky na všech úrovních, řídicím pracovníkům škol, učitelům, rodičům a zájemcům z širší veřejnosti. Publikace se soustřeďuje zejména na následující okruhy problémů: Jaký má veřejnost názor na současný stav školství? Reflektuje veřejnost dlouhodobě se zhoršující výsledky žáků? Jakým způsobem se česká společnost dívá na naše učitele? A jakého učitele by si pro své děti přáli rodiče? Přeje si veřejnost státní maturitu a testování žáků na ZŠ? Jaké předměty pokládají lidé za nejdůležitější? Je vzdělávání v Česku v pohledu veřejnosti spravedlivé? Jak by měla vypadat ideální škola budoucnosti?

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

V úvodní části monografie byla provedena konfrontace v literatuře uváděných teoretických modelů fungování školní instituce a organizace. Na jejich základě byla dále pro podmínky post-socialistické tranzice podrobněji rozpracována neoinstitucionální teorie školy. Při tom byly využity poznatky a metody komparativní a mezinárodní pedagogiky, což představuje významný synergický efekt spolupráce s řešiteli dalších dílčích cílů, které analyzovaly fungování vzdělávacího systému na úrovni

makrorámců. Významným přínosem je rovněž rozvoj metody smíšené vícepřípadové studie a analýza otázek zobecnitelnosti výsledků i modifikace vybraných technik sběru dat pro použití u dětí různého věku. Druhou hlavní část monografie tvoří husté popisy a vnitropřípadové analýzy pěti českých základních škol v době vzdělávací reformy s důrazem na jejich strategie pro rozvoj primárních procesů vyučování a učení. Publikace vrcholí mezipřípadovými analýzami vztaženými k vybraným klíčovým problémům. Hlavními přínosy jsou tak nástin teorie kvazi-jednotné základní školy jako diferencované teorie menšího dosahu akcentující především strukturální faktory determinující naplňování vzdělávací funkce školy a popisy procesů změny této specifické instituce konfrontující teorii s bohatými daty převážně kvalitativního charakteru. Publikace je hlavním výsledkem řešení dílčího cíle 5.

Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.

Cílem monografie je předložit teoreticko-empirickou analýzu procesů utváření cílů a obsahů školního vzdělávání. Směřování k tomu cíli je současně hledáním odpovědi na otázku, kudy vede cesta od oborových cílů a obsahů ke kurikulárním cílům a obsahům, od učiva k žákovým znalostem, dovednostem, kompetencím či jiným dispozicím. Publikace je hlavním výstupem řešení dílčího cíle 6.

Janík, T. & Seidel, T. (Eds). (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.

Kniha je rozdělena do tří sekcí, do kterých jsou zařazeny kapitoly, které se zaměřují na specifikaci potenciálu videotechnologie ve výzkumu třídy. Kapitoly v 1. sekci popisují potenciál videa zachytit dynamiku vyučování a učení ve třídě. Představují videostudie, které byly realizovány v posledních patnácti letech a které se zaměřovaly na popis procesu vyučování. Kapitoly ve 2. sekci zkoumají možnosti videa při zjišťování přínosu vyučování na učení žáků. Představují přístupy, které propojují videostudie a informace o učebních výstupech. V sekci 3. jsou zařazeny kapitoly, které diskutují o možnostech, které nabízí video pro profesní rozvoj učitelů. Publikace je hlavním výstupem řešení dílčího cíle 7.

Walterová, E. a kolektiv. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Kolektivní studie Centra se soustředí na dosud výzkumně opomíjený problém českého školního vzdělávání. Jde o téma, které se v předchozím řešení projektu vynořovalo jako jedno z klíčových. Publikace vytváří teoretický rámec procesu tranziční a typologii přechodů. V první části sleduje historický vývoj primárního a nižšího sekundárního stupně v českém vzdělávacím kontextu a srovnává organizační řešení v typologicky odlišných evropských vzdělávacích systémech se zvláštní pozorností k selektivním systémům. Provádí víceúrovňovou analýzu kurikulárních dokumentů z aspektů konzistence a kontinua. Srovnává charakteristiky procesu vyučování – učení na 1. a 2. stupni na základě videostudií. Dále identifikuje odlišnosti sociálního

- 130** prostředí 1. a 2. stupně ZŠ. Ve druhé části se soustředí na hlavní aktéry vzdělávání v ZŠ na přechodu mezi stupni. Nejprve analyzuje psychologické charakteristiky žáků a jejich proměny v období rané adolescence. Zabývá se přechodem mezi stupni optikou ředitelů, učitelů a žáků s využitím výsledků kvalitativního výzkumu realizovaného metodou dotazování (rozhovory, ohniskové skupiny, triády), charakterizuje odlišnosti a podobnosti v kultuře učitelských sborů. V závěrečné rozbavě s využitím výsledků výzkumu diskutuje silná a slabá místa modelu základní školy a formuluje východiska facilitačních strategií podporujících plynulejší přechod mezi oběma stupni. Hlavním přínosem výsledku je, také dle ocenění recenzentů, komplexnost a systematičnost prezentace zkoumané problematiky, novost tématu v českém pedagogickém kontextu, závažný příspěvek k teorii školního vzdělávání podložený empirickým výzkumem, v neposlední řadě také inspirativnost pro praxi a vzdělávací politiku. Publikace je hlavním výsledkem řešení prodloužené fáze projektu Centra.

Zpráva z konference České asociace pedagogického výzkumu (2011)

Česká asociace pedagogického výzkumu (dále jen ČAPV) zorganizovala již 19. ročník konference, tentokrát pod taktovkou brněnského Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (dále jen MU) a Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU. Konference se konala ve dnech 5.–7. září 2011, v prostorách Pedagogické fakulty MU v Brně.

Konference přinesla téma smíšená metodologie v pedagogickém výzkumu, což bylo zajímavou pozvánkou otevírající přínosná setkání zástupců různých metodologických perspektiv a inspirující podněty k propojení metodologických přístupů. Problematiku uvedl prvním plenárním referátem prof. Jiří Mareš, který byl následován zahraničním hostem konference prof. Manfredem Maxem Bergmanem. Ten ve svém příspěvku velmi poutavým způsobem navadil účastníky konference k diskusím problémů vyplývajících z realizace smíšených designů výzkumu, poslední dobou stále častěji uplatňovaných v pedagogickém výzkumu. Dalšími neméně inspirativními úvodními koreferáty byly příspěvky doc. Kateřiny Vlčkové a doc. Petra Novotného, též nahlížející současné pojetí a trendy smíšeného designu v pedagogickém výzkumu jak v národní, tak i v mezinárodní perspektivě.

Konference byla organizována do tří dnů, přičemž první dva dny se nesly typicky v duchu sekcí, věnovaných výběrem těmto tématům: výzkumu kurikulární reformy, komunikaci ve školní třídě, škole (Jedna škola-dva světy), vzdělávání dospělých, profesní přípravě učitelů a pedagogů, výzkumu v oborových didaktikách, ICT ve vzdělávání, historiografickému výzkumu v pedagogice atd. První den konference proběhlo též panelové jednání k problematice českých odborných pedagogických časopisů, moderované doc. Petrem Urbánkem, a již tradičně byla svolána členská schůze ČAPV. Druhý den konference bylo možné ještě před zahájením samotných prezentací v sekcích „posnídat“ u zajímavých posterů v rámci posterové sekce. Ve dvou učebnách bylo posterovými prezentacemi doprovázeno několik témat (Učitel, jeho příprava a profesionalizace; Žák, jeho znalosti, kompetence a postoje; Kurikulum, jeho struktura, dopady a proměny). Poslední den konference byl věnován metodologickému semináři, který nabízel výběr z několika workshopů vedených zkušenými odborníky (dr. J. Mareš, dr. S. Ježek, doc. P. Novotný, dr. M. Sedláček, doc. T. Janík, dr. P. Najvar, dr. K. Šedřová, dr. R. Švaříček, dr. D. Denglerová, doc. K. Vlčková). První workshop byl však realizován již druhý den konference. Nesl název „10 Problems in Mixed Methods Research“ a vedl jej profesor Bergman z univerzity

132 v Basileji. Tento workshop vzbudil u účastníků velk ohlas. Jak se jíž stalo přijemnm zvykem, součástí konference byl i společensk večer, který proběhl v dstojnm areálu opatství na Mendlově náměstí. Přinesl prostor pro setkání výzkumníků a pro neformln diskusi nad prezentovanými tématy.

Účastníci konference měli k dispozici propracovan Sborník anotací příspěvků z 19. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (T. Janík, P. Knecht, S. Šebestov, 2011), kter kromě přehledu účastníků konference a anotací příspěvků nabízel i pomocnou ruku při orientaci v programu konference nebo v budovách, kde se jednotlivě sekce či referátů konaly. Organizátoři provedli pečlivě účastníky konference od prvního do posledního dne a nyní nezbývá neř těšit se na další konferenci ČAPV, kter se bude konat na PedF UK v Praze.

Kateřina Lojdov
lojdova@phil.muni.cz

Zpráva z konference ECER 2011 Urban Education

133

Evropská asociace pedagogického výzkumu (EERA) pořádala ve dnech 12.–16. září výroční Evropskou konferenci o pedagogickém výzkumu (*European Conference of Educational Research – ECER*), přičemž tento rok ji hostila berlínská Freie Universität. Byla věnována tématu “*Urban Education*” – urbánní vzdělávání. Města byla vždy centrem vzdělanosti a změny ve vzdělávání rozpoutané sociálními změnami byly v městech nejpatrnější. Co více, města pomáhají upozornit na problematiku vzdělávání a zařadit ji do politické agendy a prosazovat nové iniciativy neformálního vzdělávání. Toto téma konference reflektovaly především plenární referáty, panelové diskuse a sympozia.

Hlavní konferenci předcházela prekonference (*Emerging Researchers' Conference*), které se zúčastnili především doktorandi se svými prezentacemi projektů disertačních prací a jejich průběžnými výsledky, které představili nejen v příspěvcích v jednotlivých sekcích, ale i ve dvou posterových sekcích. Vedle příspěvků v sekcích zazněly i dva hlavní referáty a proběhly dva workshopy. V prvním plenárním referátu *Propojení mezinárodního výzkumu sociálních prací s komparativními urbánními studii: tradice a vyhlídky* [*Linking Transnational Social Work Research with Comparative Urban Studies: Traditions and Prospects*] Phillip Sanderman představil vývoj urbánních studií v kontextu výzkumu sociálních prací. Ve druhém referátu *Rituály ve vzdělávání: Berlínská studie o rituálech a gestech* [*Rituals in Education: The Berlin Study on Rituals and Gestures*] se Christoph Wulff zamýšlel nad rolí rituálů ve vývoji sociální dimenze v lidských životech v soudobé společnosti. Zaměřil se na důležitost a význam rituálů během učení a dalších edukačních procesů dětí a adolescentů především ve čtyřech oblastech socializace: dětská kultura a kultura mládeže, rodina, škola a média.

Cílem workshopů bylo poradit doktorandům, jak nejlépe prezentovat výsledky svých výzkumů disertačních prací. Autoři nejen představili jednotlivá témata, ale snažili se přinutit doktorandy k přemýšlení a diskusi o vlastní práci. V rámci workshopu *Jak zviditelnit myšlení v disertačních pracích* [*Making Thinking Visible in Doctoral Theses*] S. Leshem a E. V. Trafford navrhli strategie, které použít, aby v textu disertační práce byly patrné způsoby přemýšlení o daném tématu. Dále upozornili na nejběžnější otázky, které pokládají zkoušející při obhajobách disertačních prací. Druhý workshop *Psaní pro publikování v European Educational Research Journal* [*Writing for publication in the European Educational Research Journal*] byl věnován

134 evropské dimenzi ve vzdělávání, o které pojednává časopis *European Educational Research Journal*. M. Lan a E. Keiner představili způsoby, jak výzkumy disertačních prací zasadit do evropského kontextu. Ani na prekonferenci nechybělo tradiční vyhlášení nejlepšího příspěvku a nejlepšího posteru.

V rámci hlavní konference zazněly tři plenární referáty a dvě panelové diskuse. Saskia Sassen ve svém referátu *Město: jeho návrat jako pohled do větších ekonomických a technologických dějin* [*The city: Its Return as a Lens into Larger Economic and Technological Histories*] zpochybnila město jako heuristické místo, vždy produkující vědomost sebe přesahující. Připustila však, že pouze ve městě se střetávají trendy, ať ekonomické, sociální, technologické nebo kulturní, které lze najít mimo město pouze odděleně. J. Dronkers, R. van der Velden a A. Dunne si pokládali otázku ve stejnojmenném referátu *Proč děti imigrantů jsou na tom lépe v určitých typech vzdělávacích systému než v jiných?* [*Why Immigrants Students are better off in certain types of educational systems or schools than in others?*]. Jednotlivé vzdělávací systémy nelze označit jednoznačně za dobré či špatné, ale liší se charakterem dopadu na děti jednotlivých etnik. Děti imigrantů pocházejících z islámských zemí mají horší školní výsledky než děti imigrantů ostatních etnik, přičemž důležitým prvkem, který má vliv na úspěšnost dětí imigrantů, je typ školy, kterou navštěvují. Podobným tématem se v dalším plenárním referátu zabývala Elisabet Ohrn – *Městské vzdělávání a segregace: Odezva mladých lidí* [*Urban Education and Segregation: Responses from Young People*]. Město znamená pro mladé lidi možnost získat vyšší vzdělání, ale zároveň také větší majetkové rozdíly a následně pro některé mladé lidi chudobu a marginalizaci. Problémem vzdělání ve městech je občasná segregace skupin s nižším příjmem a jejich shromažďování na okrajích města. Mladí lidé na takovou situaci reagují rozdílně: odmítnutím dalšího vzdělání, ale i sjednocením kolektivu.

V panelové diskusi s názvem *Výzkum ve vzdělání a užitečné vědění – produkce, rozšiřování, přijímání, implementace* [*Education Research and Useful Knowledge – Production, Dissemination, Reception, Implementation*] M. H. Hoveid, P. Landri a P. Stanat diskutovali o odpovědi na otázku, co je užitečné vědění. Každý z přednášejících pojal téma jiným způsobem. Zatímco se Hoveid zaměřila spíše na filozofickou stránku otázky, Stanat prosazovala větší kvalitu výzkumů a i jejich prezentací v odborné literatuře a Landri se zamýšlel nad rozdílnými přístupy jednotlivých výzkumníků.

Jednání v sekcích bylo tradičně rozděleno do 27 sekcí, které se zaměřily na různá témata pedagogického výzkumu, jako je například odborné vzdělávání, další vzdělávání učitelů, kurikulum, inkluzivní vzdělávání, vzdělávání dětí z rizikových skupin, výpočetní technika ve vzdělávání, filozofie vzdělávání, didaktika, etnografický výzkum, hodnocení žáků, sociální spravedlnost ve vzdělávání, vzdělávací politika, práva dítěte, management apod.

Konference se také těšila hojně účasti českých odborníků především z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Masarykovy univerzity v Brně, Univerzity v Hradci Králové a Univerzity Palackého v Olomouci. Mimo jiné se prekonference

Emerging Researchers' Conference zúčastnili i čeští doktorandi ze zmiňovaných univerzit, kteří svými příspěvky prezentovali témata disertačních prací.

Vlastní konference byla doprovázena bohatým kulturním programem. Účastníci měli možnost navštívit výstavu Urban Art, výstavu vydavatelů časopisů a knih či si prohlédnout Berlín v rámci jedné z organizovaných prohlídek. Součástí programu hlavní konference byly i dva společenské večery.

V roce 2012 se výroční konference Evropské asociace pedagogického výzkumu bude konat ve městě Cádiz ve Španělsku. Další informace o berlínské i připravované konferenci lze získat na webových stránkách www.eera-ecer.eu/ecer/.

Kateřina Novotná, Markéta Holubová
kat.kubalova@gmail.com, holubovamarket@seznam.cz

Odešel Ladislav Čerych

137

Se zármutkem a lítostí přinášíme vzpomínku na dr. Ladislava Čerycha, Dr. h. c., prvního ředitele Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který 9. srpna 2012 zesnul ve svém pražském domově ve věku nedožitých 87 let. Je to velká a bolestná ztráta pro všechny, kdo ho znali, i pro nás osobně. Odešel nejen světově uznávaný odborník na vysoké školství, který se tolik zasloužil o jeho rozvoj ve světě a nakonec i u nás, ale i velký Evropan a mecenáš, a především nevšední osobnost.

Životní příběh Ladislava Čerycha začal v rodině majitele textilní továrny v České Skalici. Stihl ještě studium na gymnáziu v Náchodě, ale pak už ho tvarovala cizina. Krátce po únoru 1948 se mu podařilo vycestovat na Západ, kde na univerzitě v Ženevě vystudoval ekonomii a sociologii, a pak vstoupil na právě založenou *Collège d'Europe* v Bruggách, jejímž byl jedním z prvních absolventů.

Ještě v Ženevě založil spolu s několika přáteli exilovou sociologicky orientovanou revui *Skutečnost*, jejíž vydávání se po několika letech přesunulo do Londýna. Tam se seznámil s Pavlem Tigridem a stal se jeho spolupracovníkem v rádiu Svobodná Evropa. Ale stále víc ho to táhlo ke dvěma jeho celoživotním odborným zájmům, které se v jeho další dráze prolínaly – k problematice evropské integrace a vzdělávání, především v oblasti vysokého školství.

Svou vědeckou kariéru zahájil na *Collège d'Europe*, kam se vrátil jako ředitel výzkumu. Pak působil v řadě mezinárodních institucí, především v UNESCO a v OECD. V sedmdesátých letech minulého století se stal ředitelem nově založeného *European Institute of Education* (později s přídomkem *and Social Policy*) v Paříži. Po téměř dvě desetiletí vedl tento ústav, který se stal první skutečně evropskou institucí pro výzkum vzdělávání a zejména vysokého školství, a začal vydávat renomovaný *European Journal of Education*.

Ladislav Čerych byl jednou z klíčových osobností generace pionýrů výzkumů vysokého školství v Evropě, ale působil i v USA. Výsledkem rozsáhlého srovnávacího projektu, v němž analyzoval výsledky velkých reforem v šesti evropských zemích (od britské *Open University* a francouzských *IUT* po německé *Gesamthochschulen*) i jejich příčiny a srovnával je se zamýšlenými cíli, se stala knížka *Great expectations – mixed performance* (1986, spolu s Paulem Sabatierem), která patří k nejvýznamnějším v oboru. Jedním z důsledků jeho dalšího mezinárodního srovnávacího projektu *Study Abroad*

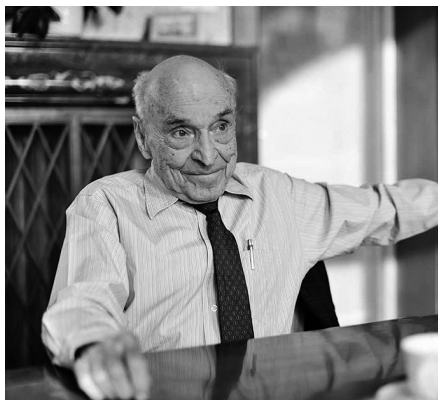
138 *Project* bylo, že se stal hlavním poradcem při vytváření programu mezinárodní výměny studentů a učitelů ERASMUS, dodnes jednoho z neúspěšnějších programů EU.

Přestože doma byl v Paříži, práce jej zavedla do mnoha zemí světa. Jakmile to po roce 1989 bylo možné, začal jezdit do Prahy a – stejně jako prvních – i posledních dvacet tři let jeho života bylo úzce spojeno s Českou republikou. Angažoval se v mnoha projektech, mezi něž patřilo například jednání o Středoevropské univerzitě, kterou chtěl v Praze založit George Soros, i intenzivní podpora naší účasti na programech EU *Phare* a *Tempus*. V letech 1991–1992 vedl mezinárodní tým OECD, který vypracoval významná doporučení pro vysoké školství v ČSFR, jež ovlivnila další vývoj českých vysokých škol. Po návratu do Prahy zastupoval v devadesátých letech naši republiku ve vzdělávacím výboru OECD, založil Středisko vzdělávací politiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a stal se jeho ředitelem (1994–2000).

Na přelomu století se i u nás začal věnovat podpoře programů mezinárodní spolupráce a šíření myšlenek evropské integrace, což se promítlo i do jeho spolupráce s Nadací rozvoje občanské společnosti, které také věnoval rodinnou vilu v České Skalici. „Vila Čerych“ se stala místem pravidelného setkávání odborníků, diskutujících na různá témata týkající se sjednocování Evropy a rozvoje regionální a příhraniční spolupráce neziskových organizací. Jako významný mecenáš se stal v roce 2009 Osobností roku v rámci TOP Filantrop a dočkal se celé řady dalších vyznamenání a ocenění. Jmenujme jen Komenského cenu, kterou jej vyznamenalo UNESCO jako jednoho ze tří odborníků ve vysokém školství na celém světě, a čestný doktorát (Dr. h. c.), který mu udělila *University of Umea* ve Švédsku.

Ladislav Čerych byl mimořádnou osobností, která svou vzdělaností, skromností, velkorysostí, vstřícností a nepolevujícím elánem ovlivnila nejen okruh blízkých, ale získala si obdiv i v široké veřejnosti. Životní příběh Ladislava Čerycha se uzavřel, ale on sám zůstává s námi nejen ve vzpomínkách, ale také ve všem, co vykonal, k čemu přispěl svým odhodláním, pílí a vírou v sílu svobodné vůle člověka a občana.

Jan Koucký
jan.koucky@pedf.cuni.cz



Recenze

MATON, K.; MOORE, R. (Eds.).

Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind. London : Continuum, 2010.

Monografie *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind* je krokem směrem k pročištění, ujasnění a v ambicióznější rovině i nastavení určité syntézy, která sjednocuje a zároveň rozvíjí o nové prvky problematiku sociologických přístupů k problematice vědění a vzdělávání, respektive výchovy. Práce je výsledkem úsilí Karla Matona (School of Social and Political Sciences, Faculty of Arts, University of Sydney) a Roba Moora (Homerton College, Cambridge University) jako editorů a autorů a Michaela Younga, Johana Mullera, Johna Becka a Leesi Wheelahanové jako spoluautorů jednotlivých kapitol.

Svorníkem rozbíhavých, ovšem nikoliv neprovázaných témat, jež tvoří jednotlivé příspěvky, je vždy analýza buď toho, jak je možné, že víme, či je věděno to, co zrovna je, či toho, jakým způsobem je současné vědění uspořádáno, jak je užíváno, eventuálně k čemu slouží. I když není ambicí monografie načrtnout obecnou teorii společnosti, je nabíledni, že teorie vědění (sociologie vědění) je zároveň velmi blízko, pokud se přímo nepřekrývá, s teorií společnosti. I proto nabízí celé dílo velké množství přesahů, námátkou např. do problematiky sociologie umění, vědy, sociologie nerovnosti a sociální struktury až po například problematiku sociálních identit.

Z názvu vyplývá stanovisko, jež autory sborníku spojuje napříč rozdílnými oblastmi zájmu. Sociální realismus reaguje na patovou situaci, ve které se ocitly hlavní či nejvytíženější teoretické přístupy v oblasti problematiky sociologie vědění, vzdělávání a výchovy. Sociální konstruktivismus, poststrukturalismus a postmodernismus, jejichž kritický přístup v důsledku nenabízí ani alternativu, ani progres a de facto má tendenci negovat sám sebe.¹ Sociální realismus má za cíl vypořádat se vědecky nejen s těmito koncepty, ale na rozdíl od nich vybudovat i skutečnou teorii o vědění s empirickými i teoretickými konotacemi. Jinými slovy konstruktivismus vychází z presumpce, že vše je historicky nahodilé, poststrukturalismus představuje mnohost

¹ Např. je-li vše sociálním konstruktem, který nevyovídá nic o realitě jako takové, která je člověku ve své skutečnosti beztak nedostupná, pak i samotné konstruktivistické teorie, jakožto produkty určitých sociokulturních a historických okolností nevyovídají nic reálného (pravdivého) o svém předmětu zájmu, tedy v tomto případě o vědění, výchově a vzdělávání. V podobném duchu se lze dostat do logických paradoxů i v případě poststrukturalismu a postmodernismu.

140 mísících se a proměnlivých struktur bez naznačení osy či páteře společnosti (vědění) a postmodernismus, jinými slovy, ale de facto stejně kulminuje v jakémsi bodě nula, který se dá shrnout do populární fráze „anything goes“. Zároveň všechny tři výše zmíněné přístupy se poté logicky více než o teorii toho, co je vědění (protože žádné relevantní vědění přeci není), zabývají tím, kdo nebo co vytváří to, co je považováno za vědění. To vše vyústuje v problematiku analýzy moci, třídního, etnického či jiného postavení atp. Vlastně tedy nikoliv v teorii nebo ve vědění o vědění, ale spíše v teorii, která vypovídá primárně o tom, jak se reprodukuje určitý historicky nahodilý konstrukt konkrétních sociálních vztahů v zájmu těch, kteří z něj at' už vědomým, či nevědomým způsobem těží.

Vědci hlásící se do tábora sociálních realistů výše zmíněné přijímají jako relevantní a přínosné a zároveň kritizují stanovisko, že kupříkladu jen proto, že se dají identifikovat v přírodních vědách společenské zájmy spojené s extrapolací vnitřní i vnější přírody, tak to ještě neznamená, že přírodovědné znalosti jsou irelevantní, či dokonce bez jakékoliv výpovědní hodnoty o svém předmětu zájmu. Zároveň tato pozice na úrovni filozofie, metodologie a sociologie vědy naléhá na odstranění falešné dichotomie pozitivismus versus konstruktivismus a snaží se eklekticky skloubit tato stanoviska, možná lépe řečeno je usmířit. Takže místo extremismu, který se na jedné straně snaží o neuchopitelný přelud v podobě objektivity, neutrality, verifikovatelnosti (pozitivismus) a na druhé straně až nihilistický konstruktivismus, který zase pro změnu apeluje na to, že vše je beztak konstrukt včetně objektivity a neutrality jako takové, takže proč se snažit vytvářet jakékoliv pozitivní vědění, když to beztak není možné, sociální realismus stojí kdesi na půl cesty. Sociální realisté tvrdí, že člověk vždy věděl a bude vědět sociálně, tedy kontextuálně, a tím pádem i neabsolutně, ale na druhou stranu spíše než utonutí v bezbřehém relativismu se autoři spjatí se sociálním realismem snaží hájit vědění z pozic potenciální omylnosti (místo pozitivistické neomylnosti) a vyhnout se zároveň i stanovisku „anything goes“, jelikož jsou úspěchy současného stavu poznání neoddiskutovatelné a zřejmé (vzhledem ke společenským zájmům a hodnotám), tak proč je znevažovat tím, že je budeme vlastně popírat.²

Prezentovaná monografie se nepohybuje takto „teoreticky vysoko“ v celém svém průběhu, jelikož to není ani jejím záměrem. Naopak veškerá abstraktní teorie slouží ve většině případů jako metodologický a metodický nástroj na analýzu konkrétních jevů, což je zřejmé z názvu samotného díla. Vědění může být sice velmi abstraktní formací prostupující každou společností, ale na tomto místě je vědění chápáno také jako základní předpoklad pro vzdělání a vzdělávání, což jsou minimálně pro euroamerickou společnost v současnosti velmi významné fenomény. Vlastně je možné říci, že ve sborníku, jak už jsem naznačil výše, je toho mnohem více, než co by se pod sociologii výchovy a vzdělávání dalo subsumovat. Konkrétně se čtenář dozví nejen o problematice např. ekonomické instrumentality současného vědění, vzdělávání a výchovy, ale například také o problematice identity vzdělavatele, postavení vědění

² Chtě-nechtě se nabízí závěr, ke kterému se sociální realismus latentně přiznává, a to, že věda je vlastně dobrá, ale to nikoliv sama o sobě, ale protože jednoduše nic lepšího v současnosti nemáme k dispozici, respektive vlastně společnost chce/potřebuje to, co věda ví a produkuje, takže to má svůj reálný význam.

ve známé Durkheimovské dichotomii profánní vs. sakrální či o otázkách uměleckého vkusu a toho, co vlastně umění znamená pro společnost a co společnost znamená pro umění.

Výchozí stanoviska a společného jmenovatele všech příspěvků shrnují editoři v úvodním článku, prologu, který čtenářovo chápání jednoznačně připravuje a ukotvuje. Čtenář se tak seznamuje s metodou, kterou autoři sociálního realismu proklamují. Tu lze shrnout do třech základních bodů: a) ontologický realismus, b) epistemologický relativismus, c) úsudková racionalita³. Za těmito třemi body se ukrývá celý program: ad a) přesvědčení o tom, že realita jako taková skutečně existuje, ad b) poznání této reality je sociokulturně a historicky proměnlivé⁴, ad c) existují vždy intersubjektivní kritéria, na základě kterých lze rozhodnout. Pozitivistická logika je tak nahrazena kolektivním úsudkem o adekvátnosti, či neadekvátnosti určitého vědění, vzdělání nebo třeba rozhodnutí.

Monografie má nepopíratelnou logiku ať už ve smyslu obsahovém, tak i ve smyslu pokroku v dané vědní oblasti. Základním stavebním kamenem a dá se říci i výtěžkem publikace je, že přináší ojediněle ucelený přehled klíčových otázek sociálně realistického přístupu především na poli současné sociologie (a filozofie) vědění, výchovy a vzdělávání. Vrací tak problematiku vědění jako takového do centra zájmu sociologie, což v posledních dekadách nebylo ani zdaleka samozřejmé.⁵ Pochopitelně jde spíše o myšlenkovou a vědeckou evoluci než revoluci, ale to není v žádném případě negativum, naopak to poukazuje na precizní a promyšlený postup a vývoj vědeckého myšlení v dané oblasti. Negativní kritice je možno podrobit dozajista to, že autoři spíše než že by přinášeli něco revolučního, „jen“ obrušují hrany již známého a snaží se o kompromis podle vzorce teze, antiteze, synteze. Patrné je to i na četnosti výskytu citací autorit, mezi kterými pravděpodobně nejvíce pozornosti získává Basil Bernstein. A tak se lze občas setkat „pouze“ s novou aplikací známého. Stejně tak výše zmiňované tři základní postuláty jsou vystavěny ze známých koncepcí a lze říci, že vlastně nesou informaci jen o tom, že realita nakonec existuje, že je možno ji různě poznávat a že nakonec spíše než na jakési abstraktní logice toho, jak ji poznávat (pozitivismus), záleží na tom, kdo se za daný přístup postaví, případně který výstup je v jakémkoliv smyslu sociálně pragmatictější nebo legitimější. Bylo by samozřejmě nečestné za to autory pranýřovat, protože v současnosti nelze najít mnoho lepších alternativ, ale za povšimnutí onen bludný kámen, i když v této pozici originálně nastavený, stojí.

Tomáš Kadlec
tomas.kadlec@upol.cz

³ Autoři používají v originále sousoví „judgemental rationality“, což lze dle mého stanoviska nejjednodušeji přeložit jako úsudkovou či soudnou racionalitu.

⁴ Což ovšem neznamená, že je nahodilé či relativní. Autoři tím spíše chtějí naznačit, že každá epocha poznává danou věc jednoduše z jiného úhlu pohledu, tj. vždy je vypořádáno o reálné kvalitě určitého objektu nebo fenoménu, ovšem nikdy ne totálně a neomylně.

⁵ Viz výše zmiňovaný problém, že v důsledku bylo vždy věnováno více pozornosti okolnostem vědění než vědění a vědomostem samotným. I když absolutně to pravda není, vzpomeneme-li na práce např. N. Stehra.

Orbis scholae

PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2006

Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

Orbis scholae 1/2007

Kurikulum v proměnách školy

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

Orbis scholae 2/2007 (anglické číslo)

The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

Orbis scholae 3/2007

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky

Editorka: Jaroslava Vašutová

Orbis scholae 1/2008

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar

Orbis scholae 2/2008

Education, Equity and Social Justice

Editor: David Greger

Orbis scholae 3/2008

Škola jako učící se organizace

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek

Orbis scholae 1/2009

Sociální determinanty vzdělávání

Editoři: Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Orbis scholae 2/2009

Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects

Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

Orbis scholae 3/2009

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika

Editoři: Karel Černý, Martin Chvál

Orbis scholae 1/2010

Evaluace školy

Editoři: Martin Chvál, Milan Pol, Stanislav Michek

Orbis scholae 2/2010

Education Change in the Global Context

Editoři: David Greger, Petr Najvar

Orbis scholae 3/2010

Svět současné české školy

Editoři: Eliška Walterová, Tomáš Janík, Věra Ježková

Orbis scholae 1/2011

Nemonotematické číslo

Orbis scholae 2/2011

Towards Expertise in the Teaching Profession

Editorka: Michaela Píšová

Orbis scholae 3/2011

Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků

Editoři: Dominik Dvořák, Martin Sedláček

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

Orbis scholae 2/2012

Teaching Mathematics in a Changing Society

Editor: Nad'a Vondrová

Orbis scholae 3/2012

Kvalita ve vzdělávání

Editoři: Tomáš Janík, Martin Chvál

Předplatné časopisu Orbis scholae

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

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

Objednávky předplatného zasílejte a pro další informace se obračejte na adresu OrbisScholae@pedf.cuni.cz. Formulář pro objednání individuálního předplatného a pro objednání institucionálního předplatného časopisu Orbis scholae je uveřejněn rovněž na webové stránce časopisu.

Cena jednotlivého čísla je **150 Kč**. Výtisky lze zakoupit v knihkupectví na UK – Pedagogické fakultě, M. D. Rettigové 4, Praha 1 a v knihkupectví Karolinum v Celetné ulici 18, Praha 1, nebo v internetovém knihkupectví na adrese <http://cupress.cuni.cz/knihkupectvi>.

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

Redakční rada časopisu Orbis scholae

Výzva k zasílání příspěvků do čísla 1/2013 (nemonotematické číslo)

145

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

VYZÝVÁME VÁS K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2013 NAŠEHO ČASOPISU.

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

Můžete zasílat následující typy příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie	15 NS, tj. 27 000 znaků
výzkumná sdělení	15 NS, tj. 27 000 znaků
diskuse	10 NS, tj. 18 000 znaků
zprávy a recenze	5 NS, tj. 9 000 znaků

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

**Příspěvky zasílejte průběžně na adresu redakce
OrbisScholae@seznam.cz
do 30. 10. 2012;
vyrozumění obdržíte v průběhu ledna 2013.**

Pokyny pro autory

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

V časopise mohou být publikovány následující druhy příspěvků: teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Příspěvky zařazené jako studie a výzkumná sdělení podléhají recenznímu řízení typu „peer-review“. Rozhodnutí redakční rady o jejich přijetí/nepřijetí bude autorovi zasláno do 10 týdnů od data doručení příspěvku. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakční rada.

Doporučený rozsah příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie 15 NS, tj. 27 000 znaků

výzkumná sdělení 15 NS, tj. 27 000 znaků

diskuse 10 NS, tj. 18 000 znaků

zprávy a recenze 5 NS, tj. 9000 znaků

Zasílání příspěvků do monotematických čísel, předem ohlášených redakční radou:

Příspěvky zasílejte elektronicky na adresu redakce. Úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy uveďte v průvodním dopise, nikoli v textu svého příspěvku, recenzní řízení je oboustranně anonymní.

Adresa redakce:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK

ORBIS SCHOLAE

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

E-mail: OrbisScholae@seznam.cz

Podrobné pokyny ke stažení jsou zveřejněny na adrese www.orbisscholae.cz.

Kvalita ve vzdělávání 20. konference ČAPV, Praha, 10.–12. září 2012

Pořádání 20. konference České asociace pedagogického výzkumu se vrací do místa, kde byla asociace v roce 1992 založena. Zakladatele vedla k tomuto činu naléhavá potřeba pozvednout úroveň českého pedagogického výzkumu. První konference na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v roce 1993 byla povzbuzením pro ty, kteří byli přesvědčeni, že přerušená tradice českého pedagogického výzkumu, který dosahoval ve 20. a 30. letech mezinárodně srovnatelné úrovně, může a musí být obnovena. Velká očekávání byla vložena do perspektiv vztahu výzkumu k praxi i ke vzdělávací politice. Významným povzbuzením byla účast tehdejšího rektora Univerzity Karlovy profesora Radima Palouše a ministra školství prof. Petra Piňhy.

Podruhé se na naší fakultě konala 10. konference ČAPV v roce 2002. Zahájila druhý cyklus střídání devíti pedagogických fakult v organizování konference. Je nám ctí, že se Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze stává nositelkou již potřetí a organizuje jubilejní 20. konferenci. Přípravy konference jsme zahájili v dramatické situaci, kdy je sice deklarován stoupající význam výzkumu a naplňování poslání vysokých škol propojením výzkumné a vzdělávací činnosti nabývá zřetelnějších obrysů, avšak současně kulminuje nepříznivý vývoj vztahu akademické obce vysokých škol a školské exekutivy.

Hlavní téma naší konference „Kvalita ve vzdělávání“ tak odkazuje na problémy prioritního významu nejen v pedagogickém výzkumu, ale i ve společenském a politickém kontextu. Pojem kvalita patří v pedagogických textech i dokumentech vzdělávací politiky v současnosti k nejméně frekventovanějším. Explicitní a jednoznačné vyjádření toho, co je vlastně kvalitou ve vzdělávání míněno, je však obtížné. Pojem kvalita není jednoznačně vymezen, vnímání kvality je ovlivněno tradicí, hodnotami společnosti, jejími potencialitami a očekáváním.

Na problematičnost a rizika vymezení redukcujících a zjednodušených definic upozorňuje řada renomovaných odborníků. Kvalita je často spojována s pojmem efektivita, účinnost či účelnost, v praxi s atributem „dobrý“ – dobrý učitel, dobrá škola, dobrý žák. Jakákoliv definice či úsudek skrývá jistou dávku subjektivismu, jednostrannosti či zúžení pojmu kvalita, pokud nepřihlédneme ke specifčnosti kontextu, v němž definice vznikala. Nehledejme tedy definici, ale zaměřme se na hledání kvality v různých teoretických rámcích, výzkumných přístupech a aspektech vzdělávání. Jednání konference se proto soustředí na klíčové oblasti, v nichž pedagogický výzkum přispívá k odkrývání podstaty složitého, mnohdimenziálního konceptu vážícího se k žádoucí

kvalitě ve vzdělávání. Chce se též zabývat nejen možnostmi měření kvality, ale položí si otázky kvality učitele a jeho vzdělávání, kvality kurikula a procesů učení, vzdělávacích procesů a institucí. Nechceme opomenout ani podmínky a subjekty, které kvalitu ve vzdělávání determinují, vytvářejí a hodnotí. Jednání konference bude jako obvykle probíhat v plénu, v tematických sekcích a sympoziích, počítáme se soutěží posterů i s diskusním panelem. Vítána jsou výzkumná sdělení, teoretické referáty i příspěvky metodologické. Jednání bude rozděleno do níže uvedených jedenácti tematických sekcí, které v modifikované podobě zachovávají určitou tradici zájmových skupin odborníků, prezentujících na konferencích ČAPV pravidelně, nabízejí i oblasti nové a rozvíjející se. Z nich zmiňme zvlášť sekci oborových didaktik a sekci historickou, zdůraznění oblasti řízení a vedení lidí či otevření prostoru pro téma učitele jako výzkumníka.

Č.	Název sekce	Garant
1.	Metody měření kvality vzdělávání	Martin Chvál
2.	Kvalita učitele a učitelského vzdělávání	Vladimíra Spilková
3.	Minulost, přítomnost a budoucnost oborových didaktik	Nad'a Vondrová, Martina Šmejkalová
4.	Učitel jako výzkumník	Hana Kasíková
5.	Kvalita kurikula a učení	Domínik Dvořák
6.	Výzkumy řízení školy a školství	Václav Trojan
7.	Dítě v procesu výchovy a vzdělávání	Ida Viktorová, Isabella Pavelková
8.	Kulturní a sociální aspekty školní edukace	Stanislav Bendl, Eva Marádová
9.	Kvalita vysokoškolského vzdělávání a celoživotního učení	Jaroslava Vašutová
10.	Proměna žáka, učitele a školy v historické perspektivě	Jana Uhlířová

Každá sekce má svého garanta z hostitelské fakulty, počítáme ovšem s pomocí dalších kolegů z jiných fakult při vedení jednání v sekcích v průběhu konference. Účastníci se budou přihlašovat vždy do preferované sekce, přípravný výbor a garanti sekcí si vyhrazují právo na eventuální přesun, event. přeřazení do posterové sekce.

Metodologický seminář bude zaměřen na analýzu dat a bude probíhat ve dvou paralelních seminářích – kvantitativní D. Greger, M. Chvál a H. Voňková; kvalitativní M. Miovský.

Jsme potěšeni, že nad konferencí převzal záštitu rektor UK prof. RNDr. Václav Hampl, DrSc., že účast závazně přislíbili významní zahraniční hosté prezident EERA L. Moos a analytik OECD P. Santiago a že budeme moci přivítat všechny účastníky také na slavnostním shromáždění a společenském setkání v historických prostorách Karolina.

Zájemcům jsou k dispozici webové stránky konference.

Těšíme se na shledanou.

Za přípravný tým *Eliška Walterová a Karel Starý*