

Orbis scholae

VOL 7 / 1 / 2013

Obsah

Editorial

Orbis scholae je v databázi SCOPUS <i>Dominik Dvořák</i>	7
---	---

Teoretické a metodologické studie

Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR <i>Arnošt Veselý</i>	11
--	----

Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů <i>Klára Kostková</i>	29
---	----

Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět <i>Hana Voňková</i>	49
---	----

Empirické studie

Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků <i>Ilona Kočvarová</i>	67
--	----

Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání <i>Jana Straková, Vladimíra Spilková, Jaroslava Simonová, Hana Friedleandaerová, Tomáš Hanzák</i>	79
---	----

Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství <i>Michaela Dvořáková</i>	101
--	-----

Dokumenty a memoáry

Modernizace vyučování matematice v letech 1965–1985 <i>Marie Tichá</i>	119
---	-----

Poznámky o didaktice matematiky <i>František Kuřina</i>	131
--	-----

O pedagogice a „pedagogích“ <i>Dominik Dvořák</i>	137
--	-----

Pedagogika a pedagogové	141
-----------------------------------	-----

Pohledy z praxe

Pojetí klíčových kompetencí z hlediska jejich charakteru a funkcí ve vzdělávání <i>Bohdana Cudziková</i>	145
---	-----

Recenze

Manzon, M. Comparative Education: The Construction of a Field <i>Eliška Walterová</i>	149
Marshall, B. Testing English. Formative and Summative Approaches to English Assessment <i>Veronika Laufková</i>	153

Contents

Editorial

Orbis Scholae Has Been Included in the SCOPUS Database <i>Dominik Dvořák</i>	7
---	---

Theoretical and Methodological Papers

Education Reform in Ontario: Critical Review and Inspirations for Educational Policy in the Czech Republic <i>Arnošt Veselý</i>	11
Intercultural Communicative Competence: Classification of Models <i>Klára Kostková</i>	29
Subjective Assessments of Problems with Moving Around: Use of the Parametric Model of the Anchoring Vignette Method <i>Hana Voňková</i>	49

Empirical Papers

Client Satisfaction at School from the View of School Executives and Teachers <i>Ilona Kočvarová</i>	67
Opinions of Basic School Teachers on the Changes in School Education <i>Jana Straková, Vladimíra Spilková, Jaroslava Simonová, Hana Friedleandaerová, Tomáš Hanzák</i>	79
Student Teachers' Questioning Skills for Detecting Children's Understanding of Society <i>Michaela Dvořáková</i>	101

Documents and Memoirs

Modernisation of Mathematics Teaching 1965–1985 <i>Marie Tichá</i>	119
Remarks on Teaching of Mathematics <i>František Kuřina</i>	131
A Remark on the the Article "Educational Science and Educational Scientists" <i>Dominik Dvořák</i>	137
The Educational Science and Educational Scientists	141

From the Practitioners' Perspective

The Concept of Key Competences from the Perspective of Their Character
and Functions in Education

Bohdana Cudziková 145

Book Reviews

Manzon, M. Comparative Education: The Construction of a Field

Eliška Walterová. 149

Marshall, B. Testing English. Formative and Summative Approaches
to English Assessment

Veronika Laufková. 153

Orbis scholae je v databázi SCOPUS

Náš časopis vstupuje do svého sedmého ročníku s úspěchy i problémy. Protože dobrých zpráv není nikdy dost, začněme výrazným úspěchem – od roku 2013 je *Orbis scholae* zařazen do Scopusu, tedy pravděpodobně nejrozsáhlejší světové databáze shromažďující a zpřístupňující odkazy na kvalitní vědecké prameny, především časopisecké, a jejich abstrakty. Zahrnutí do této prestižní bibliografické báze je oceněním úsilí, které redakce a redakční rada v předchozích letech vložily zejména do budování profilu a mezinárodního charakteru časopisu. Ve snaze o další růst kvality byla v tomto roce redakční rada rozšířena zejména o uznávané odborníky z dalších pracovišť kromě těch, která stála u zrodu časopisu.

Na druhou stranu musíme přiznat, že změny činěné s cílem zkvalitnění procesů přípravy časopisu i jeho výsledné podoby přinesly v předchozím roce vícero problémů, které se projevily především zpožděním při vydávání některých čísel i nedostatků v jeho distribuci. Doufejme, že jde o krizi dospívání (kterou jako pedagogové tak dobře známe) a že z ní náš časopis vyjde dospělejší, profesionálnější, otevřenější.

Dovolte mi, abych se při této příležitosti zamyslel nad tím, jaký by dobrý vědecký časopis měl podle mne být.

Časopis – na rozdíl od monografie – má být podobný příteli, který ke čtenářům pravidelně přichází a jako nástroj *komunikace* spoluvytváří *komunitu*, odbornou obec. *Orbis scholae* chce být nástrojem komunikace mezi těmi, kteří se nutně nemusí cítit jako pedagogové, ale spojuje je odborný zájem o problematiku školního vzdělávání, ať už jsou psychology, sociology, politology, ekonomy nebo geografy. Jistě kvalitu vědeckého časopisu určuje především kvalita a aktuálnost původních recenzovaných vědeckých sdělení, která vždy budou tvořit – z hlediska významu i rozsahu – jeho hlavní část. Proto chceme nadále zlepšovat práci redakce s došlými texty a náročnost recenzního řízení. Věříme, že více a více dobrých autorů bude mít zájem publikovat výsledky svého výzkumu v našem časopise, mj. i proto, že se tím informace o jejich práci dostanou do významné mezinárodní databáze.

Na druhou stranu nemůžeme přehlížet určité nebezpečí, které přináší momentálně nastavený režim hodnocení vědeckých pracovníků i institucí pouze na základě jednoho typu výsledků badatelské činnosti. Nechci zde opakovat obecně známé námitky proti „kafemlejnku“, mj. i proto, že vnímám také jeho pozitiva. Konec konců pamatují ne tak vzdálené doby, kdy byli hodnoceni vědci a pracoviště (zejména v oblasti věd o člověku a společnosti) podle kritérií, která neměla s opravdovou

8 vědou nic společného. Jako redaktor však věřím, že se časopis nesmí stát jen továrnou na výrobu vykazatelných publikací a bodů.

Vědní obor nebo výzkumné pole přitom netvoří jen vědecké poznání a metody jeho produkce. Věda, to jsou také lidé a instituce – v našem případě vysoké školy, výzkumné ústavy, vědecká nakladatelství, učebnice a slovníky, ale i konference, workshopy apod. Proto do vědeckého časopisu kromě původních sdělení patří i články jiného charakteru – diskusní příspěvky, zprávy, recenze, ale i medailony a připomínky jubileí významných osobností oboru. To vše spoluvytváří podhoubí oboru, jeho paměť, z níž pak mohou vyrůstat odborná díla obsahující originální a relevantní poznání.

V současné době se asi nenesí tento typ služby odborné komunitě psaním článků, které nepřinášejí body a přímý prospěch. Alespoň naše redakce dobrými texty tohoto charakteru není zaplavena. Jak je to možné? Vidíme přece početné řady doktorandů a nadějnou generaci mladých výzkumníků. Proč od nich nepřicházejí například recenze? Nečtou? Nevytvářejí si kritický názor na to, co čtou? Ať tak, či onak, myslím, že tím ochuzují i sebe samé. Píšeme totiž nejen pro druhé, ale často především pro sebe, protože psaní nás nutí precizovat vlastní myšlení. Dík patří těm několika málo autorům, kteří soustavněji zásobují časopis nerecenzovanými, ale přesto kvalitními texty. V návaznosti na předchozí řádky chci upozornit nejdříve na několik textů, které najdete až ve druhé polovině časopisu.

Vytváření komunity a povědomí širších souvislostí se netýká jen momentální situace v oblasti výzkumu a rozvoje školního vzdělávání, ale také znalosti vlastní minulosti, tak důležité pro naši identitu. Proto v tomto čísle přinášíme několik materiálů, které mohou podle našeho názoru oživit vědomí kontinuity pedagogického a didaktického výzkumu.

Dvojice materiálů Marie Tiché a Františka Kuřiny pojednává o příběhu, jehož význam výrazně překračuje hranice oborové didaktiky jednoho školního předmětu. Představuje komplementární pohledy zevnitř a zvenku na historii Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice při tehdejší Matematickém ústavu ČSAV (dnes oddělení didaktiky matematiky téhož ústavu). Historie Kabinetu je těsně spjata se snahami o modernizaci školské matematiky, a odráží tak problémy plánování a implementace kurikulární reformy – téma dnes nesporně opět aktuální. Domnívám se navíc, že vývoj školní matematiky má do určité role paradigmatický charakter, že právě v didaktice matematiky (v zahraničí podobně i v problematice rozvoje čtenářské gramotnosti) se nejzřetelněji odrážejí mnohé problémy či dilemata školního vzdělávání.

V dalším případě jde o text starý pětáctýřicet let. Jeho znovuočištěním chceme přispět ke splacení dluhu, který – jak upozorňuje například Jiří Mareš – představuje kritická diskuse o roli české pedagogiky v utváření školy v období komunistické vlády. Byli jsme ovšem zaskočení tím, že některé partie skoro půl století starého textu znějí tak, jako by byly napsány včera a mluvily k dnešní situaci. Mnohé problémy našeho oboru či výzkumného pole zůstávají velmi podobné, i když se dramaticky změnila okolnosti, v nichž pracujeme. Že by to tedy nebylo jen v podmínkách, které rádi kritizujeme, ale částečně také v nás?

Třetí, poněkud netradiční, text je pokusem překlenovat bariéry, které oddělují svět akademických pracovišť a praxi škol. Působíštěm jeho autorky, Bohdany Cudzikové, je Základní škola a Mateřská škola Baška u Frýdku-Místku. Článek považujeme za pozitivní signál, že se objevují praktici, kteří se snaží vyrovnat s „jazykem teorie“ i „jazykem reformy“, a to prostřednictvím intelektuálně náročné činnosti tvorby odborného textu.

O významu „malých“ žánrů jako recenze jsem již psal – Eliška Walterová svou zprávou o knize Marie Manzonové *Comparative Education: The Construction of a Field* ukazuje, kolik podnětných informací může přinést i krátký text, pokud do něj recenzent vloží přidanou hodnotu.

Stati, které se sešly v tomto nemonotematickém čísle, ukazují šířku záběru domácího výzkumu. Teoretická stať Kláry Kostkové precizuje koncepty a porovnává přístupy ve vysoce aktuálních oblastech interkulturního vzdělávání na jedné straně a modelování kompetencí na straně druhé. Metodologickou studii vysoké odborné úrovně představuje článek Hany Voňkové. Tento článek navazuje na text s podobným tématem, který byl otištěn v *Orbis scholae* 1/2012. Makropohled na reformu v celém vzdělávacím systému, v tomto případě ontarijském, představuje stať Arnošta Veselého. O úroveň níže, do jednotlivých škol, se dostáváme s příspěvkem *Spokojenost aktérů školy* Ilony Kočvarové. Na klíčové aktéry školního vzdělávání se zaměřuje studie o postojích učitelů k reformě (Jana Straková, Vladimíra Spilková, Hana Friedleandaerová, Tomáš Hanzák a Jaroslava Simonová) a studie o dětských pojetích sociální reality a schopnosti (budoucích) učitelů navázat s těmito pojetími, resp. jejich nositeli, dialog (Michaela Dvořáková).

Přeju všem čtenářům, aby v takto široce rozkročeném čísle našli příspěvek, který osloví právě je. Příspěvek, který jim poslouží v jejich práci a který je v optimálním případě podnítí k tomu, aby také zaslali svou vlastní stať, zprávu, recenzi, medailonek či diskusní příspěvek do některého z příštích čísel časopisu *Orbis scholae*.

Dominik Dvořák
výkonný redaktor

Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR¹

Arnošt Veselý

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Tato stat' se zabývá hlavními aspekty úspěšné vzdělávací reformy v kanadské provincii Ontario. Nejprve popisují základní strukturální a institucionální charakteristiky vzdělávacího systému v Ontariu. Dále představují kontext, ve kterém reforma vznikala, a teorie, na kterých byla postavena. V další části jsou diskutovány cíle této reformy, míra jejich naplnění a nástroje a mechanismy, kterými bylo těchto cílů dosaženo. V závěrečné části rozebírám, které části reformy by mohly být inspirativní pro vzdělávací politiku v České republice a proč.

Klíčová slova: vzdělávací reforma, Ontario, zvyšování kapacit, leadership

Education Reform in Ontario: Critical Review and Inspirations for Educational Policy in the Czech Republic

Abstract: The article deals with main aspects of educational reform in Ontario, Canada. First, the basic structural and institutional features of Ontario educational system are described. Then the context in which reform was launched is introduced and theoretical underpinnings upon which it was based are explained. The goals of the reform, their fulfillment and means of how they have been achieved are discussed. In the final part, I examine how the educational policy in the Czech Republic could be inspired by Ontario experience.

Keywords: educational reform, Ontario, capacity building, leadership

1 Úvod

Když se řekne „vzdělávací reforma“, mnohým ředitelům a učitelům po celém světě se vybaví spíše negativní asociace. Většina vzdělávacích reforem byla vedena představou, že pro velké změny v učení žáků (a jejich výsledcích) je potřeba radikálních změn v systému řízení školství. Mnoho států tak ve snaze zvýšit kvalitu vzdělávání radikálně změnilo legislativu, přerozdělilo odpovědnosti uvnitř vzdělávacího systému (tj. například decentralizovalo, či naopak centralizovalo), změnilo standardy a způsob jejich ověřování prostřednictvím testování, zřídilo nové instituce, zrušilo ty staré atd. Málokdy ovšem měly tyto „zásadní“ reformy nějaký pozitivní efekt na

¹ Tato stat' se opírá nejen o odborné prameny, ale také o osobní zkušenosti autora z pracovní cesty do Ontaria a absolvování workshopu *Leadership in Educational Improvement* na *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE). Tato cesta byla podpořena a zprostředkována nadací The Kellner Family Foundation a o.p.s. Pomáháme školám k úspěchu. Autor tímto velmi děkuje oběma zmíněným institucím. Samotná studie byla zpracována v rámci programu P17 „Vědy o společnosti, politice a médiích“ řešeného na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze.

- 12 skutečné zlepšení výuky ve školách a výsledky žáků (např. Levin, 2008; Whelan, 2009). V lepším případě tyto reformy nevedly k žádnému prokazatelnému zlepšení, v horším případě pak měly negativní dopad jak na subjektivní pocity spokojenosti učitelů a žáků, tak na jejich reálné výsledky.

Vzdělávací reforma v kanadské provincii Ontario je jedním z mála příkladů prokazatelně pozitivní *systemové* změny vzdělávání, a to navíc během relativně krátkého času. Základní principy této reformy se ovšem nápadně liší od toho, co známe a jak jsme zvyklí uvažovat v našem kontextu. Klíčovými slovy v Ontariu nebyly financování, testování, standardy či reorganizace, ale „budování kapacit“, „leadership“, „sladování a kongruence“ (*alignment*), rozhodování založené na datech a neustálé zlepšování výuky. Reforma nebyla založena na hledání nějakého „zázračného receptu“ na vzdělávání, ale na promyšlené implementaci dílčích opatření, jejichž vhodnost byla (a je) posuzována výhradně na základě toho, nakolik pomůže zlepšit výuku v každé jednotlivé třídě. Reforma také vhodně stavěla na tom, co v systému bylo nastaveno již před tím a fungovalo.

Cílem tohoto článku je přehledně shrnout a popsat základní aspekty této reformy a diskutovat možné inspirace pro vzdělávací politiku v České republice. Vycházím přitom jak z odborné literatury, která k tématu existuje (např. Levin, 2008, 2012; Levin, Glaze, & Fullan, 2008; Leithwood et al., 2011; OECD, 2010, 2012; Pedwell et al., 2011), tak z osobních zkušeností z Ontaria a rozhovorů s přímými účastníky této reformy. Přestože se snažím o maximálně přesný rozbor, vzhledem k prostoru nejde o vyčerpávající detailní popis všech bodů této rozsáhlé reformy. Naopak speciální pozornost věnuji oblastem, které nejvíce kontrastují se současnou vzdělávací politikou v ČR, a to včetně těch oblastí, které jsou považovány v Ontariu za „samozřejmé“, a oblastem, kterým je v popisu reformy věnována menší pozornost. „Přidanou hodnotu“ stati spatřuji ve dvou aspektech. Za prvé jde o systematizaci poznatků o tom, jak reforma probíhala a na jakých základech byla postavena. Poznatky a informace jsou značně rozříšeny a ani v zahraniční literatuře neexistuje systematický a koherentní popis vzdělávání v Ontariu a realizované reformy. Za druhé, jde o kritickou reflexi této reformy z pohledu současné situace v České republice.

Ve stati postupuji následujícím způsobem. Nejdříve popisuji základní aspekty vzdělávacího systému v kanadské provincii Ontario, zejména pak rozdělení odpovědností v řízení, nastavení standardů a způsob evaluace. Dále stručně popisuji historii reformy a kontext, ve kterém byla realizována. V dalších částech rozebírám „teorii jednání“, na které byla celá reforma postavena, jaké hlavní cíle byly stanoveny a prostřednictvím jakých konkrétních opatření jich bylo dosaženo. V závěrečné části rozebírám, v čem by mohla být vzdělávací politika Ontaria inspirativní pro vzdělávání v ČR.

2 Vzdělávací systém v provincii Ontario

V Kanadě je vzdělávání řízeno na úrovni deseti samosprávných provincií a tří teritorií. Neexistuje žádné federální ministerstvo školství, ačkoli federální kanadská vláda

ovlivňuje vzdělávání v provinciích a teritoriích nepřímo. Každá provincie a teritorium má vlastní ministerstvo školství, které je odpovědné za financování, kurikulum atd. V čele ministerstva stojí ministr. Toho vybírá premiér dané provincie či teritoria ze zákonodárného sboru, zvoleného ve volbách. Zatímco ministr je tedy vždy profesionální politik, náměstek ministra je nejvyšší státní úředník pro oblast školství (i on je ovšem dosazován vládou). Zpravidla jde o čistě státního zaměstnance, postupujícího podle kariérního řádu, a majícího tedy dlouholeté zkušenosti jak s oblastí školství, tak s daným úřadem. Někdy jsou ovšem i náměstci dosazováni na základě svých kontaktů s vládnoucí stranou. V každém případě je náměstek ministra klíčovou osobou odpovědnou za každodenní chod ministerstva.²

Každá provincie se skládá ze 72 menších správních oblastí – distriktů (*district*), v jejichž čele jsou místní školní rady (*district schools boards* nebo též *local schools boards*). Členové místních školních rad jsou voleni. Jde tedy o politiky (*trustees*). Ačkoli volby do školních rad se časově shodují s volbami do místních zastupitelstev, do školních rad se volí zvlášť. To znamená, že členy těchto rad jsou politici, kteří se orientují na oblast vzdělávání. V Ontariu existuje 72 místních školních rad, rozdělených do 4 systémů (veřejný anglický, katolický anglický, veřejný francouzský a katolický francouzský).³

Školní rady zaměstnávají úředníky, specializované na oblast vzdělávání. V čele každého distriktu jsou ředitelé vzdělávání (*directors of education*).⁴ Ti jsou najímáni zvolenými školními radami, kterým se také přímo zodpovídají. Ředitelů vzdělávání je tedy celkem 72. Ostatní vedoucí úředníci, kteří jsou bezprostředně podřízeni řediteli vzdělávání, jsou označováni jako superintendenti (*superintendents*).⁵ Těch je asi pět set a mají tři hlavní profesní asociace. Role superintendentů je velmi důležitá a jde vlastně o mezičlánek mezi politickým a administrativním vedením distriktu na straně jedné a řediteli jednotlivých škol na straně druhé. Většinou jde o bývalé ředitele a učitele. Jejich náplň práce je nejen administrativní (správní) a kontrolní, ale také podpůrná a „vůdcovská“ ve vztahu ke školám v daném distriktu. Superintendenti mají své profesní asociace, účastní se dalšího profesního vzdělávání, konferencí atd. Výhodou je, že superintendenti spravují vždy více škol v daném distriktu. Mají tedy možnost srovnávat jednotlivé školy a šířit dobře fungující praktiky z jedné školy na jiné. Lze říci, že žádný takový mezičlánek řízení ve vzdělávacím systému České republiky neexistuje.

² Mezi ministry a jejich náměstky může někdy docházet k tenzím, a to zejména proto, že zatímco náměstci, díky svému profesnímu vzdělání a zkušenostem, inklinují k názorům ředitelů a učitelů, ministři mohou mít jiné názory na to, co je potřeba reformovat (OECD, 2010, s. 66). Na straně druhé, post náměstka je zpravidla vysoce respektovaný a dochází díky němu k bezprostřednímu kontaktu mezi „světem politiky“ a „světem praxe“. Není výjimečné, že náměstkem se stane významná postava v oblasti vzdělávání. Například Ben Levin, význačný kanadský odborník na vzdělávání, byl náměstkem ministra v provincii Manitoba a Ontario, a právě on měl jeden z klíčových podílů na úspěchu těchto reforem.

³ Tento systém čtyř odlišných systémů školních rad je v Kanadě neobvyklý a vedou se diskuse o jeho zjednodušení.

⁴ Někdy též označováni jako *chief superintendents*, případně pouze jako *superintendent*.

⁵ Někdy jsou označováni též jako *assistant superintendents* nebo *supervisory officer* (Pedwell et al., 2011, s. 604).

Místní školní rady mají vysoké pravomoci: volí ředitele škol, zaměstnávají učitele, stanovují rozpočet a rozhodují o podobě některých vzdělávacích programů. Většina financování škol jde ovšem přímo z ministerstva dané provincie, nikoli z místních zdrojů. Mezi ministerstvem a distrikty není žádný další administrativní mezičlánek a komunikace mezi nimi probíhá přímo. Existuje zde tak užší propojení jednotlivých úrovní řízení vzdělávání: ředitel (a jeho zástupci), superintendenti, ředitelé vzdělávání a ministerští úředníci. V Ontariu neexistuje žádný inspekční orgán. Za kvalitu výuky je odpovědná vždy školní rada daného distriktu (jako kolektivní orgán). Počet škol a žáků, za které jednotlivé školní rady zodpovědné, se velmi liší. Zatímco některé školní rady jsou zodpovědné jen za pár škol, které dohromady mají jen několik stovek žáků, největší školní rada distriktu v Torontu je odpovědná za 250 tisíc žáků.

Ontario je největší kanadskou provincií. Jsou zde přibližně 2 miliony dětí školního věku, které chodí do přibližně 4000 základních a 1000 středních škol. Základní školy jsou osmileté (od 6 let věku), střední školy čtyřleté. Pro srovnání: v České republice je v současné době přibližně 4100 základních škol a 1400 středních škol, ve kterých se celkem vzdělává přibližně 1,3 milionu žáků. V těchto hrubých obrysech je tedy vzdělávání v Ontariu podobné vzdělávání v České republice. Naopak, na rozdíl od České republiky je ale v Ontariu vysoký počet žáků (27 %), kteří se narodili jinde než v Kanadě. Jen do oblasti Toronta každoročně přibude 125 tisíc imigrantů z desítek zemí světa (Pedwell et al., 2011, s. 604). Ontario je také velmi rozlehlé (1 076 395 km²) a různorodé. Jsou zde jak vysoce urbanizované oblasti (Toronto, Ottawa), tak velmi odlehle, venkovské oblasti. Některé regiony jsou velmi bohaté, zatímco jiné značně chudé; někde významně ubývá žáků ve školách, zatímco jinde jich výrazně přibývá. Rozlehlost a různorodost tak jsou jedny z hlavních výzev pro vzdělávací politiku (Levin et al., 2008).

V Ontariu existují vzdělávací standardy pro celou tuto provincii, stejně jako testování žáků. Vzdělávací standardy, stanovené ministerstvem školství, jsou poměrně podrobné – existují pro každý předmět a ročník. Jsou ovšem kompetenčně zaměřeny a mají zejména diagnostickou funkci. Ačkoli jsou závazné a relativně detailní, neurčují, co a kdy se má učit. Ve všech kurikulárních dokumentech je jasně řečeno, že jde o prostředek k lepšímu učení žáků, nikoli cíl sám o sobě: „Primárním účelem hodnocení je zlepšit učení žáků. Informace získané prostřednictvím hodnocení pomáhají učitelům zjistit silné a slabé stránky žáků v porovnání se stanoveným kurikulem v každém předmětu a v každém ročníku“ (Ministry of Education, 2006, s. 15).⁶ Standardy jsou formulovány ve čtyřech úrovních kompetencí: 1) limitované (*limited*), 2) částečné (*some*), 3) značné (*considerable*) a 4) vysoké (*high degree*). Třetí úroveň představuje „provinční“ standard. Při jeho splnění si mohou být učitelé i rodiče jisti, že žák je dostatečně připravený pro zvládnutí dalšího ročníku. Úroveň 4 je jakýsi „nadstandard“. Nikoli ovšem ve smyslu, že žák zvládá něco nad rámec učiva pro daný ročník, ale že zvládl všechna nebo skoro všechna očekávání

⁶ O kurikulu v Ontariu v češtině viz také stránky <http://diskuze.rvp.cz/download/file.php?id=1443> a prezentaci Davida Gregera (Greger, 2012).

pro daný ročník a že jeho dovednosti a schopnosti využívat získané poznatky jsou „vytříbenější“ a nad rámec úrovně 3.⁷

V Ontariu existuje plošné testování žáků. Za testování je odpovědný *Education Quality and Accountability Office* (EQAO). Ve 3. a 6. ročníku jsou žáci testováni ve čtení, psaní a matematice, v 9. ročníku v matematice a na konci 10. ročníku (tedy na konci střední školy) skládají takzvaný *Ontario Secondary School Literacy Test* (OSSLT), který je nezbytný pro ukončení střední školy. Výsledky testů – na úrovni škol a školních distriktů – jsou veřejné. Výsledky těchto testů, s výjimkou OSSLT, ovšem nemají vliv na další kariéru žáků (ani na jejich známky), na financování škol či hodnocení učitelů. Nejde tedy o testy se závažnými dopady pro žáka/učitele/školou (tzv. *high-stakes testing*). Ministerstvo školství i EQAO dávají jasně najevo, že jakékoli sestavování žebříčků je zavádějící.

Kurikulum provincie Ontario je velmi úzce provázáno s testováním. Testuje se jen to, co je v kurikulu. Slovy jednoho z vysoce postavených úředníků Ontarijského Ministerstva školství: „Američané si stěžují, že celostátní testování vede k tomu, že se děti učí jen to, co je v testech. My s tím problém nemáme. Naopak, pokud se děti učí na testy, znamená to, že dodržují kurikulum.“ (Franz, 2012) Podle Bena Levina je klíčové to, že pro dosažení vyšší úrovně v testech je potřeba, aby škola rozvíjela vyšší kognitivní kompetence. Prosté „učení se na test“ zde vede pouze k průměrným výsledkům, což je v kontextu vysokých očekávání ministerstva i rodičů málo. I tak se ovšem vedou debaty o smyslu a účelu těchto plošných testování. Podobně jako u nás se diskutuje o tom, zda je opravdu potřeba plošných testů a zda by nestačilo výběrové šetření. Je ovšem nevyvratitelné, že jasné stanovení standardů a podrobné informace o jejich (ne)plnění sehrály v reformě důležitou roli. Data z nich byla totiž důležitou oporou v přemýšlení o tom, kdo a v čem nejvíce potřebuje pomoc. Standardy měly i důležitý mobilizační vliv – poskytovaly směr, kam mají školy směřovat a jak jsou daleko od požadovaných cílů.

3 Historie a kontext reformy

Od počátku devadesátých let 20. století procházelo vzdělávání v Ontariu složitým obdobím. Během dvou období pravicové vlády byl celý systém řízení vzdělávání zásadně reformován – bylo zavedeno povinné testování všech žáků, stanoveno podrobnější kurikulum pro každý rok a každý předmět, snižen celkový objem financí do škol i počet školských rad. Byly zavedeny povinné „papírové“ testy pro nové učitele a stanoveny programy evaluace učitelů, které povinně obsahovaly i hodnocení od žáků a rodičů. Legislativně se zvýšila zátěž učitelů. Ba co hůře, tehdejší vláda byla ke školám velmi kritická a nikoli výjimečně její představitelé v médiích označovali učitele za málo pracující a přeplácené (Levin, 2008, s. 19). Nikoli překvapivě tyto

⁷ O tom, jak mají standardy vypadat, ovšem neexistuje jednoznačná shoda. Podle Bena Levina bylo dělení do úrovní chybou a bylo by lepší, kdyby existovala jedna úroveň (osobní rozhovor, 12. 11. 2012).

- 16 změny vedly k úpadku morálky a motivace učitelů a také k jejich četným stávkám. Zhoršily se také výsledky žáků a zvýšil se počet těch, kteří nedokončili střední školu. Vzdělání se tak stalo jedním z hlavních témat voleb v provincii Ontario v roce 2003. Během své doby v opozici rozpracovali opoziční politici z Liberální strany, ve spolupráci s významným odborníkem na vzdělávací reformy Michaellem Fullanem, alternativní program vzdělávacích změn. Když v roce 2003 skutečně vyhráli volby, byli tak dobře připraveni zavést svoji vlastní reformu. Nový premiér Ontaria Dalton McGuinty od počátku opakoval, že „zlepšení veřejných škol je nejdůležitější věcí, kterou se snaží jeho vláda realizovat“ (Levin, 2008, s. 20–21). Novým ministrem školství se stal Gerard Kennedy, člověk dobře znalý vzdělávací politiky, včetně toho, jak získávat pro své návrhy politickou i veřejnou podporu. Kennedy byl dlouhodobě stínovým ministrem školství a v rámci této funkce strávil mnoho času diskusemi s řediteli a učiteli přímo ve školách. Jak už bylo řečeno, náměstkem ministra se stal uznávaný vzdělávací expert Ben Levin, zatímco Michael Fullan se stal hlavním poradcem premiéra pro oblast školství.

Ontario je příkladem pozitivní shody okolností. Po dlouhodobě nepopulární vládě, které se „podařilo“ dostat vztahy mezi školami a ministerstvem i vztahy uvnitř škol samotných na hluboké dno, se k moci dostala skupina schopných, připravených a motivovaných lidí. Ti, kdo jsou s průběhem reformy osobně seznámeni, se shodují, že speciální roli v celé reformě sehrály výjimečné vůdčí schopnosti premiéra Daltona McGuintyho (OECD, 2010, s. 73). Ten setrval ve svém důrazu na zlepšování kvality i po svém znovuzvolení v roce 2007. Hlavně díky němu se vzdělávací reforma nezúžila na formulaci vznešených cílů, ale naopak se soustředila na dlouhodobou a systematickou realizaci opatření, která pomáhají k dosažení těchto cílů. Díky politickému vedení se také od počátku reformy až do dneška daří držet se základních cílů, což je jednou ze základních podmínek jakékoli systémové změny (Levin 2012, s. 23).

Pro úplnost je vhodné říci, že Ontario není příkladem státu se stabilním vedením resortu školství – od roku 1990 se zde vystřídalo 13 různých ministrů školství (ale jen čtyři předsedové vlády)! Situace ministrů je komplikovaná zejména kvůli silné pozici školských odborů a obtížnému hledání dlouhodobých kontraktů s nimi. Příklad Ontaria tedy ukazuje, že i v obtížném politickém prostředí je možné provést úspěšné reformy. Je pro ně ale potřeba předchozí důkladná příprava a nadstandardní vůdčí schopnosti.

4 Teorie reformy

Zkušenosti se vzdělávacími reformami ukazují, že reforma by měla být vždy založena na nějaké představě o tom, jak školy fungují a jakým způsobem (jakým mechanismem) lze docílit jejich zlepšení. Tato představa se označuje jako „teorie změny“ nebo „teorie jednání“ (Levin, 2008, s. 8–11).

Zjednodušeně řečeno, teorie změny by měla nejen říci, co a jak by se mělo změnit, ale také *proč* by to mělo fungovat. Ontarijská teorie změny spočívala od počátku na předpokladu, že jádro reformy musí spočívat ve zkvalitnění výuky a zlepšení

každodenních výukových i řídicích praktik ve škole a ve třídě. Tvůrci reformy si přitom dobře uvědomovali, že školy (ředitelé, učitelé, žáci) jsou lehce zataženi do problémů a činností, které nemají žádný vztah ke zlepšení vyučování a učení (OECD, 2010, s. 73). Jinak řečeno, učitelé, ředitelé i žáci jsou ve škole rozptylováni celou řadou činností (např. vyplňováním formulářů, psaním zpráv atd.) od toho, co je jejich hlavním posláním: učit se (v případě žáků) a dobře vzdělávat (v případě učitelů a ředitelů). Zlepšení vzdělávání ovšem může nastat pouze tehdy, pokud jsou všichni aktéři vzdělávacího procesu motivováni a oddaní pro zlepšování výuky.

Klíčovým pojmem pro reformu v Ontariu je „zvyšování kapacit“ (*capacity building*).⁸ Neexistuje jednoznačná shoda v tom, co přesně pod „zvyšováním kapacit“ rozumět a jak jej definovat. Podle Carol Campbell se kapacitami rozumí „schopnost lidí se zlepšovat“ (Campbell, 2012). Podle Levina (2012, s. 16) zvyšování kapacit zahrnuje individuální i kolektivní (a) vědění a kompetence, (b) zdroje, (c) motivaci.⁹ Pro naše potřeby bychom mohli tedy zvyšování kapacit vymezit jako zvyšování těch schopností a kompetencí jednotlivců, institucí i celého vzdělávacího systému, které pomáhají k efektivnějšímu učení každého žáka. Či snad trochu srozumitelněji: Má-li se žák dobře učit a učitel dobře vzdělávat, musejí to umět a musejí mít k tomu vytvořeny dostatečné podmínky.

Teorie změny v Ontariu se možná v retrospektivě zdá jako přirozená. Je ovšem vhodné připomenout, že jiné vzdělávací reformy (zejména v USA) byly založeny na podstatně jiné teorii změny. V jejich jádru často stojí myšlenka, obecně sdílená v rámci tzv. *New Public Managementu* (NPM), že školy mají být řízeny prostřednictvím principu „těsný-volný“ (*tight-loose*). Podle této teorie má stát stanovovat náročné, přesné a „těsné“ cíle (v podobě detailních vzdělávacích standardů), školám je však dána maximální volnost, jakými *prostředky* těchto cílů dosahují. Školy jsou ovšem vedeny k zodpovědnosti a „skládání účtů“ (*accountability*) prostřednictvím plošného testování. I tato teorie změny je intuitivně přitažlivá, má však celou řadu úskalí (např. Mons, 2009).

Ontarijská teorie změny se od ostatních liší tím, že v ní chybí prvky důsledného „skládání účtů“ v podobě vytváření žebříčků škol, testování žáků, odměňování učitelů na základě jejich (předpokládaného) výkonu atd. Jak uvádí zpráva OECD (2010, s. 75), architekti ontarijské reformy vycházely spíše z konceptu *homo sociologicus*

⁸ Podobně jako jiné jazyky, ani čeština nemá vhodný ekvivalent tohoto anglického pojmu. Do češtiny se někdy překládá jako „budování kapacit“ či „vytváření schopnosti“. Anglický termín *capacity* je mnohoznačný a znamená jak kapacitu (např. budovy), schopnost (např. tvůrčí), tak výkonnost (např. podniku). Všechny tyto významy se v souloví *capacity building* často míchají. *Capacity building* tak má kvantitativní dimenzi (např. rozsah pomoci školám), tak kvalitativní (zlepšení schopností, znalostí a dovedností všech zúčastněných aktérů). Má také jak individuální aspekt (tj. jde o „kapacitu“ každého jednotlivce nebo organizace), tak kolektivní (jde o kapacitu celé sítě aktérů a jejich vzájemné propojení). Pojem „kapacita“ je tedy sice možná méně libozvučný než „schopnost“, ale více odpovídá anglickému *capacity*. Navíc i v češtině je termín „kapacita“ někdy chápán jako „souhrn vlastností a rysů osobnosti, které jsou podmínkou k úspěšnému výkonu určité činnosti, funkce či povolání, (znamenající) něco obsáhnout, zvládnout v daných podmínkách, vykonat“ (Pernica, 2011). Proto dáváme přednost překladu „zvyšování kapacit“.

⁹ V osobním rozhovoru Ben Levin vymezil zvyšování kapacit jako „cokoli to, co pomáhá lidem dělat jejich práci lépe“.

- 18 než *homo economicus*. *Homo economicus* spočívá v představě, že hlavní problém učitelů a žáků je v nedostatku jejich vnější motivace spíše než v nedostatku jejich schopností. Tento nedostatek je pak třeba řešit prostřednictvím „tvrdých nástrojů“ jako testování, finanční pobídky atd. *Homo sociologicus* oproti tomu staví na poznacích z výzkumu organizací (např. Peter Drucker a Edwards Deming). Hlavní překážku ve zlepšení škol pak nevidí ve vnějších pobídkách, ale ve vnitřní motivaci (například v motivaci být součástí úspěšné školy) a v rozvoji dovedností a znalostí všech účastníků vzdělávání. Hlavními nástroji pak jsou „měkké“ nástroje jako změna kultury, leadership a budování kapacit.

5 Cíle vzdělávací reformy v Ontariu a jejich naplnění

Z našeho střeoevropského hlediska se může zdát zvláštní, že na začátku nebyl žádný tlustý dokument typu „Bílé knihy“. Existoval pouze šestistránkový pracovní dokument s názvem *Strategické směry*. Důvod byl prostý. Ben Levin nechtěl trávit příliš mnoho času vytvářením nějakého *dokumentu* na úkor nalézání společného porozumění a společných přístupů (Levin, 2008, s. 180). Levin v této souvislosti cituje Reevese (2006), který poněkud sarkasticky poznamenal, že čím je kvalita plánovacích dokumentů vyšší, tím je zpravidla nižší jejich úspěch. Ačkoli s tímto tvrzením lze polemizovat, jisté je, že *Strategické směry* se staly hojně využívaným, citovaným a diskutovaným vodítkem, a to přesto, že nikdy neměly podobu výsledného dokumentu, ale vždy měly jen podobu pracovní verze (draftu). Jak uvádí Levin, tato nehotová podoba dokumentu se ukázala jako výhoda. Jednak bylo možné na dokumentu stále pracovat a doplňovat jej, tak se zároveň tvůrci politiky zaměřovali spíše na implementaci stanovených cílů než na nekonečné diskuse o přesné formulaci. Podle Levina je potřeba se vyhnout příliš dlouhým diskusím o přesném znění cílů. Nejenže je to podle něj neproduktivní a odvádí to od důležitějších věcí – předně od snahy tyto cíle skutečně implementovat. Podle něj to může být dokonce i kontraproduktivní, a to ve chvíli, kdy vznikají zbytečné spory o přesném znění cílů.

Ve *Strategických směrech* byly formulovány tři hlavní cíle: (1) zlepšení celkových výsledků žáků, (2) snížení nerovností v dosažených výsledcích žáků a (3) zvýšení důvěry veřejnosti ve veřejné školy. Na tyto cíle navazovaly dvě hlavní strategie: (1) strategie zvýšení čtenářské a matematické gramotnosti na základní škole (*Ontario's Literacy and Numeracy Strategy*) a (2) strategie zvýšení míry úspěšného absolvování střední školy (*Students Success Strategy*). Tyto dvě hlavní strategie reagovaly na nejpalčivější problémy tehdejšího vzdělávacího systému. Za prvé šlo o stagnující výsledky žáků základních škol v testech čtenářské a matematické gramotnosti. Cílem tedy bylo zvýšit podíl žáků dosahujících v 6. třídě ve čtení, psaní a matematice úroveň 4 (tedy nejvyšší) z 55 % na 75 %. Druhým problémem byla nízká míra dokončování střední školy. Ve školním roce 2003/2004 dokončilo střední školu v řádných čtyřech letech pouze 60 % studentů, s dodatečným pátým rokem to pak bylo celkem 70 %. Stanoveným cílem bylo 85 %.

Vzdělávací reforma vedla k prokazatelným pozitivním efektům. Procento žáků splňujících provinční standardy ve čtenářské a matematické gramotnosti se zvýšilo z 55 % v roce 2003/04 na 70 % v roce 2011/12. Míra úspěšného dokončení střední školy se zvýšila z 68 % v roce 2003/04 na 82 % v roce 2010/11 (Franz, 2012). To v absolutních hodnotách představuje nárůst asi 93 tisíc úspěšně ukončujících studentů každý rok. Počet škol s výrazně podprůměrnými výsledky se snížil o 75 % (Levin, 2008, s. 44). Pozitivní posun je ovšem patrný i z „měkčích“ indikátorů. Mnohem méně mladých učitelů odchází ze školství a méně učitelů odchází do předčasného důchodu. Tisíce učitelů se dobrovolně účastní letních škol profesního vzdělávání. Učitelé také vykazují vyšší míru subjektivní spokojenosti se svým zaměstnáním (Levin, Glaze, & Fullan, 2008, s. 279). Zvýšila se také důvěra veřejnosti ve veřejné školství a vzdělávací politiku obecně, o čemž mimo jiné svědčí i fakt, že v roce 2007 a 2011 byla vláda McGuintyho znovu zvolena.

6 Hlavní realizovaná opatření

Vzdělávací reforma v Ontariu nebyla založena na několika velkých opatřeních, ale spíše na sadě menších iniciativ. Ty navíc nebyly od počátku zcela „zralé“ a propojené. Mnohdy šlo o experimentování, které se postupně vyvíjelo a „uzrávalo“. Přestože koherence a propojení těchto dílčích aktivit je jedním z hlavních cílů celé reformy, toto počáteční experimentování bylo považováno za nutné: „V raných fázích tak rozsáhlému pokusu o reformu je důležitější vytvořit energii a postoupit vpřed, zatímco propojení a koherence, jakkoli také zásadně důležité, mohou být řešeny o trochu později, a to hned, jak vznikne – tak jako tak nevyhnutelný – požadavek od různých akterů“ (Pedwell et al., 2011, s. 606). I zde se promítá myšlenkový přístup reformátorů, kteří nevěří na jedno „spasitelné“ opatření, ale spíše na sadu dobře implementovaných opatření, přičemž jejich efektivnost nelze předem zcela odhadnout, a je tedy třeba neustále je „za pochodu“ upravovat.

Z tohoto důvodu se nám také může vzdělávací reforma z našeho hlediska jevit jako poněkud nepřehledná a obtížně pochopitelná. Spíše než o nějakou zásadní změnu jde o sadu menších, postupně propojovaných a upravovaných změn. Mnohá opatření (označovaná jako „strategie“) se také překrývají, doplňují a proměňují v čase. V tomto článku není možné všechna tato opatření zmínit a popsat (pro podrobnější přehled viz zejména Levin, 2008). Zaměříme se jen na některá z nich. Pro lepší pochopení můžeme rozdělit realizovaná opatření do dvou hlavních okruhů: (1) podporu zvyšování kvality ve školách (*school improvement planning*) a (2) zkvalitnění *leadershipu* na všech úrovních.

Jedním z prvních opatření bylo vytvoření Sekretariátu pro čtenářskou a numerickou gramotnost (*Literacy and Numeracy Secretariat* – LNS) při Ministerstvu školství. Úkolem tohoto nově zřízeného útvaru, nezátíženého byrokratickou minulostí a organizačně nezávislého na ministerstvu, byla podpora škol ve zvyšování výsledků žáků ve čtení, psaní a v matematice na základních školách. Řízením této organizace

20 byla pověřena zkušená pedagožka Avis Glaze, jež sestavila tým, který dnes čítá cca 80 lidí, složený zejména z (bývalých) výjimečných a respektovaných ředitelů, učitelů a oborových specialistů. Tito jsou označováni jako *student achievement officers* (SAOs). SAOs jsou rozděleni do minitýmů a většinu času pracují „v terénu“ přímo se školami a školními radami. Pomáhají jim formulovat a implementovat cesty ke zlepšení, poskytují jim možnosti dalšího profesního vzdělávání, sdílení dobré praxe a výsledků výzkumu. Jejich úkolem je také budování partnerství mezi školami, školními radami, asociacemi učitelů, ředitelů, superintendentů atd.

Podpora středním školám byla organizována poněkud odlišně. Místo vytvoření týmu na úrovni ministerstva jako v případě LNS poskytlo ministerstvo finanční prostředky každému školnímu distriktu k najmutí tzv. *Student Success Leader*, který byl odpovědný za koordinaci zlepšování vzdělávacích výsledků středních škol v daném distriktu. Každá střední škola navíc obdržela prostředky na vytvoření místa *Student Success Teacher* (SST). Úlohou učitele v této pozici bylo zajistit, že opravdu každému žáku střední školy je věnována dostatečná pozornost a podpora, a to pak zejména těm, u kterých je riziko nedokončení školy. V každé škole vznikl také speciálně sestavený tým – *Student Success Team* (složený kromě SST také z ředitele, výchovných poradců atd.) zaměřený na pomoc žákům a jejich podporu.

Druhým velkým okruhem opatření bylo zvyšování leadershipu v celém systému. Hlavní roli zde sehrál nově vytvořený útvar *Leadership Development Branch* (LDB), zřízený při Ministerstvu školství a čítající 19 členů. Tento útvar vytvořil a implementoval nejméně 13 větších iniciativ na zvýšení leadershipu na všech úrovních v Ontariu (pro přehled viz Leithwood et. al., 2011). Jednou z prvních iniciativ bylo vytvoření *Ontario Leadership Framework* (OLF). Tento rámec formuluje vizi úspěšného leadershipu v provincii Ontario. Ukazuje, co se míní pod pojmem „úspěšný leadership“, a to na základě nejnovějších odborných poznatků (Leithwood, 2012). Jde také o důležitý „slovník“, který sjednocuje pojmy a perspektivy všech těch, kterých se leadership týká.

Další důležitou institucí byl nově vytvořený „virtuální“ *Institute for Educational Leadership* (IEL), zřízený v roce 2006. Jde o zastřešující organizaci, spravovanou výhradně dobrovolníky, jejímž hlavním úkolem je propojovat jednotlivce a instituce. IEL také vymezuje, a s pomocí prostředků ministerstva podporuje, projekty na rozvoj leadershipu. IEL se též podílí na profesním vzdělávání a pomáhá zprostředkovat poptávku a nabídku po kvalitních vzdělávacích kurzech. Jinou konkrétní aktivitou na rozvoj leadershipu bylo vytvoření speciální podpory začínajícím ředitelům a jejich zástupcům. V roce 2008 byl zaveden mentoring pro ředitele a zástupce ředitelů, kteří jsou čerstvě ve svých funkcích, s tím, že školním radám jsou poskytnuty na tento mentoring speciální prostředky. Způsob realizace mentoringu byl testován a vyhodnocen za pomoci asociací superintendentů.

Výše uvedené je jen hrubý náčrt některých opatření. Je potřeba zmínit, že ta by nebylo možno realizovat bez dalších pozitivních změn, zejména zvýšení finanční podpory ze strany ministerstva. Výdaje na žáka se od začátku reformy zvýšily o 30 % (Pedwell et al., 2011, s. 605). Dalším důležitým opatřením bylo snížení

administrativní zátěže ředitelů i učitelů. Důležitou změnou bylo také vytvoření partnerské atmosféry a zlepšení důvěry mezi jednotlivými aktéry. K tomu přispělo například vytvoření různých mechanismů pro vzájemné setkávání a sdílení zkušeností.

7 Závěry a implikace pro vzdělávací politiku v České republice

Existuje hned několik důvodů, proč je provincie Ontario z hlediska vzdělávací politiky v ČR mimořádně zajímavým případem. Za prvé, pokud jde o počet škol a počet žáků, jde o přibližně stejně velký systém. Za druhé, Ontario je vyspělou demokracií, s poměrně složitou strukturou řízení a rozhodování. Politický kontext, ve kterém se vzdělávání odehrává, zdaleka není jednoduchý. Podobně jako Česká republika i Ontario prošlo složitým obdobím reformy a změn. Jde tedy o příklad úspěšné vzdělávací reformy, která proběhla v relativně obtížném politickém, sociálním i kulturním kontextu. Za třetí, Ontario je jedním z velmi mála států, ve kterých se daří imigrantům dosahovat stejně vysokých vzdělávacích výsledků jako rodilým Kanadánům. Je to příklad promyšleného inkluzivního vzdělávání a důkaz toho, že celkové vzdělávací výsledky se dají zvyšovat bez toho, že by se prohlubovaly rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími. Za čtvrté, teorie celé reformy je pozitivní a atraktivní z hlediska všech zúčastněných aktérů. Není založena na zásadních strukturálních změnách, ale na podpoře a postupné přeměně kultury, která je celkově pozitivnější a příjemnější pro všechny zúčastněné.

Skvělou sumarizaci zkušeností z Ontaria pro každou rozsáhlou vzdělávací reformu podává Levin (2008, 2012). Je jisté, že žádnou vzdělávací reformu nelze jednoduše převzít tak, jak byla přijata a realizována jinde. Náš kontext je v mnoha ohledech jiný. V žádném případě také netvrdím, že Ontario je jediným vhodným zdrojem inspirací – bezesporu se musíme inspirovat i v mnoha jiných zemích. Ontario je potřeba vzít „jen“ jako skvělý zdroj inspirací o tom, kam a jak se ubírat. V závěru tohoto článku chci zmínit jen čtyři základní body, které považuji pro vzdělávací politiku v České republice za zvláště inspirativní, protože byly základem úspěšné ontarijské reformy a zároveň nejvíce kontrastují se současným nastavením vzdělávací politiky v ČR.

1) Zvyšování kapacit a leadershipu

Základní inspirací je zvyšování kapacit na každé úrovni řízení. Platí, že jakékoli opatření vzdělávací politiky může být dobré jen do té míry, do jaké míry jsou dobří lidé, kteří je implementují. Zdá se mi, že tento poznatek nejsme v České republice stále schopni plně pochopit a že většina opatření (např. změna kurikula, evaluace atd.) je zaváděna bez ohledu na to, jaké jsou schopnosti a postoje těch, kteří mají tyto změny realizovat. Ačkoli vytváření kapacit, například v podobě nějaké formy dalšího profesního vzdělávání, se objevuje takřka ve všech strategických dokumentech,

22 nemohu se zbavit dojmu, že zásadní role a komplexnost „vytváření kapacit“ u nás doposud není pochopena. Jen velmi zřídka se například diskutuje o tom, že je potřeba zvýšit kapacity přímo řízených organizací a že pokud máme zavést úspěšný systém evaluace a monitoringu, musíme v první řadě vybudovat instituce, ve kterých působí odborně vysoce zdatní a zkušení lidé. Ještě méně mluvíme o kapacitách úředníků na centrální, krajské i obecní úrovni. Tyto kapacity doposud nejsou ani popsány, natož abychom hledali cesty, jak je vylepšit. Zvyšování kapacit je často pojímáno jako *doplňek* reforem, nikoli jako centrální téma změn ve vzdělávání.

Metaanalýzy faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků ukazují, že kvalita učitelů a ředitelů ovlivňuje kvalitu vzdělávání mnohem více než jakékoli jiné faktory (např. Leithwood et al., 2004; Rockoff, 2004; Hattie, 2009). Jakákoli vzdělávací reforma se tedy musí zaměřit na zvýšení kvality vyučování přímo ve třídách – na schopnosti učitelů lépe vzdělávat a schopnosti ředitelů lépe řídit. To předpokládá kvalitní profesní vzdělávání, orientované na skutečné potřeby učitelů a ředitelů. Místo „sdělování pravd ze strany expertů“ musí jít spíše o koučink, poskytování zpětné vazby přímo ve třídě, kolegiální sdělování zkušeností, vytváření vzdělávacích pomůcek atd. Profesní vzdělávání ředitelů by mělo být mnohem více posíleno o pedagogický leadership, tj. na to, jakým způsobem zvyšovat kvalitu vyučování.

V této souvislosti je ale dobré zmínit, že zvyšování kapacit neznamena zavádění zcela nových výukových metod a rušení metod starých (tedy kromě těch, které jsou prokazatelně neefektivní). Vzdělávací reforma v Ontariu stavěla na tom, co učitelé, ředitelé a žáci již umí. Jde o evoluci, nikoli revoluci. Ačkoli experimentování je dán velký prostor a učitelé, kteří chtějí rozvíjet nové metody, mají k tomu dostatek možností, reformátoři zdaleka nepočítali s tím, že každý učitel zásadně *změní* své výukové metody. Každá radikální změna vyučovacích metod (např. užívání pojmových map) je spojena s vysokými transakčními náklady jak pro učitele, tak pro žáka (musejí si na novou metodu zvyknout). Výzkumy ukazují, že opravdové zvládnutí nové metody vyžaduje například vyzkoušet si ji v reálných podmínkách alespoň desetkrát – to znamená deset různých ročníků! (Anderson, 2012). V tomto případě je tedy vhodnější držet se tradičních postupů, pokud fungují alespoň průměrně, a neustále je vylepšovat a doplňovat.

V České republice existuje velký potenciál pro budování kapacit. Například počet a nasazení neziskových organizací věnujících se oblasti školství a vzdělávání je velmi vysoký. Tradičně zde existuje také mnoho organizací veřejné správy, které se nějakým aspektem vzdělávání zabývají. Jde „jen“ o to posunout kvalitu všech těchto organizací i institucí o stupínek (či dva) výše a lépe tyto často izolované aktivity propojit. Nelze si nevsimnout, že debaty o vzdělávání, které se v Ontariu vedou, jsou kvalitativně na vyšší úrovni než v České republice. Je zde také méně ostrá hranice mezi slovníkem a znalostmi lidí z různých typů institucí. Například není výjimkou, když projev úředníka z ministerstva školství je z hlediska své hloubky a strukturovanosti podobný projevu výzkumníků z vysoké školy. Naopak výzkumníci často uvádějí praktické příklady a zkušenosti a jsou s to „snést se“ z oblastí „vysoké teorie“ do každodenní reality škol.

Výše uvedené je výsledkem nejen neustálého profesního vzdělávání všech (učitelů, ředitelů, superintendentů, ministerských úředníků), ale také jejich většího propojení a sdílení zkušeností. Levin (2008, s. 97) zdůrazňuje, že jednou z podmínek pozitivních změn je vytvoření dobrých osobních vztahů a pozitivní přátelská atmosféra. Aniž bych jakkoli idealizoval situaci v Ontariu, kde taktéž existuje celá řada tenzí a rozporů mezi různými aktéry, komunikace lidí v různých pozicích (např. úředníků, ředitelů a akademiků) je zde evidentně mnohem větší samozřejmostí než u nás. To přispívá k lepšímu porozumění, společnému „slovníku“ a obroušení stereotypů. Jedním ze způsobů, jak zlepšit vzájemnou komunikaci, je například vytvoření stálého „partnerského stolu“ (*Education Partnership Table*), který vznikl v Ontariu hned v roce 2004.¹⁰

Zvyšování kapacit je tvrdou, každodenní a mravenčí prací. Je pravda, že se poměrně složitě politicky prodává – média, veřejnost a další aktéři volají po rychlé změně a radikálních opatřeních. Těžko se také žádá zvýšení finančních prostředků na něco tak „měkkého“ jako zvyšování znalostí, dovedností, komunikaci atd. V tomto ohledu je ale důležitý postřeh premiéra McGuinty (2010). Ten ve svém shrnutí zkušeností s reformou zmínil jednu zajímavou věc: „Když dosáhnete pokroku, dostanete souhlas s tím investovat více. Nikdo nechce investovat do neúspěchů, ale investovat do úspěchu, to je něco úplně jiného“. Toto se mi jeví jako důležité i z hlediska zlepšování vzdělávacího systému v České republice. Skutečné zvýšení investic do vzdělání a do zvyšování kapacit lze očekávat jen v případě, pokud školy přesvědčí veřejnost a politiky, že zvýšené prostředky mají reálný dopad na výsledky žáků.

2) Koncentrace řídicích struktur a jejich zaměření na zvyšování kapacit

Ontarijská vzdělávací reforma je založena spíše na změně „kultury“ než „struktury“. Její hlavní tvůrci, jako například Ben Levin, upozorňují, že je třeba se vyhnout představě, kterou zastává mnoho vzdělávacích reformátorů, že je třeba změnit struktury řízení: „... víme, že samotné změny v systému řízení (*governance*) nevedou ke zlepšení výuky a učení nebo studijních výsledků“ (Levin 2008, s. 69). Jakékoli organizační změny vždy přinášejí vysoké transakční náklady a odvádějí pozornost, energii a zdroje od toho nejpodstatnějšího: zlepšení vzdělávání ve třídách. Je tedy lépe se snažit o změny hned, a to i v rámci třeba ne zcela optimálních struktur, než ztrácet čas a energii radikální (a nejistou) systémovou změnou struktur.

Nicméně některé strukturální prvky, na kterých byla reforma v Ontariu postavena, jsou zcela odlišné od situace v České republice a bylo by vhodné uvažovat o jejich změně, případně je alespoň nezbytné vzít tato omezení v úvahu¹¹. Zásadním

¹⁰ Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/index.html>.

¹¹ Jak bylo podotknuto výše, některé základy reformy, zejména pak koncentrace řídicích struktur, byly postaveny již před začátkem reformy a bylo možno na nich dále stavět. Nicméně je zajímavé, že přestože tvůrci reformy v Ontariu často zdůrazňují, že reforma není založena na strukturálních změnách, mnoho realizovaných opatření spočívalo na vytvoření nových institucí, které v systému chyběly.

24 problémem se jeví především vysoká míra roztržitésti veřejné správy v oblasti školství. Jak je uvedeno výše, v Ontariu existuje pouze 72 distriktů (tj. obdoba našich „zřizovatelů“), které zřizují cca 5 tisíc základních a středních škol. Naopak v České republice, podle posledních údajů ve školském rejstříku, zřizuje 2634 měst, městysů, obcí a městských částí celkem 3636 základních škol, MŠMT zřizuje dalších 50 škol (většinou se jedná o školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Základní školy zřizují i kraje (14 krajů zřizuje 313 základních škol, jde ale spíše o bývalé zvláštní školy nebo školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).¹² V České republice je tedy 4002 veřejných základních škol, které jsou zřizovány celkem 2649 různými zřizovateli!

Zrušením školských úřadů v roce 2000 došlo ke zrušení důležitého mezičlánku mezi obcemi a vyššími územními celky, zejména bývalými okresy, kraji i centrální úrovní.¹³ Ontarijská reforma je založena na časem prověřené dělbě odpovědností a propojenosti jednotlivých úrovní řízení. Jednotlivé úrovně řízení jsou jasně vymezeny a zřetelně na sebe navazují: ředitel školy → superintendenti → ředitel vzdělávání daného distriktu → volené školní rady → ministerstvo školství. V České republice chybí, kromě lepšího propojení jednotlivých úrovní, článek superintendentů v jednotlivých distriktech, tedy úroveň zhruba odpovídající bývalým školským úřadům. Chybí zde lidé, kteří by důkladně znali každodenní praxi školního vyučování v daném regionu a kteří by mohli fungovat jako poradci, širitelé dobré praxe, mentoři a supervizoři. Vzhledem k tomu, že ředitelé v České republice mají v mezinárodním srovnání vysokou autonomii a také velmi nadstandardní odpovědnost (Eurydice, 2007; OECD, 2012b), byl by takový mezičlánek „superintendentů“ velmi užitečný.

Z výše uvedeného nevyplývá, že bychom se měli vrátit k odvětvovému způsobu řízení, znovuoobnovení školských úřadů a snížení autonomie škol. Pro budování kapacit a zázemí pro podporu škol a žáků musí ovšem existovat vyšší úroveň, než jsou obce, které často zřizují jednu jedinou školu.¹⁴ O velikosti a funkci takové zastřešující úrovně by bylo potřeba diskutovat, a to zejména vzhledem k výše uvedeným poznatkům o tom, že je potřeba stavět především na tom, co existuje, a nikoli měnit staré a zavádět nové struktury. Lze například uvažovat o zřízení dílčích jednotek v rámci krajských úřadů nebo využít inspektoráty ČŠI. Určitě by bylo vhodné stavět na spontánně vzniklých sdruženích a sítích škol. Ať tak či onak, je potřeba, aby někdo v systému byl zodpovědný, jak právně, tak fakticky, za zvyšování kvality výuky. Už jen samotné pojmenování těchto organizačních složek má symbolický význam. Zatímco u nás existuje pouze „inspekce“, v Ontariu jsou týmy „školního úspěchu“. Zatímco u nás máme inspektory, v Ontariu se hovoří o „leaderech“.

¹² Vyžádaná informace od Michaely Kleňhové, ředitelky odboru analyticko-koncepčního MŠMT.

¹³ Školských úřadů bylo v době jejich zrušení celkem 76 (zaměstnávaly cca 1900 zaměstnanců), což je číslo, které nápadně připomíná současnou situaci v Ontariu.

¹⁴ Tento názor, tedy že množství zřizovatelů v ČR musí nutně vést k roztržitésti podpůrných kapacit, potvrdil v osobním rozhovoru i Ben Levin (12. 11. 2012).

3) Důraz na implementaci a realizaci cílů, ne na vytváření dokumentů

Současné diskuse o vzdělávací politice v České republice často připomínají hledání svatého grálu – nějakého spasitelného řešení, které výrazně zvedne úroveň vzdělávacích výsledků. Nic takového ovšem neexistuje. Zkušenosti úspěšných vzdělávacích politik, Ontario nevyjímaje, ukazují, že „mít nějakou velkou myšlenku je pro celkový úspěch méně důležité, než bezchybné a účinné vykonávání běžných činností“ (Levin, 2008, s. 6). Lapidárně řečeno, v první řadě jde o to, aby všichni – od učitelů po úředníky – dělali dobře svoji práci. Jakkoli to zní samozřejmě, vůbec to není samozřejmý předpoklad.

Ontarijská zkušenost také ukazuje, že místo mnoha cílů je lepší soustředit se na několik málo cílů a dlouhodobě a systematicky trvat na jejich plnění. Ontario představuje příklad orientace na praxi a na akci – nikoli na detailní plánování a psaní „strategických dokumentů“. Povaha *Strategických směrů* krásně dokumentuje hlavní princip reformy – důraz na aktivity, činnosti a implementaci toho, co pomáhá rozvíjet vzdělávání, místo na psaní sáhodlouhých „slohových cvičení“ tak, jak je známe z našeho kontextu. Na jedné straně máme příklad České republiky, kde je v současné době v oblasti vzdělávání platných cca 15 „koncepčních a strategických“ dokumentů, které jsou sice často přijaty a schváleny vládou, ale de facto je málokdo zná a ještě méně lidí a institucí se jimi skutečně řídí. Na straně druhé máme příklad Ontaria, ve kterém má hlavní jednotící úlohu šestistránkový dokument, který je po celou dobu jen pracovní verzí. Jak Levin zdůrazňuje: vize a stanovení cílů jsou důležité, nikoli však ve formě dokumentu, ale ve formě skutečného sdílení a vzájemného porozumění. Samotný dokument musí být krátký, srozumitelný a vedoucí k diskusím o jeho naplnění. V České republice jsme možná až příliš zaujati vytvářením, dolaďováním a schvalováním dalších dokumentů, aniž bychom měli sílu a čas na jejich implementaci.

Snad v žádné jiné oblasti veřejné politiky není cesta od myšlenky k její skutečné realizaci tak dlouhá jako v oblasti vzdělávací politiky. „Technická“ realizace je u nás velmi podceňovaná. Má se za to, že nejtěžší je to nějak vymyslet. Zahraniční – a už i naše – zkušenosti ovšem ukazují, že právě konkrétní způsob realizace je zcela zásadní, tj. kdo to dělá, jak to dělá a za jakých podmínek. Máme tendenci spoléhat se na to, že myšlenky je potřeba pouze přednést. Čertovo kopýtko se ovšem skrývá v implementaci, v promyšlení kroků, jak určitý bohulibý záměr skutečně realizovat. Nejde například o to, zda testování v 5. a 9. třídě ano, či ne, ale o to, co s tím dál. Jak pomohou výsledky školám a rodičům? Jak se přemění v aktivity, které pomohou zlepšit vzdělávání? Strategické myšlení neznamená hovořit o vzletných myšlenkách, ale spíše o možnostech (a omezeních), jak tyto myšlenky skutečně zavádět a realizovat. Znamená to, mimo jiné, promýšlení „technických“ detailů, jako kdo bude dané opatření realizovat, za jakých podmínek atd. Nelze pouze s nějakou myšlenkou přijít a pak nechat na ředitelích, učitelích atd., aby ji realizovali.

Všichni víme, že se u nás staví předražené dálnice, navíc často nekvalitně. Ačkoli to na první pohled vypadá jednoduše, z hlediska implementace není stavění dálnic zase až tak úplně jednoduché. Znamená to například dobře zvolit metodu výběru firmy, která bude stavbu realizovat, dobře nastavit kontrakt s touto firmou (včetně například pokut za pozdní či nekvalitní dodání) a také stanovit, kdo a jak bude daný kontrakt kontrolovat. Víme, že státní správa v těchto ohledech často selhává – a to jde o věci na první pohled viditelné a hmatatelné. Přestože je u nás stále rozšířené mínění, že zlepšit vzdělávací procesy je jednodušší než postavit dálnice, rozhodně tomu tak není.

To vede k trochu provokativní myšlence: vyloučíme-li několik věcí, které jsou zjevně neúčinné, je skoro jedno, co se dělá (viz také Hattie, 2008). Ale musí se to dělat opravdu pořádně a promyšleně a ani na chvíli se nesmí pustit ze zřetele hlavní cíl: zlepšování kvality výuky a dosahování vyšších výsledků. Veškeré činnosti v oblasti vzdělávání musejí projít jednoduchým testem: jak přispívá tato aktivita ke zlepšení výuky a vzdělávacích výsledků? Činnosti, které tímto testem neprojdou, je třeba buď omezit, nebo zcela zrušit. Nelze dopustit, aby učitelé a ředitelé trávili příliš mnoho času činnostmi, které přímo nesouvisí se zlepšováním výuky. Protože většina aktivit nějak s výukou souvisí, je potřeba se zaměřit na ty, které mají největší pozitivní vliv. V této souvislosti Levin (2008, s. 100) podotýká, že například nechat učitele vytvářet kurikulum nebo přepisovat vzdělávací cíle není nejlepším využitím jejich času. Mnohem důležitější je zlepšování každodenních vyučovacích praktik. I člověk, který má jen letmou zkušenost s každodenním provozem základních a středních škol v České republice v posledních deseti letech, jistě potvrdí, že mnoho času bylo ztraceno právě těmito činnostmi – vytvářením školního vzdělávacího programu, školením k nové maturitě a psaním žádostí o dotace z evropských strukturálních fondů. Ačkoli pro to nemáme výzkumnou empirickou evidenci, dle mého názoru je právě toto jedním z faktorů, který významně přispěl ke zhoršení výsledků žáků v mezinárodních šetřeních.

4) Zvýšení role výzkumu a empirické evidence

Jedním z prvků, bez kterého si nelze reformu v Ontariu představit, je vysoce kvalitní výzkum v oblasti vzdělávání. Připomeňme, že myšlenkově byla celá reforma podložena světově uznávanými odborníky na vzdělávání, jako jsou Michael Fullan, Ben Levin a Kenneth Leithwood. Celková úroveň výzkumu v oblasti vzdělávání je v Ontariu na podstatně vyšší úrovni než u nás. Velkou roli hraje přítomnost kvalitních institucí, jako je *Ontario Institute of Education na University of Toronto*.

Jak jsem zmínil výše, kvalita všech opatření je zcela zásadním způsobem určována kapacitou pro implementaci těchto opatření. Některé nástroje uplatňované v Ontariu si vyžadují rozsáhlé odborné znalosti a zkušenosti. Například testování žáků v Ontariu probíhá na vysoké odborné úrovni a s vědomím všech rizik, která testování může mít. Při vši úctě k českým odborníkům, takové kapacity – a zkušenosti – v České

republice v současné době prostě nemáme¹⁵. Chceme-li ovšem takové nástroje vzdělávací politiky využívat, musíme přednostně pracovat na kapacitách lidí takové nástroje vytvářet a smysluplně využívat (viz také OECD, s. 2012c).

Dalším důvodem, proč je rozvoj vzdělávacího výzkumu klíčový, je jeho vliv na pozitivní pedagogickou praxi. Vzdělávací reforma byla založena na „disciplinované inovativnosti“ (Levin, 2012, s. 21). Místo nekonečného zavádění nových a nových pilotních projektů, které zůstávají bez vyhodnocení skutečných efektů, disciplinovaná inovativnost spočívá v dopředu promyšleném experimentování, které zahrnuje důslednou evaluaci výsledků, a tím zvyšování našich znalostí o tom, co funguje a co nikoli.¹⁶ Přestože naše znalosti o efektu jednotlivých vzdělávacích praktik na výsledky žáků zdaleka nejsou úplné a konečné, existuje již celá řada velmi praktických a ověřených poznatků (např. Hattie, 2009). Jak zdůrazňuje Levin (2012), pedagogika, stejně jako jakákoli jiná profese, by měla obsahovat poznatky z výzkumu jako základní determinantu určující efektivní praktiky. Konkrétním opatřením tak může být vytvoření „databanky“ (ne)úspěšných vzdělávacích praktik, a zejména pak zvyšování dovedností učitelů je využít pro zlepšování své výuky.

Literatura

- Anderson, S. E. (2012). *Understanding and practising continuous improvement*. Prezentace na University of Toronto, 12. 11. 2012.
- Campbell, C. (2012). *Leading education system improvement*. Prezentace na University of Toronto, 12. 11. 2012.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Eurydice.
- Franz, R. (2012). *Ontario Education Improvement*. Prezentace na University of Toronto, 15. 11. 2012.
- Greger, D. (2012). *Zpráva OECD o evaluaci a hodnocení (žáků a studentů) v ČR. Jak rozumět formativnímu hodnocení a jak taky mohou vypadat evaluační standardy?* Vystoupení na Kulatém stole SKAV a EDUin, 19. 4. 2012.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. A review of research of the learning from leadership project*. New York: The Wallace foundation.
- Leithwood, K., Reid, S., Pedwell, L., & Connor, M. (2011). Building Leadership Capacity Across 5,000 Schools. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (s. 603–617). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012*. Dostupné z http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools : A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

¹⁵ Viz například problém s obsazením místa ředitele CERMATu.

¹⁶ Jak ukázal Hattie (2009) ve své unikátní metaanalýze, u většiny opatření v oblasti výuky lze prokázat pozitivní efekt. To, co je podstatné, tedy velikost účinku (*effect size*) těchto opatření a zejména pak poměr přínosů a nákladů na jejich zavádění.

- 28 Levin, B. (2012). *System-wide improvement in education*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Levin, B., Glaze, A., & Fullan, M. (2008). Results without rancor or ranking. Ontario's success story. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 273–280.
- McGuinty, (2010). *Transcript: Premier's remarks to the building blocks for education summit*. Dostupné z <http://www.premier.gov.on.ca/news/event.php?ItemID=14295&Lang=EN>.
- Ministry of Education. (2006). *The Ontario Curriculum Grades 1–8*. Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>.
- Mons, N. (2009). *Theoretical and real effects of standardised assessment*. Brussels: Eurydice.
- OECD. (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.
- OECD. (2012a). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for Japan*. Paris: OECD.
- OECD. (2012b). *Education at a Glance 2012*. Paris: OECD.
- OECD. (2012c). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD.
- Pedwell, L., Levin, B., Pervin, B., Gallagher, M. J., Connor, M., & Beck, H. (2011). Building Leadership Capacity Across 5,000 Schools. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (s. 603–617). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pernica, B. (2011). *Schopnost vs kapacita*. Dostupné z <http://www.onwar.eu/2011/01/24/schopnost-vs-kapacita/>.
- Reeves, D. (2006). *The learning leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252.
- Whelan, F. (2009). *Lessons learned: How good policies produce better schools*. London: Fenton Whelan.

doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., Centrum pro sociální a ekonomické strategie,
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova v Praze
veselya@fsv.cuni.cz

Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů

Klára Kostková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Předložená teoretická studie je příspěvkem k diskusi nad konceptualizací a didaktickým uchopením interkulturní komunikační kompetence jako jednoho z obecně definovaných cílů vzdělávání, resp. příspěvkem k diskusi nad cíli a obsahy interkulturní výchovy a vzdělávání. Na základě vymezení stěžejních termínů ovlivňujících pojetí diskutované problematiky, především rozlišení mezi interkulturalitou a multikulturalitou a mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí, představíme vybrané zahraniční modely interkulturní kompetence i interkulturní komunikační kompetence. Za zásadní považujeme potřebu klasifikace vybraných modelů, přičemž vycházíme z dostupných typologií, a to z obecné typologie kompetenčních modelů a z typologie modelů interkulturní (komunikační) kompetence. Studie se podrobně věnuje zejména modelům kompozitním, orientačním a vývojovým. Hlavním cílem je tudíž systematizovat pohled na modely interkulturní komunikační kompetence, což předpokládá mimo jiné představit vybrané modely v českém překladu, a podpořit tak diskusi nad jejich využitím v teorii i praxi vzdělávání, a to zejména v kontextu výuky cizích jazyků.

Klíčová slova: interkulturní, multikulturní, interkulturní kompetence, interkulturní komunikační kompetence, klasifikace modelů, typy modelů

Intercultural Communicative Competence: Classification of Models

Abstract: The theoretical study aims to contribute to the discussion about conceptualization and didactic grasp of intercultural communicative competence, one of the generally defined educational aims, or more precisely to the discussion about aims and content of intercultural education. Firstly, core terms influencing the approach towards the relevant issues are discussed, namely the terms intercultural and multicultural or intercultural competence and intercultural communicative competence. On the basis of the above foundations, selected foreign models of intercultural competence and intercultural communicative competence are presented. It is essential to classify selected models; two typologies are deployed for this purpose, i.e. general typology of competence models as well as typology of intercultural (communicative) competence. Attention is paid to the following types of models: compositional, orientational and developmental. The main aim of the study thus is to systematize the view on models of intercultural communicative competence, which requires a presentation of selected models of foreign origin in the Czech translation. Such study might contribute to the discussion about their application in educational theory and practice, specifically in the context of foreign language teaching and learning.

Keywords: intercultural, multicultural, intercultural competence, intercultural communicative competence, classification of models, types of models

1 Úvodem

Nejen díky stále aktuální kurikulární reformě nabývá v České republice na důležitosti potřeba precizního vymezení a implementace interkulturní výchovy a vzdělávání (dále IVV) s cílem začlenění interkulturní (komunikační) kompetence do českého systému vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy (např. v mezipředmětovém vztahu *Multikulturní výchova*) reflektují jak programové a kurikulární dokumenty i doporučení evropské úrovně (resp. Evropské unie), tak současné společenské tendence vedoucí k multikulturní společnosti, která u nás zaznamenala v posledních více než dvou dekádách značný nárůst tempa i intenzity. Ze současného dění (nejen v Evropě) je zřejmé, že s sebou politika multikulturalismu přináší řadu problematických aspektů, které je potřeba řešit, případně se jim snažit předcházet. Jedná se o nelehký komplexní úkol, přičemž oblast vzdělávání má rovněž potenciál přispět k jeho naplnění, a to v oblasti teorie, výzkumu, vzdělávací politiky i praktické implementace v praxi školních tříd.

Tato teoretická studie je věnována otázkám konceptualizace a didaktickému uchopení konstruktů interkulturní (komunikační) kompetence (a obdobných konstruktů) jako jednoho z obecně definovaných cílů vzdělávání (viz např. *Bílá kniha*, 2001; Školský zákon, tj. zákon č. 561/2004 Sb.; rámcové vzdělávací programy pro různé úrovně škol, např. RVP ZV, 2007). Konceptualizace konstruktů interkulturní (komunikační) kompetence je nutným předpokladem pro jeho následné didaktické uchopení. Ujasnění a akceptace modelu či modelů interkulturní (komunikační) kompetence by znamenala přínos pro vzdělavatele v oblasti definování cílů a obsahů interkulturní výchovy a vzdělávání, ale i výzkumníky v oblasti definování možných výzkumných proměnných s cílem odhalovat jak praktické, tak teoreticko-výzkumné implikace rozvíjení interkulturní (komunikační) kompetence v kontextu formálního vzdělávání.

Ve snaze zohlednit takto vymezené cíle je text zaměřen zejména na prezentaci vybraných zahraničních modelů interkulturní (komunikační) kompetence v českém překladu a jejich systematizaci na základě vybraných typologií.

2 K fenoménu interkulturality – vymezení pojmů

Teorie nabízí řadu definic a modelů interkulturní (komunikační) kompetence, klíčového cíle IVV. S ohledem na multidisciplinární pojetí tohoto konstruktů se v této oblasti rovněž setkáváme se značnou terminologickou pluralitou. Tato podkapitola je proto nejprve zaměřena na stručné vymezení stěžejních termínů ovlivňujících pojetí diskutované problematiky, především na rozlišení mezi interkulturalitou a multikulturalitou, také mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí.

2.1 Interkulturalita či multikulturalita?

Terminologická pluralita spojená s diskutovanou oblastí je značná, v obdobném kontextu se kromě termínů interkulturní a multikulturní objevují např. i termíny

transkulturní, kroskulturní, mezinárodní, globální, sociokulturní, inter/multietnický či výchova k světovému občanství. Průcha (2001, s. 17) poukazuje na terminologickou rozrůzněnost, resp. na fakt, že relevantní pojmy pocházejí z různých vědních disciplín, z nichž každá jim někdy přikládá odlišný význam. Upozorňuje dále, že systematická terminologie není ani u nás, ani na mezinárodní scéně ustálena či kodifikována, a jako příklad neustáleného užívání termínů v této oblasti uvádí to, že *Mezinárodní kongres o multikulturní výchově* nesl v roce 1997 označení *International Congress on Multicultural Education*, kdežto v roce 1999 *International Congress on Intercultural Education*, a to ačkoliv byl pořádán na témže místě. I v českém kontextu pak své místo nejstabilněji mají termíny interkulturní a multikulturní¹ (výchova, vzdělávání, kompetence atd.). Stejný autor (2001) upozorňuje i na různé užívání daných termínů v různých oblastech. Uvádí, že termínu multikulturní je využíváno zejména v USA, Kanadě, Austrálii a Velké Británii, naopak termín interkulturní je zakotven zejména v terminologii Evropské unie.² Přestože je terminologická pluralita v diskutované oblasti problematikou, jež zasluhuje pozornost odborníků (v českém kontextu např. Průcha, 2001; Hladík, 2010; Kostková, 2012; Zerková, 2012), na tomto místě sledujeme dostačujícím poukázat na dva přístupy, a to užívání obou termínů synonymicky či významově odlišně (podrobněji např. Kostková, 2012). Odlišnost termínů lze stručně shrnout tak, že interkulturalita (*inter*) předpokládá proces, např. interkulturní komunikace, oproti tomu multikulturalita (*multi*) reprezentuje stav, např. stav společnosti – multikulturní Londýn, neimplikuje však vzájemné vztahy. V takto vymezeném pojetí interkulturality a multikulturality lze hledat souvislost např. s různými přístupy k výuce cizích jazyků Risagerové (1998), která představuje přístup skrze cizí kulturu (*the foreign-culture*), interkulturní (*intercultural*), multikulturní (*multicultural*) a transkulturní (*transcultural*). Dle Risagerové (1998) zahrnuje interkulturní přístup setkávání se a vzájemné působení (*interplay*) kultur včetně kultury vlastní, multikulturní přístup pak reflektuje fakt, že mohou různé kultury koexistovat uvnitř hranic jedné shodné společnosti či státu. U nás předložené interpretace podporuje např. Faltýn (2005), který charakterizuje interkulturalitu jako dynamickou výměnu statků, vzájemné ovlivňování světů, v rámci nichž nejsou sociokulturní skupiny izolovanými entitami. Interkulturalita dle něj předpokládá procesuální pojetí kultury (společnosti), kdy kultura existuje, reprodukuje se a proměňuje v neustálých procesech změny, multikulturalita pak nevypovídá o procesech a vztazích mezi skupinami, zabývá se např. tím, jakou povahu tyto sociokulturní skupiny mají. Implikace vymezeného rozdílu lze tudíž identifikovat i v pojetí interkulturní a multikulturní výchovy, resp. přístupu k výchově a vzdělávání (viz Risager, 1998; dále např. Lee-man & Ledoux, 2005). Pro vymezení cílů, obsahů i procesů v dané oblasti v rámci

¹ Interkulturní: např. Průcha, 2004, 2010; Morgensternová, Šulová et al., 2007; Zerková, 2012. Multikulturní: např. první česká publikace v této oblasti Průcha, 2001; kurikulární dokumenty – rámcové vzdělávací programy, 2004, 2007; Hladík, 2010.

² Diskusi zasluhuje jistě i terminologické uchopení této problematiky v českých kurikulárních dokumentech, tj. v rámcových vzdělávacích programech, které jako jeden z mezipředmětových vztahů zahrnují *Multikulturní výchovu* (např. RVP ZV, 2007, s. 97–98). Zavádí tudíž užívání termínu multikulturní, avšak bohužel bez jasné teoretické argumentace této volby.

- 32 formálního (i neformálního) vzdělávání se termín interkulturní jeví jako příhodný, a to především svým akcentem na schopnost reflexe vlastní kultury, podporu vztahů mezi kulturami a vzájemnou interakci.

2.2 Interkulturní kompetence či interkulturní komunikační kompetence?

Do hry zde vstupuje potřeba dalšího terminologického vymezení, a to zejména vymezení dvou hojně užívaných termínů: interkulturní kompetence a interkulturní komunikační kompetence. Na otázku o identickém či odlišném významu termínů lze stejně jako v předešlé podkapitole odpovědět pozitivně i negativně. Mnohé definice a modely užívají obou termínů souznačně, jedná se zejména o modely provenience anglicky mluvících zemí (např. Deardorff, 2004, 2009; Fantini, 2001, 2005), přičemž jazyk komunikace, tj. anglický jazyk, je v daném kontextu a současné době uznáván jako *lingua franca* (srov. např. Jenkins, 2007).³ Jazyk (resp. cizí jazyk) tudíž nebývá v modelech interkulturní kompetence detailně analyzován. Modely pocházející z oblasti např. Evropské unie přistupují k diskutované problematice odlišně, daný konstrukt⁴ většinou tematizují včetně role (cizího) jazyka, i z toho důvodu se tento text přiklání k termínu interkulturní komunikační kompetence. Tyto modely roli cizího jazyka pro potřeby interkulturní komunikace přímo vyzdvihují (např. Byram, 1997; Lázár, 2003, 2007; *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2002). V tomto smyslu je tedy interkulturně kompetentní jedinec schopen komunikovat s jedinci z jiných zemí a kultur ve svém mateřském jazyce; během této komunikace čerpá ze znalostí o interkulturní komunikaci, postojích, dovednostech, předešlé zkušenosti atd. Oproti tomu interkulturní komunikační kompetence umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v jazyce cizím; znalosti o cizí kultuře, jejích hodnotách, zvyklostech atd. jsou propojeny s cizojazyčnou komunikační kompetencí, a to prostřednictvím schopnosti užívat cizí jazyk vhodně (sociolingvistická a diskurzivní kompetence, např. Byram, 1997) i na základě povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka, tj. jazyka užívaného k interkulturní komunikaci.

Názory na vymezení této problematiky jsou nejednotné. V kontextu České republiky lze však potřebu jasného vymezení považovat za stěžejní, jelikož ve většině případů je nutné pro úspěšnou komunikaci mezi kulturami ovládat i jazyk komunikace, tj. obvykle cizí jazyk.

³ Fantini (2009, s. 458) užívá oba termíny jako synonyma, hovoří konkrétně o „interkulturní komunikační kompetenci (neboli krátce interkulturní kompetenci)“. Příčinu lze hledat právě v zakotvenosti Fantiniho interkulturní kompetence v komunikační kompetenci anglického jazyka, ve Fantiniho kontextu (USA) je anglický jazyk většinou jazykem mateřským. Interkulturní (komunikační) kompetenci navíc označuje jako pojem, který staví na konstruktu široce užívaném již mnoho let – komunikační kompetenci.

⁴ Přestože jsou konkrétní modely různě terminologicky pojaté, např. ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*, 2002.

2.3 Jak definovat interkulturní komunikační kompetenci a její složky?

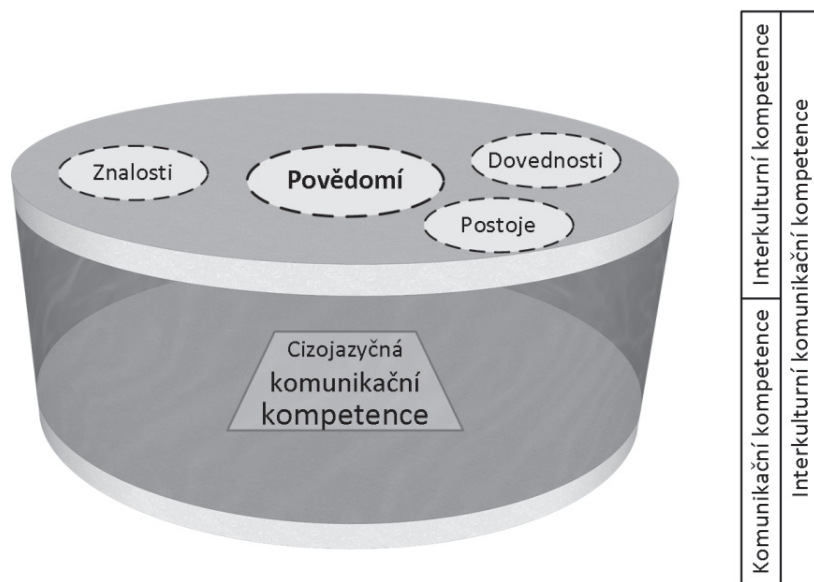
Je zřejmé, že jsou konceptualizace cílů interkulturní výchovy a vzdělávání rozrůzněné. Je tudíž stěžejní vymezit vlastní terminologické, resp. konceptuální pozice, tj. odhalit, jak lze interkulturní (komunikační) kompetenci (dále ICC) definovat a vymezit: co konkrétně tvoří její obsah, jaké jsou její složky atd.

Na obecné úrovni lze ICC definovat např. v souladu s Fantiniho (2001) vymezením ICC jako schopnosti fungovat efektivně a vhodně v interakci s členy odlišných kulturních skupin. K takovéto interakci je mnohdy potřeba cizojazyčná komunikační kompetence, a to nejen z hlediska znalosti jazyka, ale i znalostí, jak tento jazyk vhodně používat s ohledem na sociální kontext.

Pro úplnost uveďme rovněž vztah mezi kompetencí a performancí. Ve vztahu s výše zmíněným nachází Woods (1996) paralelu s distinkcí mezi *kompetencí* (tacitní jazykovou znalostí) a *performancí* (zahrnující psychologické a kognitivní aspekty užívání jazyka demonstrované v momentě jeho užívání). Upozorníme na tomto místě tudíž na distinkci mezi pozorovatelnými a nepozorovatelnými složkami (dimenzemi) ICC. Inklinujeme k názoru, že kompetence je tacitní, není tedy možné ji přímo pozorovat, je však pozorovatelná skrze jednání jedince, tzv. performanci, ICC se tedy projevuje v jednání jedinců. Mnohé z modelů ICC obsahují jak pozorovatelné, tak nepozorovatelné aspekty.

V oblasti teorie (i praxe) existuje celá řada modelů ICC, které se skládají z různých kvantit i kvality jejich složek, např. dimenzí či charakteristik. Obecné trendy v oblasti vymezení jednotlivých složek modelů lze však odhalit pouze prostřednictvím jejich cílené analýzy. Za účelem vymezení složek ICC bylo analyzováno 17 modelů (podrobněji Kostková, 2010). Kontext cizího jazyka, resp. kontext výuky cizích jazyků, lze považovat za zásadní, jelikož právě ten je mnohými autory označován za kontext pro rozvoj interkulturní (komunikační) kompetence vhodný (např. Maňák, 2004; Průcha, 2010; Kostková, 2012; Zerzová, 2012). Modely ICC (včetně modelů obdobných), které byly podrobeny analýze, tudíž staví na potřebě rozvoje jednotlivých složek interkulturní (komunikační) kompetence, a to s přihlédnutím k roli jazyka.⁵ Výsledkem obsahové analýzy byly definice a model ICC, přičemž výsledné složky, resp. dimenze, byly stanoveny na základě četnosti jejich výskytu. Tento model ICC (obr. 1) obsahuje čtyři základní dimenze: znalosti, dovednosti, postoje a povědomí. Dimenze jsou zakotveny v kontextu cizojazyčné komunikační kompetence (podrobněji o pojetí jednotlivých dimenzí v oblasti cílů a obsahu Kostková, 2012). V našem pojetí lze tedy ICC – komplexnější z konstruktů – označit za amalgám složek kompetence interkulturní i kompetence komunikační (viz kap. 2.1 a legenda k obr. 1).

⁵ Do analýzy byly zahrnuty různě terminologicky pojaté modely, předpokladem pro jejich zařazení do analýzy byl – ve snaze zohlednit zvolenou charakteristiku ICC – (alespoň) implicitní akcent na komunikační kompetenci (tj. důraz na kompetentní cizojazyčnou komunikaci). Autoři modelů většinou sdílejí názor, že ICC je gestalt, tj. komplexní a integrovaný celek, v němž však lze identifikovat dílčí a vzájemně komplementární složky, jejichž kvantita i kvalita se může lišit a liší. Cílem bylo odhalit jednotlivé složky (tj. náplň) ICC, ne diskutovat různá terminologická označení.



Obrázek 1 Model interkulturní komunikační kompetence (podrobněji Kostková, 2012)

3 K typologii modelů (ICC)

S ohledem na existenci různých modelů ICC a obdobných konstruktů je však stěžejní také systematizovat pohled na ně. Na základě vymezení pojmů a vlastních výchozích pozic je tedy naším cílem nejprve představit typologii modelů ICC, dále pak v rámci dané typologie prezentovat ukázky vybraných zahraničních modelů v českém překladu. Na základě výsledků realizované analýzy (viz kap. 2.3), tj. na základě vymezení perspektivy, kterou lze další modely nahlížet, vybíráme ze 17 analyzovaných modelů pro následnou prezentaci takové ukázky, které se skládají z (explicitně či implicitně) nejčastěji obsažených složek, resp. dimenzí ICC představených na obrázku 1.

Ve snaze zohlednit existenci různých typů modelů ICC a jejich odlišnost v oblasti vnitřní struktury i jejich významu pro oblast vzdělávání (tj. definování cílů, obsahů, procesů rozvoje atd.) vycházíme při klasifikaci z modelování kompetencí obecně i z dostupných typů modelů ICC. Obecně přijatou typologii modelů ICC je obtížné nalézt, lze konstatovat, že u nás je její nalezení nemožné. Pohlédneme proto za hranice České republiky a velmi stručně představíme dvě inspirativní typologie: (1) obecnou typologii kompetencí, (2) typologii zaměřenou na oblast interkulturality, tj. typologii modelů ICC. Obě z nich nám poslouží pro následnou systematizaci modelů ICC využitelnou pro potřeby formálního vzdělávání.

3.1 Kompetenční modely: typologie dle Kliemeho et al.

Hartig a Klieme⁶ (2006, in Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010) definovali dva typy modelů vztahující se k různým aspektům kompetenčních konstruktů s cílem zohlednit a zpřehlednit empirická bádání v oblasti uchopování kompetencí. Jedná se o tzv. úroňové kompetenční modely a strukturální kompozitní modely. Přestože jde o obecnou typologii kompetenčních modelů, je možné zaměřit ji rovněž na oblast cizích jazyků i specificky na oblast interkulturality.

V pojetí Kliemeho, Maag-Merkiové a Hartiga (2010, s. 112) se úroňové kompetenční modely vztahují k otázce, „co různí jedinci dokážou, tzn. jaké specifické požadavky dokážou zvládnout. [Tyto modely] jsou užitečné především při měření výsledků vzdělávacích procesů za účelem evaluace (výstupů).“ Uvedme příklad z oblasti jazykového vzdělávání. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále SERRJ, 2002) specifikuje dosažené referenční úroňe komunikační kompetence v cizím jazyce na základě úroňe A1 až C2. V souladu s pojetím úroňových kompetenčních modelů Kliemeho et al. (podrobněji 2010) je konstrukt komunikační kompetence rozčleněn do úseků označovaných jako kompetenční úroňe.⁷ Obdobně pojetí úroňe kompetencí, a to přímo ICC, předkládá např. Fantini (2001), který strukturuje proces rozvoje ICC do tzv. ukazatelů rozvoje ICC a dělí je na čtyři základní úroňe: úroň I: vzdělávající se cestovatel, úroň II: *sojourner* (pobývající), úroň III: profesionál, úroň IV: interkulturní/multikulturní specialista.

Strukturální kompetenční modely se dle Kliemeho et al. (2010) vztahují k otázce dimenzionality kompetenčních konstruktů, resp. k vnitřní struktuře kompetencí, tzn. k dílčím kompetencím a jejich vztahům. Autoři uvádějí příklad úspěšné komunikace v cizím jazyce a potřebě disponovat tak např. znalostí slovní zásoby, ovládat gramatiku a výslovnost a znát kulturně specifická pravidla interakce. Paralelu lze opět hledat v dokumentu SERRJ (2002) a v něm definovaných cílech cizojazyčného vzdělávání, tj. obecné kompetence, komunikativní (*sic*) jazykové kompetence a dílčích složek této komunikativní jazykové kompetence.⁸ Z oblasti interkulturality uvedme opět příklad Fantiniho (2001) a jeho dimenzionální pojetí ICC⁹ (viz obr. 2), v němž jsou

⁶ Klieme a Leutner (in Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010, s. 107) vymezují kompetence „jako kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně“. Doména pedagogiky, resp. didaktiky, v současném českém vzdělávacím systému operuje např. s pojmem klíčová kompetence (viz rámcové vzdělávací programy pro různé úroňe škol; Veteška & Tureckiová, 2008).

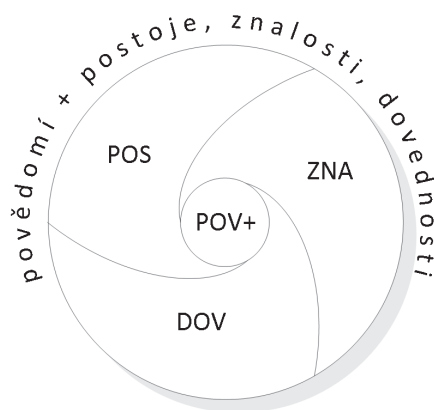
⁷ Šest referenčních úroňe specifikuje SERRJ (2002, s. 23) takto: *Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Operational Proficiency, Mastery*.

⁸ Složky komunikativní (*sic*) jazykové kompetence (SERRJ, 2002) jsou:

- lingvistické kompetence: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortopedická kompetence;
- sociolingvistické kompetence: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdily ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk;
- pragmatické kompetence: diskursivní kompetence, funkční kompetence.

⁹ Příkladem může být rovněž model ICC a dimenze interkulturní komunikační kompetence, prezentováno na obrázku 1.

- 36 přehledně představeny jednotlivé dimenze modelu ICC i jejich vzájemné vztahy, tj. např. centrální role dimenze povědomí.



Obrázek 2 Fantiniho obecný model ICC (upraveno podle Fantini, 2000)

Pro oblast plánování rozvoje ICC u učících se jedinců lze za cenné označit zejména strukturální kompetenční modely, jelikož napomáhají k definování složek modelů a jejich vzájemných vztahů. Úroňové kompetenční modely, které se vztahují zejména k tomu, co různí jedinci dokážou, jsou přínosné především pro oblast hodnocení rozvoje ICC. Hodnocení rozvoje ICC je však vzhledem k svému vysoce individualizovanému charakteru považováno za problematické (např. Byram, 1997; Kostková, 2012) a zasluhuje vlastní teoretické i praktické bádání. Za nejproblematictější je považováno zejména hodnocení všech dimenzí ICC, a to především z důvodu jejich rozdílného charakteru (srov. např. pozorovatelné vs. nepozorovatelné aspekty, hodnocení znalostní dimenze oproti dimenzi postojové či dimenzi povědomí).

3.2 Modely ICC: typologie dle Spitzberga A Changnonové

Typologie modelů ICC (a souvisejících konstruktů) Spitzberga a Changnonové (2009) je dle autorů založena na dvojím možném přístupu k posuzování teoretických i empirických zdrojů, a to sekvenčním (*sequential*) a tematickým (*topical*). V rámci sekvenčního přístupu je pozornost postupně věnována různým modelům, zdůrazňována bývá jejich jedinečnost. Tematický přístup zkoumá koncepty napříč modely a zdůrazňuje naopak společné rysy modelů. Spitzberg a Changnonová (2009) pro klasifikaci modelů ICC (a obdobných konstruktů) uplatnili organizaci vyššího řádu a představili inspirativní typologii modelů, a to modely kompozitní, ko-orientační, vývojové, adaptační a kauzální. Autoři poukazují na subjektivitu předložené typologie, která je založena především na hledání potenciálních podobností mezi modely v rámci jednotlivých typů, jež lze naopak označit za jedinečné.

Kompozitní (*compositional*) modely analyticky identifikují jednotlivé složky (komponenty, dimenze, charakteristiky aj.) kompetencí, a to bez určování jejich vzájemných vztahů. Tyto modely prezentují výčty složek potřebných ke kompetentní interkulturní interakci.

Ko-orientační (*co-orientational*) modely mohou sdílet mnohé společné charakteristiky s ostatními typy modelů, např. s modely kompozitními. Specifické jsou však svým zaměřením na konceptualizaci výsledků interakce (resp. ko-orientaci). Ko-orientace shrnuje příbuzné koncepty, které jsou relevantní pro výsledky porozumění interakčních procesů. Lidé pocházející z odlišných kultur, zkušenostních, historických a jazykových rámců, se většinou při interkulturní interakci nejprve setkávají s potřebou porozumění. Veškerý další postup v interakci je podmíněn dosažením alespoň základní úrovně porozumění, resp. ko-orientace v rámci společného referenčního světa.

Vývojové (*developmental*) modely mohou obdobně sdílet složky společné více-ro modelům. Tyto modely poukazují na stěžejní roli časové dimenze interkulturní interakce, specifikují stadia vývoje či zralosti, kterými se hypoteticky kompetence vyvíjí. Jednotlivá stadia, resp. úrovně rozvoje dané kompetence, bývají zaznamenána prostřednictvím jakéhosi popisu jednotlivých úrovní (srov. s úroňovými kompetenčními modely dle Kliemeho et al., 2010).

Adaptační (*adaptational*) modely obvykle rozšiřují kompozitní monadické modely na modely dyadické. Stejně jako ko-orientační modely poukazují na specifické výstupy kompetentní interakce. Adaptační modely zdůrazňují samostatný proces adaptace jako jedno z kritérií kompetence. V rámci těchto modelů dochází k posunu od etnocentrické perspektivy k perspektivě etnorelativní, kde je adaptace vnímána jako *sine qua non* úspěšné interkulturní interakce.

Kauzální (*causal path*) modely se pokoušejí zachytit interkulturní (komunikační) kompetenci jako teoretický lineární systém. Tyto modely se snaží formulovat proměnné umístěné na nižší úrovni. Tyto proměnné postupně ovlivňují a jsou ovlivňovány vyššími proměnnými. V rámci kauzálních modelů jsou relativně přesně specifikovány vzájemné vztahy mezi jednotlivými složkami kompetence, včetně jejich hierarchického pojetí.

Typologie Spitzberga a Changnonové (2009) zohledňuje různé charakteristiky a stěžejní aspekty modelů, jedná se však o typologii, která se snaží postihnout různé oblasti lidské činnosti. Jejich podrobná typologie zahrnuje řadu aspektů (např. interakci s příslušníky cizí kultury, pobyt v cizí zemi), které nejsou vždy relevantní z hlediska současného stavu formálního vzdělávání u nás.

4 Typologie modelů ICC

Potřeba systematizovat pohled na modely ICC je neoddiskutovatelná (podrobněji Kostková, 2012). Zaměříme-li se na oblast vzdělávání, potřebujeme takovou míru obecnosti systematizace, aby bylo třídění modelů využitelné pro teoretické

38 i praktické užití u nás, např. pro plánování rozvoje ICC. Zohledněno je využití různých typů modelů ICC k různým cílům, resp. postižení různých aspektů konstruktů ICC. Ve světle obecné typologie Kliemeho et al. (2010) vychází návrh následné typologie modelů z výše prezentované typologie modelů ICC Spitzberga a Changnonové (2009). Klieme et al. (2010) zdůrazňují fakt, že se oba typy kompetenčních modelů, tj. strukturální i úrovnové, vztahují k různým aspektům kompetenčních konstruktů. Tyto se vzájemně nevylučují, naopak se v ideálním případě mohou doplňovat. Bere-li v potaz potřebu komplexního modelování konstruktů ICC, typologie Kliemeho et al. poskytuje dvě perspektivy, kterými je možno modely ICC (i detailnější typologie modelů ICC) nahlížet. Podrobnější typologie Spitzberga a Changnonové (2009) je korigována ve vztahu k výše zmíněným perspektivám, a to především s ohledem na potřebnou míru obecnosti systematizace modelů uchopitelnou a využitelnou vzdělávací teorií a praxí v rámci českého systému vzdělávání. Na základě syntézy typologií Kliemeho et al. a Spitzberga a Changnonové lze identifikovat tři základní typy modelů, jež postihují nejzásadnější aspekty rozvoje ICC, a to zejména potřebu definovat cíle, obsahy a procesy rozvoje ICC. Takto definované potřeby jsou reflektovány v dělení modelů na modely kompozitní, orientační a vývojové. Jednotlivé typy modelů jsou stručně popsány, a to včetně jejich role v procesech plánování rozvoje ICC. Objasněna je i jejich návaznost na obecnou typologii Kliemeho et al. (2010) a typologii ICC Spitzberga a Changnonové (2009). V rámci každého typu modelu jsou pak představeny dva reprezentativní modely v českém překladu.¹⁰

4.1 Kompozitní modely

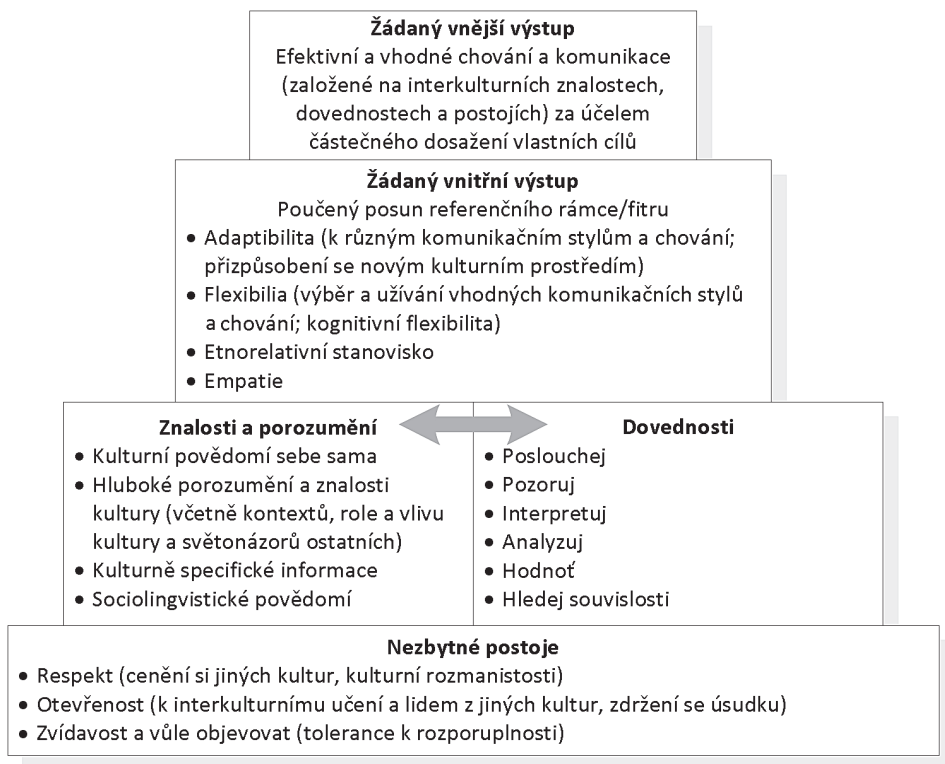
Kompozitní modely představují jednotlivé složky (tj. dimenze, charakteristiky atd.) ICC. V pojetí Kliemeho et al. (2010, s. 112) se částečně jedná o modely strukturální, které se (mimo jiné) vztahují k otázce, „prostřednictvím jakých a kolika dimenzí lze adekvátně popsat interindividuální rozdíly v kompetencích“. V pojetí kompozitních modelů Spitzberga a Changnonové (2009, s. 10) jsou tyto dimenze ICC, resp. jednotlivé složky (komponenty, dimenze, charakteristiky aj.), analyticky identifikovány a popsány. Tyto modely si nekladou za cíl postihovat význam složek ICC či jejich vzájemné vztahy, avšak mnohdy velmi detailně popisují obsah těchto složek (např. Morgensternová et al., 2007). Kompozitní modely jsou tudíž pro vyučovací proces přínosné zejména svým podrobným výčtem a popisem složek ICC, na jejichž základě je možno definovat např. obsahy i cíle rozvoje ICC.

4.1.1 Pyramidový model ICC

Pyramidový model ICC (upraveno podle Deardorff, 2006; obr. 3) poukazuje na složky (včetně dimenzí) ICC nižší úrovně (postoje, znalosti i porozumění a dovednosti), které podvihuují a zesilují složky (včetně dimenzí) ICC vyšší úrovně; úroveň nižší tvoří předpoklady pro existenci a rozvoj složek na úrovni vyšší. Tyto složky (např.

¹⁰ Jednotlivé modely jsou pojmenovány českým překladem originálního názvu, a to i v nadpisech relevantních podkapitol.

charakteristiky a vlastnosti jedince) vedou ke kýženým projevům ICC ve formě interních a externích výstupů, tj. chování interkulturně kompetentního jedince. Tento model integruje dimenzi povědomí do dimenze znalostí (a porozumění).



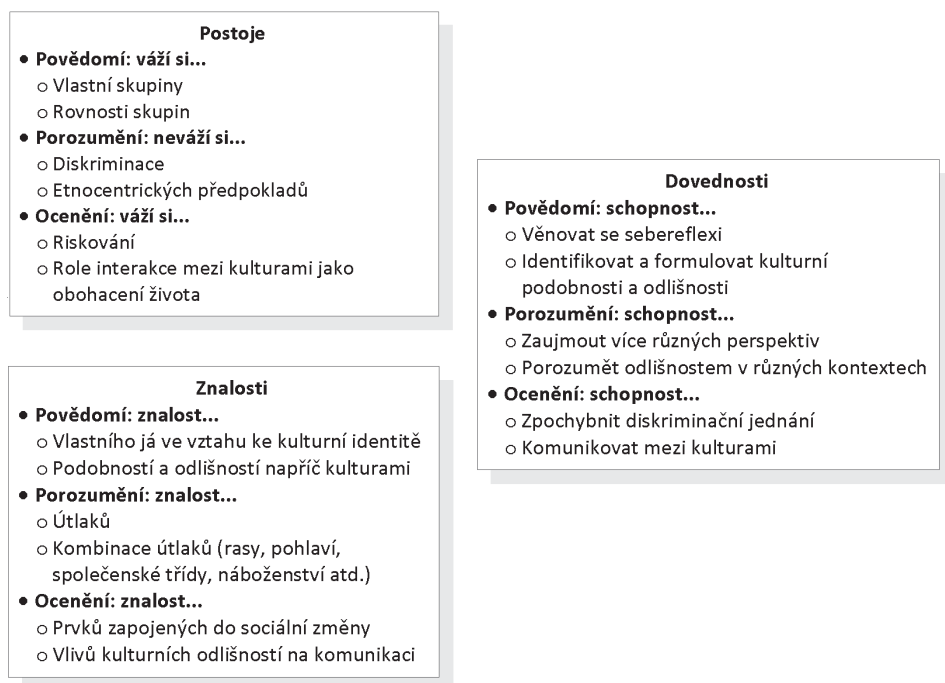
Obrázek 3 Pyramidový model ICC (upraveno podle Deardorff, 2004, 2006)

Jedná se o model, v rámci něhož jsou relativně detailně představeny a popsány jednotlivé dimenze ICC. Ačkoli má tento model na první pohled blízko k modelům orientačním, jelikož naznačuje vzájemné podmíněnosti jednotlivých dimenzí, nejsou vzájemné vztahy mezi dimenzemi explicitně diskutovány (na rozdíl od modelu uvedeného v podkapitole 4.2.1).

4.1.2 Model komponent ICC

Model komponent ICC (obr. 4) Howard-Hamiltonové, Richardsonové a Shufordové (1998) vytvořený podle atributů kulturně kompetentního studenta lze obdobně zařadit ke kompozitním modelům, jelikož vymezuje výčet dimenzí ICC a jejich obsah. V úvahách nad cíli a obsahy výuky ICC tento model bezesporu své místo má, a to zejména proto, že stejně jako Fantini (obr. 2; příp. i obr. 1) pojímá roli dimenze povědomí jako roli prohlubující všechny ostatní dimenze. Howard-Hamiltonová et

- 40 al. (1998) integrují dimenzi povědomí do všech ostatních dimenzí ICC, a to samostatně stojících dimenzí znalostí, postojů a dovedností. Každá tato dimenze pak obsahuje tři úrovně procesů, a to právě povědomí, dále pak porozumění a ocenění neboli uznání – jak přehledně shrnuje obrázek 4 (v původním textu autoři pracovali s tabulkou, grafické znázornění modelu, z něhož vycházíme, nabízejí Spitzberg a Changnonová, 2009). Za zdůraznění stojí akcent na konativní výčet komponent kompetence, resp. konativní pojetí ICC.



Obrázek 4 Komponenty ICC (upraveno podle Howard-Hamilton, Richardson, & Shuford, 1998; graficky in Spitzberg & Changnon, 2009)

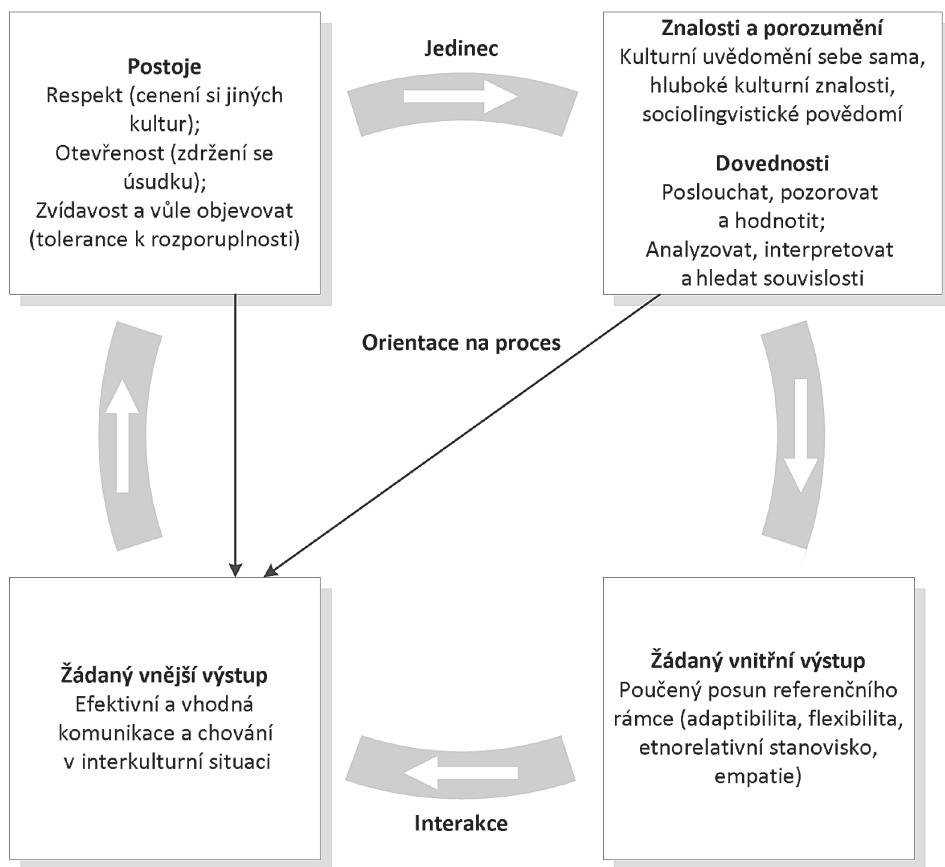
4.2 Orientační modely

Orientační modely poukazují na vztahy mezi jednotlivými složkami ICC, do zorného pole se dostávají např. hierarchické, konsekvenční a podmíněčné vztahy, souvislosti a přesahy mezi složkami atd. Perspektivou Kliemeho et al. se opět jedná především o modely strukturální, jelikož se vztahují k „vnitřní struktuře, tzn. k dílčím kompetencím a jejich vztahům“ (2010, s. 114). Z hlediska typologie Spitzberga a Changnonové (2009) jsou zohledněny především modely kauzální, které reflektují fakt, že se jednotlivé proměnné, resp. dimenze ICC, vzájemně ovlivňují. V rámci těchto modelů je tedy za důležité považováno postihovat vztahy mezi jednotlivými dimenzemi. Pro

pedagogickou praxi je přínosná zejména potenciální inspirace učitelů ohledně rozhodování o tom, jaké dimenze a dílčí aspekty ICC by měly být uváděny v souvislost či předně do vyučování zahrnovány (např. Byram, 1997).

4.2.1 Procesuální model interkulturní kompetence

V procesuálním modelu ICC (upraveno podle Deardorff, 2006; obr. 5) navazuje Deardorffová na model pyramidový (obr. 3), přičemž akcentuje pozici jednotlivých dimenzí a jejich vzájemný vztah v rámci procesu rozvoje ICC. Nejprve je identifikována role postojů, které podporují interkulturní kompetenci. Motivace je pak posilována, resp. ovlivňována, znalostmi a dovednostmi. Přímý vliv postojů, znalostí i dovedností na žádané vnější výstupy je zřejmý, současně tyto tři aspekty ovlivňují posun v rámci referenčního rámce jedinců. Žádané vnitřní výstupy rovněž ovlivňují žádané vnější výstupy. Model Deardorffové obsahuje orientaci na proces, v rámci tohoto procesu je zdůrazněna interakce jednotlivých dimenzí u jedinců osvojujících si ICC.

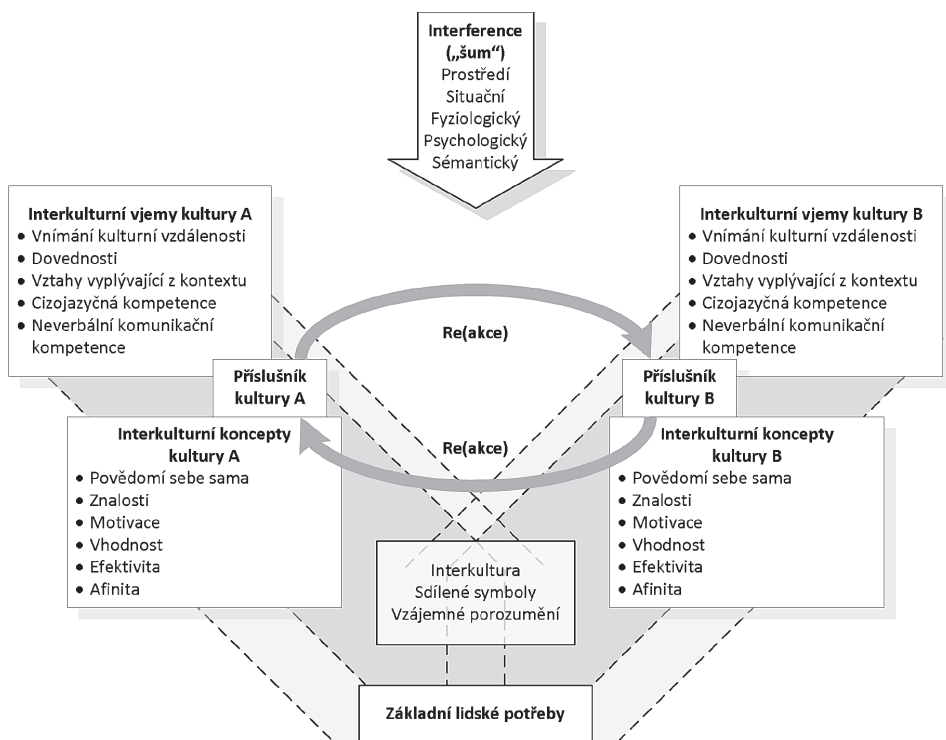


Obrázek 5 Procesuální model interkulturní kompetence (upraveno podle Deardorff, 2004, 2006)

42 4.2.2 Model interkulturní kompetence

Kupkův model (upraveno podle Kupka, 2008; obr. 6) lze rovněž zařadit do modelů orientačních, jelikož prezentuje podmíněné vztahy, souvislosti a přesahy mezi dimenzemi ICC atd. V rámci tohoto modelu se autor snaží tematizovat nejen jednotlivé dimenze a složky ICC, ale i vzájemné vztahy a pozice dvou kultur ve vzájemném kontaktu. Předkládá tedy k zamyšlení model, který představuje vliv dvou kultur, jejich specifik a jejich vzájemného ovlivňování se na rozvoj ICC. Základní lidské potřeby jsou zde vnímány jako relativně společné napříč kulturami. Nad nimi jsou umístěna tři kritéria úspěšné interkulturní komunikace, tj. interkultura (pocit vhodnosti a efektivnosti), sdílené symboly (povědomí a shoda na odlišných významových systémech), vzájemné porozumění (uspokojivé vzájemné vztahy). Na „křídlech“ modelu ICC se pak rozkládají dimenze a složky ICC dvou kultur v interakci, tj. vzájemně spojených v akci a reakci příslušníků těchto kultur. Nelze opominout ani roli různých druhů interference (v originále *noise*).

V Kupkově modelu lze pozorovat i přesah k modelům vývojovým.



Obrázek 6 Model interkulturní kompetence (upraveno podle Kupka, 2008)

4.3 Vývojové modely

Tyto modely poukazují na důležitost vývojového aspektu ICC, a to ve dvou perspektivách. Jedná se jednak o vymezení specifických úrovní ICC, ale i o akcentování kauzality jednotlivých dimenzí ICC v procesu jejího rozvoje. V prvním případě se opíráme o obecné úroňové modely Kliemeho et al. (2010, s. 112), „které zahrnují definice úseků škály a jejich obsahový popis“, z typologie modelů Spitzberga a Changnonové (2009) se pak v tomto případě jedná především o modely vývojové. V obou případech se jedná o typy modelů vhodné pro hodnocení rozvoje ICC. V druhém případě je zdůrazněn aspekt kauzálních vztahů mezi jednotlivými fázemi rozvoje ICC, případně jejími dimenzemi. Zatímco Klieme et al. (2010) toto hledisko explicitně nezohledňují, u Spitzberga a Changnonové (2009) lze inspiraci hledat jak v modelech ko-orientačních a adaptačních, tak částečně i v modelech vývojových.

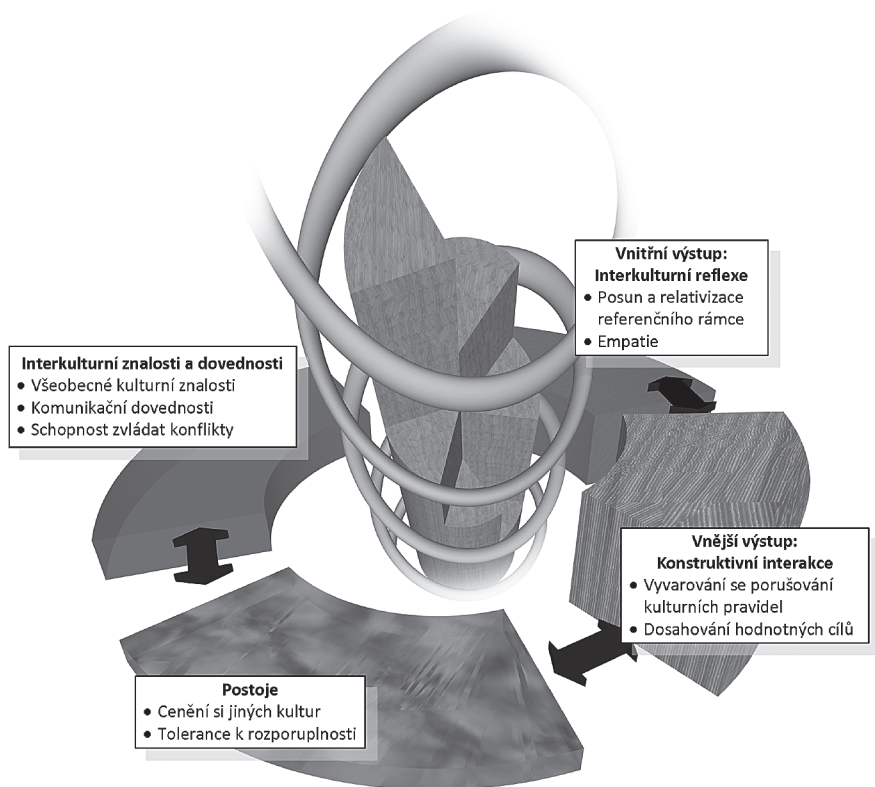
Definování jednotlivých rozvojových úrovní ICC bývá považováno za stěžejní, zejména pro potřeby hodnocení. Zde ale pojmáme vývojové modely převážně v souladu s druhým přístupem, tzn. v rámci procesu rozvoje ICC zohledňujeme především kauzální vztahy mezi jejími jednotlivými složkami, resp. dimenzemi. V tomto pojetí vývojové modely mnohdy zahrnují i interkulturní zkušenost (např. Bennet, 1998), která však není podmínkou, dále pak poukazují na význam (intrapersonální i interpersonální) interakce. Pro pedagogickou praxi jsou tyto modely přínosné především vymezením následnosti jednotlivých složek ICC v rámci jejich rozvoje. Slouží např. k vymezování toho, jak postupně strukturovat cíle a „roztočit“ cyklus rozvoje ICC jedinců. Dále pak mohou sloužit i k zaznamenávání případného rozvoje ICC, přičemž zde máme na paměti již zmíněný, značně problematický, aspekt hodnocení rozvoje všech dimenzí ICC v kontextu formálního vzdělávání (Byram, 1997; Fantini, 2000 atd.).

4.3.1 Spirála rozvoje interkulturní kompetence

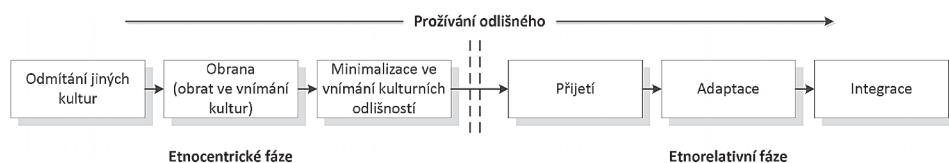
Stejně jako v kapitolách 4.1 a 4.2 i zde je prostor prvně věnován přístupu Deardorffové (upraveno podle Deardorff, 2006, obr. 7) a jejímu pojetí ICC se zaměřením na proces rozvoje ICC a roli interakce, tzv. spirálu rozvoje ICC (*The Intercultural Competence Learning Spiral*). Spirála v tomto modelu reflektuje (v ideálním případě) postupně se rozvíjející ICC jedinců, přičemž nový posun vždy staví na již dosaženém.

4.3.2 Vývojový model interkulturní senzitivity/kompetence

Bennetův model (upraveno podle Bennet, 1986; obr. 8) zdůrazňuje v rámci rozvoje ICC prožitek odlišného, tj. kontakt s jinou než vlastní kulturou. Zakládá tedy na přímém vztahu mezi zkušeností s odlišnými kulturami a rozvojem kompetence potřebné k úspěchu v interkulturních situacích. Jedinci zde postupují od monokulturního náhledu na svět (etnocentrické fáze) ke komplexnějšímu a sofistikovanějšímu multikulturnímu pohledu (etnorelativní fáze), resp. od odmítání jiných kultur (s postoji, že vlastní kultura je ta jedna reálná a legitimní) k adaptaci (např. adaptaci chování v souladu se standardy ostatních kultur) či integraci vlastního pohledu na svět s pohledy ostatních kultur.



Obrázek 7 Spirála rozvoje interkulturní kompetence (upraveno podle Deardorff, 2006).



Obrázek 8 Vývojový model interkulturní senzitivity/kompetence (upraveno podle Bennet, 1986)

4.3 Shrnutí

Z výše uvedených příkladů jednotlivých typů modelů je zřejmé, že různé modely mohou znamenat pro oblast vzdělávání různý přínos, např. v oblasti definování cílů, obsahu i procesů rozvoje ICC v praxi. U mnohých modelů lze vysledovat tendenci

přesahovat od jednoho typu modelu k druhému – stejně jako jsou úzce provázány cíle, obsahy a procesy rozvoje ICC, tak jsou i modely, které tyto aspekty rozvoje ICC zachycují (viz např. Kupka, 2008). Zmíněné typy modelů ICC se tedy mohou částečně překrývat či se vzájemně ovlivňovat, např. vybrané orientační a kompozitní modely rovněž hrají svou nezastupitelnou roli v procesu rozvoje ICC, jedná se zejména o plánování procesů tohoto rozvoje. Řada autorů navíc rozpracovává své modely v souladu s vícero typy prezentovaných modelů, např. Deardorffová (2004, 2006) představuje vlastní pojetí ICC (založené na konsenzu odborníků z oblasti interkulturality pomocí metody Delphi) ve verzi (a) pyramidového modelu, který podrobně poukazuje na jednotlivé složky/dimenze ICC; (b) procesuálního, resp. orientačního modelu, který poukazuje na vzájemné podmíněnosti jednotlivých složek; (c) ve verzi vývojové (výukové) spirály.¹¹

5 Závěrem

K okruhům, které byly v rámci příspěvku tematizovány, patří terminologická východiska (interkulturalita/multikulturalita, interkulturní kompetence/interkulturní komunikační kompetence), vybraná klasifikace kompetenčních modelů a typologie modelů ICC. Předložená studie nabízí systematizaci modelů ICC, která vychází ze syntézy výše uvedených typologií, na tři typy modelů ICC, a to modely kompozitní, orientační a vývojové. V rámci každého z nich pak byly představeny vybrané zahraniční modely ICC v českém překladu. Lze se domnívat, že prezentované modely mají potenciál podpořit diskuse o definování cílů, obsahu a procesů rozvoje ICC (nejen) v rámci cizojazyčné výuky.

Jednotlivé typy modelů mají své přínosy, ale i limity, jsou tudíž vhodné pro různá využití v oblasti teorie i praxe. Současně jsme si vědomi, že jakékoli modelování s sebou nese jistá zjednodušení reality, kterou se dané modely pokoušejí zachytit. I z toho důvodu je vhodné s ohledem na konkrétní potřeby pracovat s vícero modely definujícími obdobné konstrukty, přičemž jejich klasifikace napomáhá zpřehlednit široké pole různých perspektiv a přístupů.

Literatura

- Bennet, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179–196.
- Bennet, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennet (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

¹¹ Obdobně Fantini (2000) ve své definici ICC zahrnuje dva typy modelů, a to nejprve obecně představuje jednotlivé složky (resp. komponenty) konstruktů ICC (tj. kompozitní model), dále pak jednu stěžejní složku svého modelu rozpracovává s akcentem na váhu jednotlivých dimenzí (tj. orientační model).

- 46 Deardorff, D. K. (2004). *Intercultural competence model. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. Raleigh NC: North Carolina State University. Dostupné z <http://www.unr.edu/oiss/toolbox/2009/INTERCULTURAL%20COMPETENCE%20MODELS%20deardorff%2006.pdf>.
- Deardorff, D. K. (2006). *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?* Dostupné z http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf
- Deardorff, D. K. (2006). *Models of intercultural competence*. Dostupné z http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- Faltýn, J. (2005). *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: MJF Praha.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: developing intercultural competence*. Adapted from a Report by the intercultural communicative competence. Brattleboro: World Learning. Dostupné z <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.
- Fantini, A. E. (2001). *Exploring intercultural competence: a construct proposal*. Předneseno na: NCOLCTL Fourth Annual Conference. Brattleboro, Vermont, USA.
- Fantini, A. E. (2005). *Assessing intercultural competence: a research project of the federation EIL*. Dostupné z <http://www.experiment.org/documents/AppendixG>.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 56–476). USA: Sage Publications, Inc.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27–47.
- Howard-Hamilton, M. F., Richardson, B. J., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: a holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5–17.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: attitude and identity*. China: Oxford University Press.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(4), 104–119.
- Kostková, K. (2010). Teacher and intercultural communicative competence as a challenge. In T. Janík & P. Knecht (Eds.), *New pathways in the professional development of teachers* (s. 232–240). Wien, Münster: LIT Verlag.
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management* (Nepublikovaná dizertační práce). Otago, New Zealand: University of Otago. (Osobní kontakty).
- Lázár, I. (Ed.). (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lázár, I. et al. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575–589.
- Maňák, J. (2004). Možnosti školy v multikulturní výchově. In L. Gulová & E. Štěpařová (Eds.), *Multikulturní výchova v teorii a praxi* (s. 25–28). Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně.
- Morgensternová, M., & Šulová, L. et al. (2007). *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV Praha.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp-rvp-zv>.

- Risager, K. (1998). Language teaching and the proces of European integration. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective, approaches through drama and ethnography* (s. 242–254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spitzberg, B. H., & Cangnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Mgr. Klára Kostková, Ph.D., Katedra anglického jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
klara.kostkova@pedf.cuni.cz

Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět¹

Hana Voňková²

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Anotace: Ve výzkumných šetřeních je sebehodnocení respondentů často užíváno k porovnání jejich objektivního stavu napříč různými skupinami. Problémem však je, že sebehodnocení může záviset nejen na objektivním stavu respondentů, ale také jejich odlišné interpretaci jednotlivých kategorií škály. Řešení tohoto problému nabízí metoda ukotvujících vinět. Na základě hodnocení hypotetických osob v krátkých příbězích (ukotvujících vinětách) je identifikována heterogenita užívání škály, což je následně využito pro korekci rozdílnosti užívání škály. Tento článek se zaměřuje na identifikaci heterogenity užívání škály při subjektivním hodnocení problémů s pohybem. Výběr tvoří obyvatelé starší padesáti let v deseti evropských zemích. Sběr dat proběhl v období 2006–2007. Je ukázáno, že belgičtí a italské respondenty jsou optimističtější při hodnocení problémů s pohybem. Čeští a nizozemští respondenty volí méně často koncové body škály. Po korekci heterogenity užívání škály je nejlepší aktuální stav pohyblivosti nalezen v Dánsku, Francii a Švédsku, zatímco čeští a polští senioři jsou nejméně mobilní. Menší problémy s pohyblivostí mají mladší muži s vyšším vzděláním. Po korekci užívání škály se rozdíly mezi muži a ženami a respondenty s vyšším a nižším vzděláním ještě zvyšují, neboť muži a respondenty s vyšším vzděláním označují daný problém s větší pravděpodobností za horší.

Klíčová slova: sebehodnotící otázky, heterogenita užívání škály, CHOPIT model, SHARE, pohyblivost

Subjective assessments of problems with moving around: Use of the parametric model of the anchoring vignette method

Abstract: In survey research, respondents' self-assessment is often used to compare the objective state across different groups. The problem is that self-assessments may depend on both the respondents' objective situation and the way in which they interpret scale categories. The anchoring vignette method offers a solution of this problem. Using evaluation of hypothetical persons in short stories (anchoring vignettes) the heterogeneity of the scale use is identified and used for correction of the response scale differences. This article aims at identification of heterogeneity in scale use, when respondents' problems with moving around are being studied. The sample consists of people aged fifty or older from ten European countries. Data collection was done in 2006–2007. It is shown that Belgian and Italian respondents are more optimistic when evaluating problems with moving around. Czech and Dutch respondents use the end points of the scale less often. After the correction for heterogeneity in reporting behavior, the best actual situation is found in Denmark, France and Sweden, while Czech and Polish seniors are the least mobile. Younger men with higher education have less problems with moving around. After the correction of reporting behavior the differences between both men and women and respondents with higher and lower

¹ Vznik článku byl umožněn na základě podpory projektu „The relationships between skills, schooling and labor market outcomes: A longitudinal study“ (No. P402/12/G130), který je financován Grantovou agenturou České republiky.

² Korespondenci pošlete na adresu: PhDr. RNDr. Hana Voňková, PhD. et PhD., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Myslíkova 7, 110 00, Praha 1, e-mail: hana.vonkova@pedf.cuni.cz.

50 education increase because men and respondents with higher education perceive a given problem as worse with higher probability.

Key Words: self-assessment questions, heterogeneity in reporting behavior, CHOPIT model, SHARE, mobility

1 Úvod

Sebehodnocení respondentů je ve výzkumných šetřeních v sociálních vědách využíváno velmi často. Příkladem může být hodnocení vlastního zdraví, well-being, spokojenosti se životem, sociálními kontakty, zaměstnáním, příjmem atd. Mezi hlavní důvody patří jejich relativně snadná dostupnost a nízké náklady. Sebehodnocení však může odrážet nejen objektivní stav respondentů (např. reálný stav zdraví), ale také jejich odlišné užívání jednotlivých kategorií škály (např. různí respondenti se stejným zdravím ho mohou hodnotit jako vynikající a jiní jako dostatečné). Pokud se užívání škály mezi respondenty liší, jejich odpovědi na sebehodnotící otázky nejsou porovnatelné. Tento jev je v literatuře označován jako odlišné fungování položky (*differential item functioning*, více např. Holland & Wainer, 1993).

Metoda ukotvujících vinět nabízí řešení tohoto problému. Jejím cílem je pomocí přímého měření rozdílnosti užívání škály korigovat („očistit“, přizpůsobit) sebehodnocení respondentů. Respondenti hodnotí v dané oblasti nejen sami sebe, ale také hypotetickou osobu popsanou v krátkém příběhu, tzv. ukotvující viněť (*anchoring vignette*).³ Vzhledem k tomu, že všichni respondenti hodnotí jednu a tutéž hypotetickou situaci, může být rozdílnost v hodnocení ukotvujících vinět interpretována jako rozdílnost užívání škály. Takto identifikovaná heterogenita je využita ke korekci sebehodnocení. Výsledky jsou následně porovnávány v jednotlivých zemích či socioekonomických skupinách.

Podstata metody ukotvujících vinět včetně jejích statistických základů a aplikace na datech byla poprvé popsána v King et al. (2004). Týkala se oblasti možnosti obyvatel Číny a Mexika ovlivňovat politická rozhodnutí. Respondentům byla předložena následující 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*. Respondenti v Mexiku uvedli v průměru mnohem menší možnosti ovlivňování politických rozhodnutí, ačkoli tomu dle autorů politická situace v době sběru dat nenasvědčovala. Diskrepanci mezi výpověďmi respondentů a aktuální situací se podařilo vysvětlit pomocí metody ukotvujících vinět. Respondenti mimo výše uvedené otázky hodnotili i situace hypotetických osob popsané v pěti ukotvujících viněťkách. Příklad jedné z nich 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*. Čínští respondenti systematicky volili vyšší kategorie při hodnocení ukotvujících vinět, což poukazovalo na jejich nižší standard pro

³ Český překlad metoda ukotvujících vinět je zaveden ve Voňková (2012).

hodnocení možnosti ovlivňovat vládní rozhodnutí. Po korekci výpovědí respondentů o heterogenitu v užívání škály se došlo k závěru, který byl v souladu s aktuální situací.

Metoda ukotvujících vinět byla použita i pro objasnění dalších diskrepancí mezi reálným (aktuálním, objektivním) stavem a výpověďmi respondentů. Jedná se např. o vysvětlení diskrepance mezi srovnatelným reálným stavem míry pracovní neschopnosti v různých zemích západní Evropy a severní Ameriky a signifikantními rozdílnostmi v těchto zemích vyplývajících z výzkumů mezi respondenty založenými na sebehodnotících otázkách. Např. Kapteyn, Smith a van Soest (2007) ukázali zásadní rozdíl mezi reportovanou pracovní neschopností v Nizozemsku a Spojených státech amerických. V Nizozemsku uváděli respondenti mnohem vyšší míru pracovní neschopnosti, ačkoli tomu objektivní míry zdravotních podmínek a další ukazatele neodpovídají. Podstatný rozdíl mezi reálnou a reportovanou mírou se podařilo vysvětlit pomocí rozdílného užívání škály. Nizozemští respondenti mají mnohem vyšší standard a hodnotí danou situaci spíše jako horší.

Využití metody ukotvujících vinět se rozšířilo do mnoha sociálních věd. Zkoumá se především heterogenita užívání škály v různých zemích či socioekonomických skupinách a její dopad na přímé porovnávání odpovědí respondentů. Četné aplikace této metody se vyskytují ve studiích zaměřených na komparaci zdraví obyvatel (např. Salomon, Tandon, & Murray, 2004; Bago d'Uva, O'Donnell, & van Doorslaer, 2008; Voňková & Hullegie, 2011) a spokojenosti se zdravotním systémem (Murray et al., 2003; Sirven, Santos-Eggimann & Spagnoli, 2012).

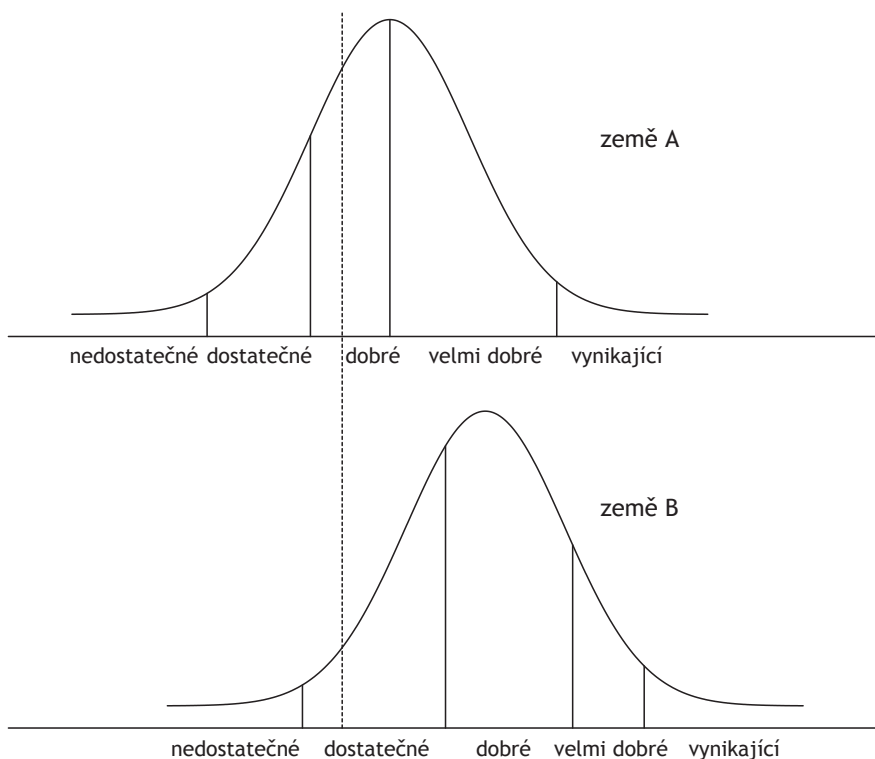
Tento článek se zaměřuje na komparaci problémů s pohybem u obyvatel starších padesáti let v deseti evropských zemích. Využívá data z projektu COMPARE (*Toolbox for improving the comparability of cross-national survey data with applications to SHARE*) sbíraných v období 2006–2007. Pomocí metody ukotvujících vinět je identifikována heterogenita užívání škály při hodnocení problémů s pohybem napříč těmito zeměmi a skupinami respondentů charakterizovanými pohlavím, věkem a úrovní vzdělání. Dále je studován vliv této heterogenity na pořadí zemí a rozdíly mezi skupinami v aktuálním (objektivním) stavu problémů s pohybem. K analýze je použit parametrický CHOPIT model (*compound hierarchical ordered probit model*) metody ukotvujících vinět. V česky psané literatuře jsou základy metody ukotvujících vinět popsány ve Voňková (2012), samotný CHOPIT model však prozatím v této literatuře při analýze výzkumných dat využit nebyl. Mimo aplikace CHOPIT modelu jsou proto také popsány jeho teoretické základy, vztah k běžně užívanému probitovému modelu pro ordinální proměnnou (*ordered probit model*) a možnosti odhadu obou modelů v různých statistických softwarech.

2 Idea metody ukotvujících vinět

Jádro myšlenky metody ukotvujících vinět bývá velmi často popisováno následujícím způsobem (viz např. King et al., 2004; Kapteyn et al., 2007; Voňková & Hullegie, 2011; Voňková, 2012).

Představme si, že máme dvě země A a B a naším cílem je porovnat zdraví obyvatel v těchto zemích na základě jejich odpovědi na sebehodnotící otázku *Jak byste zhodnotili své zdraví?* s pětibodovou škálou *nedostatečné, dostatečné, dobré, velmi dobré a vynikající*. Na obrázku 1 jsou zobrazena hypotetická rozdělení zdravotního stavu obyvatel v těchto zemích. Rozdělení v zemi A je posunuto ve srovnání s rozdělením v zemi B více vlevo. To označuje, že zdraví obyvatel v zemi B je lepší než v zemi A. Tato skutečná rozdělení jsou však výzkumníkům neznámá.

Místo nich je k dispozici sebehodnocení vlastního zdraví obyvatel na pětibodové škále *nedostatečné, dostatečné, dobré, velmi dobré a vynikající*. Kategorie škály jsou však v těchto zemích používány odlišným způsobem. Nižší standard pro hodnocení vykazují lidé v zemi A, jsou optimističtější v náhledu na určitý zdravotní stav. Toto lze např. zobrazit vertikální čarou reprezentující osobu s určitým objektivním zdravotním stavem. V zemi A hodnotí taková osoba své zdraví jako *dobré*, zatímco v zemi B jen jako *dostatečné*. Vycházíme-li při srovnávání zemí ze zdraví měřeného na sebehodnotící škále, můžeme rozdíl v průměrném zdravotním stavu mezi zeměmi A a B podhodnotit, nebo dokonce dojít k chybnému závěru, že je průměrné zdraví v zemi A lepší než v zemi B.



Obrázek 1 Porovnání zdraví pomocí sebehodnotících otázek v případě existence odlišného fungování položky (*differential item functioning*). Převzato z Voňková, 2012.

Metoda ukotvujících vinět nabízí řešení popsaného problému. Respondentům je společně se sebehodnotící otázkou předložena i tzv. ukotvující viněta. Jedná se o krátký příběh popisující v našem případě zdravotní stav nějaké hypotetické osoby, jež je následně respondenty hodnocena na stejné škále, která je použita v sebehodnotících otázkách. Můžeme si tedy např. představit, že zdravotní stav hypotetické osoby může odpovídat vertikální čáře na obrázku 1. Vzhledem k popsanému rozdílnému využití škály v uvedených zemích by respondenti v zemi A hodnotili zdraví hypotetické osoby jako dobré a respondenti v zemi B jako dostatečné. Rozdílné hodnocení lze připsat rozdílnému využívání škály, neboť v obou zemích byla hodnocena tatáž viněta, stejný zdravotní stav hypotetické osoby. Pomocí ukotvující viněty tedy můžeme identifikovat rozdíly v použití různých kategorií škály, což lze následně využít pro korekci hodnocení vlastního zdraví obyvatel zemí A a B o tyto rozdíly. Při využití parametrického modelu pak pomocí škály jedné z uvedených zemí můžeme vyjádřit zdraví obyvatel v obou zemích. Volba fixní škály nám umožňuje srovnávat již srovnatelné hodnocení zdravotního stavu obyvatel.

3 Probitový model pro ordinální proměnnou a CHOPIT model

Vztah odpovědí respondentů na (sebe)hodnotící otázky vyjádřené na ordinálních škálách a jejich socioekonomickými charakteristikami se často analyzuje pomocí probitového modelu pro ordinální proměnnou (*ordered probit model*). Parametrický model metody ukotvujících vinět CHOPIT (*compound hierarchical ordered probit model*) je rozšířením probitového modelu pro ordinální proměnnou. Tento model umožňuje odhadnout systematické rozdíly v mezích (*cut-points*) mezi jednotlivými kategoriemi škály, a zachycuje tak systematickou heterogenitu v odpovědích. V našem článku odhadneme oba modely a provedeme jejich porovnání. V této části si představíme jejich teoretické základy a aplikaci na sebehodnotící otázky o problémech s pohybem.

3.1 Probitový model pro ordinální proměnnou

Výchozím bodem probitového modelu pro ordinální proměnnou je spojitá latentní proměnná Y_i^* , která je konstruována následujícím způsobem:

$$Y_i^* = X_i\beta + \varepsilon_i,$$

kde X_i je vektor konstanty a vysvětlujících proměnných individua $i = 1, \dots, I$, β je vektor parametrů modelu a ε_i je náhodná veličina s normálním rozdělením $N(0, \sigma^2)$ reprezentující chybu.

Latentní proměnnou Y_i^* nepozorujeme přímo, s jednotlivými pozorovanými ordinálními odpověďmi Y_i koresponduje následujícím způsobem:

$$Y_i = j \Leftrightarrow \tau^{j-1} < Y_i^* \leq \tau^j,$$

kde $j = 1, \dots, J$ je hodnota pozorované veličiny Y_i (J je tedy počet bodů škály) a $-\infty = \tau^0 < \tau^1 < \dots < \tau^{J-1} < \tau^J = \infty$ jsou meze mezi jednotlivými ordinálními odpověďmi. Pro identifikaci parametrů se běžně využívá předpokladu, že $\sigma = 1$ a $\beta_1 = 0$.

Meze τ^j jsou v tomto modelu stejné pro všechny respondenty, což koresponduje s homogenitou užívání škály. Pokud tento předpoklad však splněn není, parametr β zahrne nejen objektivní rozdíly mezi respondenty charakterizovanými X_i , ale také heterogenitu užívání škály.

V naší studii reprezentuje Y_i odpověď respondenta i na sebehodnotící otázku o problémech s mobilitou vyjádřenou na pětibodové škále. Poslední dvě kategorie jsou vzhledem k jejich nízké četnosti sdruženy do jedné, a tudíž $J = 4$. Jako vysvětlující proměnné X_i jsou uvažovány následující charakteristiky respondenta i : země, pohlaví, věk a úroveň vzdělání.

3.2 CHOPIT model

CHOPIT model zahrnuje korekci parametru β o heterogenitu užívání škály, která je odhadnuta pomocí hodnocení ukotvujících vinět jednotlivými respondenty. Model se skládá ze dvou částí – hodnocení ukotvujících vinět a sebehodnocení respondentů.

V první části je modelována nepozorovaná latentní proměnná Y_{vi}^* v ukotvující viněti $v = 1, \dots, V$ pro respondenta $i = 1, \dots, I$ následujícím způsobem:

$$Y_{vi}^* = \theta_v + \varepsilon_{vi},$$

kde θ_v odpovídá úrovni situace hypotetické osoby v ukotvující viněti v a ε_{vi} je náhodná veličina s normálním rozdělením $N(0, \sigma_v^2)$. Poznamenejme, že θ_v je konstantní pro všechny respondenty, protože každému z nich je předložena stejná viněta. V této neměnnosti v závislosti na respondentových charakteristikách je zároveň obsažen předpoklad ekvivalence vinět (*vignette equivalence*), tj. že respondenti interpretují situaci v dané viněti stejným způsobem.

Latentní proměnná Y_{vi}^* koresponduje s pozorovaným hodnocením ukotvující viněty Y_{vi} následujícím způsobem:

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

Respondent i tedy hodnotí ukotvující vinětu v volbu škálové kategorie j , pokud se nachází latentní proměnná Y_{vi}^* mezi jeho mezemi τ_i^{j-1} a τ_i^j . Tyto meze nejsou pro všechny stejné, pro každého respondenta i jsou modelovány následujícím způsobem:

$$\begin{aligned} \tau_i^1 &= X_i \gamma_1, \\ \tau_i^j &= \tau_i^{j-1} + e^{X_i \gamma_j}, \quad j = 2, \dots, J-1, \\ \tau_i^0 &= -\infty, \quad \tau_i^J = \infty, \end{aligned}$$

kde y_i je vektor parametrů zachycující vliv charakteristik X_i na posun mezi mezi jednotlivými kategoriemi.

Druhá část modelu vyjadřuje odpovědi na sebehodnotící otázky. Podobně jako v probitovém modelu pro ordinální proměnnou koresponduje latentní proměnná Y_{si}^* s pozorovanou odpovědí na sebehodnotící otázku Y_{si}^* následujícím způsobem:

$$Y_{si}^* = X_i \beta_s + \varepsilon_{si}, \quad i = 1, \dots, I,$$

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

Zásadním rozdílem oproti probitovému modelu pro ordinální proměnnou však je, že se meze τ_i^j mezi jednotlivými kategoriemi škály j mohou měnit v závislosti na charakteristikách respondenta i , a to tak, jak je předpokládáno v první části modelu pro hodnocení vinět. Tento předpoklad je nazýván konzistence odpovědí (*response consistency*), tj. že respondent užívá stejnou škálu pro hodnocení vlastní situace a situace osoby popsané v ukotvujících vinětách.

V naší studii reprezentuje Y_{vi} hodnocení problémů s mobilitou hypotetické osoby v ukotvující viněti v respondentem i . Y_{si} odpovídá stejně jako v probitovém modelu pro ordinální proměnnou odpovědi na sebehodnotící otázku o problémech s mobilitou. Jako vysvětlující proměnné X_i jsou opět uvažovány následující charakteristiky respondenta i : země, pohlaví, věk a úroveň vzdělání. Aktuální problémy s mobilitou i užívání kategorií škály tedy mohou v CHOPIT modelu variovat v závislosti na uvedených charakteristikách respondentů.

Probitový model pro ordinální proměnnou je běžně používaným modelem a je možné ho odhadnout v téměř všech statistických softwarech. Jmenujme např. R (knihovna MASS s příkazem *polr*), STATA (příkaz *oprobit*), SPSS (příkaz *plum*) a Gretl (příkaz *probit*). CHOPIT model je prozatím implementován v softwarech R (knihovna *anchors* s příkazem *chopit*) a STATA (příkaz *gllamm* s odkazem na *soprobit*). V R je příklad aplikace CHOPIT modelu se všemi potřebnými příkazy popsán např. Wand, King a Lau (2011). Pro STATA je obdobný popis k dispozici např. Rabe-Hesketh a Skrondal (2002).

4 Aplikace CHOPIT modelu při studiu mobility respondentů v různých skupinách

4.1 Data a popisné statistiky

Analýza je založena na datech z projektu COMPARE (*Toolbox for Improving the Comparability of Cross-National Survey Data with Applications to SHARE*) sbíraných v období 2006–2007. Data je možno získat za podmínek uvedených na následujících webových stránkách <http://www.share-project.org/data-access-documentation/research-data-center-data-access.html>. Ve výběru jsou respondenti ve věku padesáti a více let z deseti evropských zemí (Belgie, Česká republika, Dánsko, Francie,

56 Itálie, Německo, Nizozemsko, Polsko, Španělsko a Švédsko). Projekt implementuje ukotvující viněty v různých oblastech well-being: zdraví, pracovní neschopnost, spokojenost se zaměstnáním, denní aktivity, příjem, sociální kontakty, život obecně atd. Zaměřuje se tak na zlepšení komparability subjektivních měř well-being napříč zeměmi a socioekonomickými skupinami.

Deskriptivní statistiky našeho výběru jsou uvedeny v tabulce 1. Celkový počet respondentů je 6915, přičemž nejvíce z nich je z Německa (1129) a nejmenší zastoupení má Francie (361). Ve výběru je přibližně 45 % procent mužů a průměrný věk je přibližně 64 let (směrodatná odchylka je 10 let). Vzdělání je pro účely analýzy rozděleno do třech kategorií dle klasifikace ISCED 1997 (*International Standard Classification of Education 1997*). První kategorie v naší analýze „nízká úroveň vzdělání“ reprezentuje ISCED 0 a 1, druhou kategorií „střední úroveň vzdělání“ tvoří ISCED 2 a 3 a poslední „vysoká úroveň vzdělání“ sjednocuje ISCED 4 až 6. Ve výběru je 17,5 % respondentů s nízkou úrovní vzdělání, 59,2 % se střední úrovní a 23,4 % s vysokou úrovní vzdělání. Složení výběru v jednotlivých zemích je pro uvedené charakteristiky popsáno v tabulce 1. Nejmenší procento mužů je zastoupeno v České republice (40,4 %), nejvíce naopak v Nizozemsku (47,5 %). Největší věkový průměr respondentů je ve Švédsku (66,3 let). Kategorie středního vzdělání je nejvíce zastoupena v České republice (88,7 %) a Polsku (80,9 %). Relativně rovnoměrné zastoupení všech tří zavedených kategorií vzdělání je ve Švédsku (30,9 % s nízkým, 36,2 % se středním a 33 % s vysokým vzděláním). CHOPIT model a probitový model pro ordinální proměnnou jsou odhadnuty jednak bez zahrnutí těchto charakteristik respondentů, jednak s těmito charakteristikami. Lze tudíž sledovat změnu pořadí zemí v problémech s mobilitou, před kontrolou a po kontrole, o tyto proměnné.

Jedna ze zdravotních domén se zaměřovala na problémy s pohybem. Respondentům byla předložena sebehodnotící otázka: *Celkově vzato, jak velké potíže nebo bolesti jste měli/a v průběhu posledních 30 dní při pohybu?* s pětibodovou škálou *žádné, malé, středně silné, silné, extrémní*. Následně respondenti také hodnotili zdraví hypotetické osoby popsané v ukotvující vinětě: *Pan Rudolf ujde bez problémů vzdálenosti do 200 metrů, ale po jednom kilometru nebo vystoupení schodů do jednoho patra se cítí unaven. S každodenními činnostmi, jako donést si domů nakoupené potraviny, problémy nemá. Jak velké problémy má podle Vašeho názoru pan Rudolf s pohybem?* se stejnou pětibodovou škálou jako u sebehodnotící otázky *žádné, malé, středně silné, silné, extrémní*. Deskriptivní statistiky sebehodnocení a hodnocení ukotvující vinětě v jednotlivých zemích jsou uvedeny v tabulce 1. Polovina respondentů odpověděla, že problémy s pohyblivostí nemají žádné, čtvrtina z nich má problémy malé a přibližně 16 % středně silné. Problémy silné či extrémní reportovalo pouze 8 % respondentů (kategorie silné problémy a extrémní problémy byly sjednoceny do jedné kategorie kvůli malému počtu pozorování, v CHOPIT modelu by nebylo možné identifikovat některé parametry mezi). Největší procento respondentů udávajících svůj pohyb jako bezproblémový je v Dánsku (69,5 %) a naopak nejmenší je v České republice (26,5 %).

Většina respondentů hodnotí problémy s pohybem v ukotvující viněťe buď jako malé (39,6 %), či středně silné (38,7 %). Pouze 7 % shledává popsany pohyb jako bezproblémový a naopak 14,3 % ho hodnotí jako silně či extrémně problematický. Rozdílnost v hodnocení viněty zachycuje heterogenitu užívání škály. Například v České republice je nejmenší procento respondentů shledávající uvedený pohyb jako bezproblémový (4,3 %). Na druhém konci stojí Itálie (11,4 %) a Francie (10,2 %). Naopak jako silné či extrémní problémy uvádí k hodnocení viněty nejvíce respondentů ze Švédska (26,6 %), Polska (25,2 %) a Španělska (22,2 %). Volba prostředních kategorií je nejvíce zastoupena v České republice (malé problémy udává 48,7 % a středně silné problémy 40,8 % respondentů).

Tabulka 1 Popisné statistiky – distribuce odpovědí na sebehodnotící otázku a vinětu a charakteristiky respondentů v jednotlivých zemích

	B	CZ	DK	DE	F	IT	NL	PO	ES	SE	celkem
sebehodnocení 1	51,3	26,5	69,5	42,3	65,7	56,8	49,9	45,4	53,3	53,6	50,2
2	26,2	39,6	16,1	31,3	13,9	22,8	32,7	17,2	19,0	23,4	25,4
3	15,9	23,4	10,7	17,8	16,3	12,7	11,6	21,5	17,1	16,0	16,4
4	6,6	10,4	3,7	8,6	4,2	7,7	5,7	15,9	10,6	7,0	8,0
průměr	1,8	2,2	1,5	1,9	1,6	1,7	1,7	2,1	1,8	1,8	1,8
viněta 1	9,3	4,3	8,7	5,8	10,2	11,4	5,7	8,1	6,3	5,5	7,4
2	53,4	48,7	38,9	32,0	35,2	45,9	43,4	25,7	28,0	36,0	39,6
3	31,6	40,8	40,0	44,0	41,3	31,8	38,9	40,9	43,5	31,9	38,7
4	5,7	6,3	12,4	18,2	13,3	10,9	12,0	25,2	22,2	26,6	14,3
průměr	2,3	2,5	2,6	2,7	2,6	2,4	2,6	2,8	2,8	2,8	2,6
muž	45,9	40,4	44,3	45,9	44,0	46,2	47,5	43,0	45,5	46,0	44,8
věk průměr	65,3	64,5	64,1	65,0	64,7	65,0	61,6	62,8	64,2	66,3	64,4
sm. odchylka	10,0	10,0	9,8	9,3	10,0	8,8	9,8	9,7	10,3	10,1	9,8
vzd ISCED 0-1	25,6	0,1	0,1	0,7	36,6	49,7	13,2	1,5	56,9	30,9	17,5
ISCED 2-3	51,8	88,7	60,8	69,6	39,1	41,1	59,6	80,9	29,8	36,2	59,2
ISCED 4-6	22,6	11,2	39,1	29,7	24,4	9,2	27,2	17,6	13,3	33,0	23,4
počet pozorování	854	893	975	1129	361	676	507	540	510	470	6915

Pozn. Sebehodnocení 1, 2, 3 a 4 postupně odpovídá odpovědím na sebehodnotící otázku žádné, malé, středně silné a silné až extrémní problémy. Analogicky pro viněty 1, 2, 3 a 4. Distribuce sebehodnocení a hodnocení vinět, pohlaví a distribuce vzdělání jsou uvedeny v procentech. U věku je udán průměr a směrodatná odchylka. Jsou použity následující zkratky zemí: B (Belgie), CZ (Česká republika), DK (Dánsko), DE (Německo), F (Francie), IT (Itálie), NL (Nizozemsko), PO (Polsko), ES (Španělsko) a SE (Švédsko).

4.2 Pořadí zemí v aktuálním stavu mobility

Aktuální stav problémů s pohybem a heterogenita užívání škály je studována pomocí CHOPIT modelu a probitového modelu pro ordinální proměnnou zahrnující mimo země i ostatní charakteristiky respondentů. Odhady koeficientů obou modelů jsou provedeny ve STATA a jsou uvedeny v tabulce 2. Pořadí zemí v mobilitě respondentů jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 2 Probitový model pro ordinální proměnnou a CHOPIT model s dummy proměnnými za země a dalšími charakteristikami respondentů

	Probitový model				CHOPIT						
	B		B		Y ₁		Y ₂		Y ₃		
	koef	sig	koef	sig	koef	sig	koef	sig	koef	sig	
B	-0,258	0,000	0,039	0,527	0,257	0,000	0,105	0,028	0,031	0,588	
CZ	0,234	0,000	0,351	0,000	-0,062	0,172	0,288	0,000	0,165	0,001	
DK	-0,593	0,000	-0,401	0,000	0,229	0,000	-0,135	0,008	0,004	0,938	
F	-0,577	0,000	-0,362	0,000	0,278	0,000	-0,272	0,000	0,061	0,395	
IT	-0,411	0,000	-0,135	0,056	0,299	0,000	-0,032	0,574	-0,171	0,009	
NL	-0,191	0,002	-0,106	0,143	0,030	0,573	0,175	0,002	-0,022	0,738	
PO	0,141	0,016	0,162	0,018	0,181	0,000	-0,419	0,000	-0,106	0,064	
ES	-0,257	0,000	-0,212	0,006	0,123	0,022	-0,249	0,001	-0,045	0,495	
SE	-0,289	0,000	-0,258	0,001	0,081	0,135	-0,060	0,349	-0,277	0,000	
Muž	-0,178	0,000	-0,243	0,000	-0,060	0,007	-0,001	0,981	-0,041	0,155	
věk 50–	-0,132	0,155	-0,079	0,457	0,106	0,100	-0,099	0,248	-0,200	0,048	
61–70	0,149	0,000	0,155	0,000	-0,021	0,421	0,076	0,014	0,051	0,145	
71–80	0,463	0,000	0,472	0,000	-0,032	0,308	0,085	0,019	0,127	0,001	
81+	0,881	0,000	0,928	0,000	-0,015	0,744	0,083	0,110	0,152	0,005	
ISCED 0-1	0,147	0,001	0,093	0,075	-0,031	0,370	-0,026	0,536	-0,021	0,658	
ISCED 4-6	-0,264	0,000	-0,343	0,000	-0,085	0,003	0,012	0,714	-0,007	0,842	
konstanta	0	-	0	-	-0,099	0,026	-0,284	0,000	-0,362	0,000	
	lnσ		θ		lnσ _s		lnσ _v				
	0	-	0,801	0,000	0	-	-0,561	0,019			
	τ	st. ch.									
	-0,104	0,042									
	0,647	0,043									
	1,415	0,046									
loglikelihood	-7784,3		-15790,7								

Pozn. *Koef* označuje odhadnutou hodnotu parametrů probitového modelu pro ordinální proměnnou a chopit modelu popsanych v části 3. *Sig* je příslušná p-hodnota a *st. ch.* směrodatná chyba. Normalizační předpoklady pro probitový model pro ordinální proměnnou jsou $\beta_1 = 0$ a $\sigma = 1$ a pro CHOPIT model $\beta_1 = 0$ a $\sigma_s = 1$. Dummy proměnná (zkráceně dummy) je indikátorem toho, zda se jev vyskytuje (hodnota dummy je rovna jedné), či nikoli (hodnota dummy je rovna nule).

Největší rozdíl aktuálního stavu mobility je nalezen v případě Belgie. Před korekcí heterogenity ve stylu využívání škály je na pátém místě s tím, že dosahuje statisticky lepšího výsledku než referenční země Německo. Po korekci rozdílnosti využívání škály klesá v hodnocení objektivního stavu mobility až na osmé místo označující jednu z nejhorších pozic mezi zkoumanými zeměmi, přičemž tento stav není statisticky odlišný od referenčního stavu v Německu. Uvedený pokles koresponduje s popisnými statistikami hodnocení ukotvující viněty. Toto hodnocení je ve srovnání s ostatními zeměmi více pravostranně sešikmené, tj. respondenti hodnotí ukotvující vinětu optimističtěji a shledávají popsany problém hypotetické osoby s větší pravděpodobností jako mírný či žádný.

Tabulka 3 Pořadí zemí v mobilitě a odlišnosti užívání škály

	Plné modely s dummy za země a ostatními charakteristikami respondentů			Neúplné modely pouze s dummy za země		
	CHOPIT			Probitový model	CHOPIT	Probitový model
	β	γ_1	γ_2	β	β	β
B	8 ●	3 ▲	3 ▲	5 ▲	8 ●	6 ▲
CZ	10 ▼	10 ●	1 ▲	9 ▼	10 ▼	10 ▼
DE	7 ●	9 ●	4 ●	8 ●	7 ●	8 ●
DK	1 ▲	4 ▲	7 ▼	1 ▲	1 ▲	1 ▲
F	2 ▲	2 ▲	9 ▼	2 ▲	2 ▲	2 ▲
IT	5 ●	1 ▲	5 ●	3 ▲	6 ●	3 ▲
NL	6 ●	8 ●	2 ▲	7 ▲	4 ▲	4 ▲
PO	9 ▼	5 ▲	10 ▼	10 ▼	9 ▼	9 ▼
ES	4 ▲	6 ▲	8 ▼	6 ▲	5 ●	7 ▲
SE	3 ▲	7 ●	6 ●	4 ▲	3 ▲	5 ▲

Pozn. ▲ označuje u parametrů β statisticky významně lepší pořadí v analyzované mobilitě respondentů než u referenčního Německa (parametr β je statisticky významně menší na hladině významnosti 5 %), u parametru γ_1 statisticky významně optimističtější přístup k označování problémů jako žádné či malé než u referenčního Německa a u parametru γ_2 označuje statisticky významně větší pásmo problémů označovaných jako malé ve srovnání s referenčním Německem. Dále ● znamená, že uvedené parametry nejsou statisticky významně odlišné. ▼ označuje statisticky významnou odlišnost v opačném směru, než je u ▲.

Další země s relativně nižším standardem pro hodnocení objektivního stavu mobility je Itálie. Před přizpůsobením pořadí zemí o rozdílnost využívání škály je na třetím nejlepším místě a její výsledek je statisticky významně lepší (hladina významnosti je v celém článku stanovena na 0,05) než referenční Německo. Po korekci však klesá na místo páté a její výsledek není statisticky významně odlišný od výsledku německého.

Naopak země, jejíž pořadí je v CHOPIT modelu lepší než probitovém modelu pro ordinální proměnnou, je Španělsko. Z šestého místa se její pozice po korekci ve stylu

60 užívání škály zlepšuje na místo čtvrté, což opět odpovídá deskriptivním statistikám hodnocení problému hypotetické osoby s mobilitou popsané v ukotvující viněť. Většina respondentů (65,7 %) ho shledává jako středně až extrémně závažný, což je ve srovnání s ostatními zeměmi vysoké procento. Pořadí ostatních zemí se po korekci využívání škály výrazněji nemění. Nejlepší aktuální stav mobility respondentů je v Dánsku, Francii a Švédsku. Naopak nejhorší mobilita je identifikována v České republice a Polsku.

4.3 Využívání škály jednotlivých zemí

Změny pořadí zemí po korekci užití škály souvisí se standardy pro hodnocení určitého aktuálního stavu mobility. V CHOPIT modelu jsou zachyceny v parametrech jednotlivých mezí (y_1 až y_3), přičemž nejdůležitější meze lze považovat y_1 a následně y_2 , které rozdělují první tři kategorie škály (žádné, malé a střední problémy), kde se nachází většina odpovědí respondentů na sebehodnotící otázky. Odhady parametrů y jsou uvedeny v tabulce 2, pořadí zemí na základě těchto parametrů je shrnuto v tabulce 3.

V případě první meze, tj. rozlišení problémů jako žádné či malé, je neoptimističtější Itálie, následovaná Francií, Belgií a Dánskem. Respondenti z těchto zemí tedy určitý typ problému považují s menší pravděpodobností za mírný a kloní se spíše ke kategorii žádný problém. Naopak Česká republika, Německo, Nizozemsko a Švédsko mají v případě odlišování prvních dvou kategorií škály vyšší standard a daný problém označují ve srovnání s ostatními zeměmi spíše jako mírný než žádný.

Odhad koeficientů druhé meze (y_2) zachycuje posun od meze první ($\tau_i^2 = \tau_i^1 + e^{X_i y_2}$). V případě Belgie je první i druhá mez relativně vysoká, což implikuje, že Belgičané označují problém s mobilitou jako střední či ještě závažnější s relativně malou pravděpodobností a kloní se spíše k optimističtějšími kategoriím. Toto přispívá k relativně největší změně v pořadí zemí při analyzovaném aktuálním stavu mobility. Zajímavou zemí z hlediska volby jednotlivých kategorií škály je Česká republika. Zatímco ve volbě mezi prvními dvěma kategoriemi vykazuje vysoký standard a problémy s mobilitou se zdráhá označovat jako žádné, druhou kategorií označující malé problémy udává ve srovnání s ostatními zeměmi nejširší pásmo objektivních problémů s mobilitou (koeficient y_2 je u České republiky největší). Pokud oba efekty složíme dohromady, dostáváme se k závěru, že Česká republika je v hodnocení spíše mírnější a společně s Belgií a Itálií vykazuje nízké standardy pro označování problémů s mobilitou. Z hlediska pořadí zemí v úrovni objektivních problémů s mobilitou nemá však tento závěr zásadní dopad, neboť před korekcí využití škály se Česká republika nachází na předposledním místě a po provedené korekci klesá na místo poslední.

Vliv odlišného užívání škály na aktuální úroveň mobility v jednotlivých zemích lze přehledně zachytit srovnáním popisných statistik distribuce sebehodnocení (viz tabulka 1) se simulovanou distribucí s fixními mezemi mezi škálovými kategoriemi (viz tabulka 4). Pro výpočet simulované distribuce je nejprve zvolena fixní škála pro největnější skupinu ve výběru – Německo, žena, věk 51–60 let a střední vzdělání.

Tato skupina je také volena jako referenční skupina při odhadu plných modelů, takže jednotlivé fixní meze mezi kategoriemi odpovídají odhadům konstant u γ_1 až γ_3 (přesněji $\tau_1 = 0,099$, $\tau_2 = 0,099 + e^{-0,284} = 0,852$, $\tau_3 = 0,099 + e^{-0,284} + e^{-0,362} = 1,548$). Na této škále je následně simulována pravděpodobnost hodnocení mobility jednotlivých respondentů. Pro každého respondenta je vypočítáno $X_i\beta_s$ na základě odhadnutých koeficientů β_s a vygenerováno 100 000 náhodných hodnot ze standardizovaného normálního rozdělení. Vygenerované náhodné hodnoty jsou přičteny k $X_i\beta_s$ a následně je zjištěno, v jaké kategorii se vůči fixním škálám nachází. Tím získáme simulované rozložení pravděpodobností pro jednotlivé respondenty a jejich zprůměrováním i simulovanou distribuci aktuální úrovně mobility pro jednotlivé země.

K největšímu zvětšení nejčtetnější první kategorie (žádné problémy) došlo u simulované distribuce v případě České republiky a Německa (přibližný nárůst 4 procentní body) a dále u Nizozemska (2 procentní body) a Švédska (0,5 procentního bodu). U dalších zemí se naopak velikost první kategorie snížila. K největšímu poklesu došlo u Itálie (9,6 procentního bodu), Belgie (8,7 procentního bodu), Francie (8,1 procentního bodu) a Polska (5,4 procentního bodu). To znamená, že je první kategorie škály volena pro určitý stav problémů s mobilitou s menší pravděpodobností v zemích jako je Česká republika a naopak s větší pravděpodobností v zemích jako je Itálie, Belgie či Francie.

Tabulka 4 Simulovaná distribuce sebehodnocení v jednotlivých zemích

	B	CZ	DK	DE	F	IT	NL	PO	ES	SE
sebehodnocení 1	49,7	27,2	68,5	43,9	65,1	56,1	50,6	44,9	52,6	54,1
2	29,7	38,6	18,7	28,8	17,6	24,9	31,1	19,4	21,2	24,7
3	14,3	23,3	9,4	17,5	12,4	11,7	12,5	19,5	16,2	11,8
4	6,3	11,0	3,4	9,8	4,8	7,2	5,9	16,3	10,0	9,4
průměr	1,8	2,2	1,5	1,9	1,6	1,7	1,7	2,1	1,8	1,8

Pozn. Při simulaci je využit odhad CHOPIT modelu s proměnnými za země a dalšími charakteristikami respondentů (pohlaví, věk a vzdělání). Jako fixní škála je zvolena škála s nejčtetnějším výskytem ve výběru (Německo, žena, věk 51–60 let a vzdělání ISCED 2–3).

Srovnáním obou celkových distribucí docházíme v různých zemích k různým závěrům. Simulovaná distribuce s fixními mezemi je ve srovnání s pozorovanou distribucí méně špičatá v České republice. Podobnou tendenci lze pozorovat i v případě Nizozemska. Vyplývá to z toho, že čeští a nizozemští respondenti mají tendenci méně často volit koncové body škály (žádné problémy, extrémní problém) a dávají spíše přednost středním bodům škály (malé či střední problémy) ve srovnání s ostatními. Odlišný posun simulované distribuce je v zemích jako je Polsko, Francie a Španělsko, v nichž se naopak relativní frekvence druhé kategorie škály (malé problémy) podstatně zvyšuje na úkor sousedních kategorií. Polští, francouzští a španělští respondenti tedy označují dané problémy spíše jako žádné či střední až extrémní na úkor kategorie mírných problémů, a proto při volbě jedné fixní škály pro všechny země

62 se kategorie mírných problémů zvětšuje. K jinému přesunu distribuce došlo v Belgii a Itálii. Tyto země vykazují obecně nižší standard pro hodnocení a volí ve srovnání s jinými zeměmi spíše kategorie žádných či mírných problémů pro označování určitého stavu mobility. Simulovaná distribuce s fixními mezemi se tudíž přesouvá spíše ke kategoriím středních či závažných problémů.

Tabulka 5 Simulovaná pravděpodobnost volby první kategorie škály (žádné problémy s mobilitou) ve všech uvažovaných skupinách respondentů (v %)

země	vzdělání	věk 50–	muži				ženy				
			51–60	61–70	71–80	81+	věk 50–	51–60	61–70	71–80	81+
B	ISCED 0-1	53,6	50,5	44,4	32,3	17,9	44,0	40,9	35,0	24,0	12,2
	ISCED 2-3	57,4	54,2	48,0	35,7	20,4	47,6	44,5	38,5	27,0	14,2
	ISCED 4-6	70,2	67,4	61,7	49,1	31,6	61,4	58,2	52,0	39,5	23,3
CZ	ISCED 0-1	41,3	38,2	32,5	21,9	10,9	32,2	29,3	24,1	15,4	7,0
	ISCED 2-3	44,9	41,8	35,9	24,8	12,7	35,6	32,6	27,2	17,7	8,4
	ISCED 4-6	58,6	55,4	49,3	36,8	21,2	48,9	45,8	39,7	28,1	14,9
DK	ISCED 0-1	70,3	67,5	61,9	49,2	31,7	61,5	58,4	52,1	39,6	23,4
	ISCED 2-3	73,5	70,8	65,3	52,9	35,1	65,0	62,0	55,8	43,3	26,5
	ISCED 4-6	83,4	81,4	77,0	66,3	48,4	76,7	74,2	68,9	56,9	38,9
DE	ISCED 0-1	55,1	52,0	45,9	33,7	18,9	45,5	42,4	36,5	25,2	13,0
	ISCED 2-3	59,0	55,7	49,6	37,1	21,5	49,2	46,0	40,0	28,4	15,1
	ISCED 4-6	71,6	68,8	63,2	50,6	33,0	62,9	59,8	53,5	41,0	24,6
F	ISCED 0-1	69,0	66,1	60,4	47,6	30,3	60,0	56,8	50,6	38,2	22,3
	ISCED 2-3	72,2	69,4	63,9	51,3	33,7	63,6	60,5	54,3	41,7	25,2
	ISCED 4-6	82,4	80,4	75,8	64,9	46,8	75,5	72,9	67,5	55,3	37,3
IT	ISCED 0-1	60,6	57,4	51,2	38,8	22,8	50,9	47,7	41,6	29,8	16,1
	ISCED 2-3	64,2	61,1	54,9	42,4	25,7	54,6	51,4	45,3	33,2	18,5
	ISCED 4-6	76,0	73,4	68,1	56,0	38,0	67,8	64,9	59,0	46,3	29,0
NL	ISCED 0-1	59,5	56,3	50,1	37,7	21,9	49,7	46,6	40,5	28,8	15,5
	ISCED 2-3	63,1	60,0	53,8	41,3	24,8	53,4	50,3	44,1	32,1	17,7
	ISCED 4-6	75,1	72,4	67,1	54,8	36,9	66,8	63,9	57,8	45,2	28,1
PO	ISCED 0-1	48,8	45,6	39,5	28,0	14,8	39,2	36,2	30,5	20,3	9,9
	ISCED 2-3	52,4	49,3	43,2	31,2	17,1	42,8	39,7	33,9	23,0	11,6
	ISCED 4-6	65,9	63,0	56,8	44,2	27,3	56,5	53,2	47,1	34,9	19,7
ES	ISCED 0-1	63,6	60,5	54,3	41,7	25,2	53,9	50,8	44,7	32,6	18,0
	ISCED 2-3	67,0	64,1	58,1	45,4	28,3	57,7	54,5	48,3	36,0	20,6
	ISCED 4-6	78,3	75,9	70,7	59,1	41,0	70,4	67,7	62,0	49,4	31,9
SE	ISCED 0-1	65,3	62,3	56,2	43,6	26,7	55,8	52,6	46,5	34,3	19,3
	ISCED 2-3	68,6	65,8	59,9	47,2	29,9	59,6	56,3	50,2	37,7	22,0
	ISCED 4-6	79,7	77,3	72,4	61,0	42,8	72,1	69,3	63,8	51,2	33,5

Pozn. Při simulaci je využit odhad CHOPIT modelu s proměnnými za země a dalšími charakteristikami respondentů (pohlaví, věk a vzdělání). Jako fixní škála je zvolena škála s nejčtetnějším výskytem ve výběru (Německo, žena, věk 51–60 let a vzdělání ISCED 2–3).

4.4 Mobilita a užívání škály dle pohlaví, věku a vzdělání

Analýza pohlaví, věku a vzdělání vede v CHOPIT modelu i v probitovém modelu ke stejným závěrům. Menší problémy s pohyblivostí mají mladší muži s vyšším vzděláním. S věkem se mobilita respondentů nelineárně zhoršuje. Věkové kohorty do 50 let a 50–60 let nejsou statisticky významně odlišné. Parametr uvedené mladší věkové kohorty je však záporný, naznačující menší problémy s mobilitou. Od šedesáti let dochází k postupnému zhoršování mobility. Mezi kohortami 61–70 let a 71–80 let je identifikováno přibližně trojnásobné zhoršení. Zhoršující se trend pokračuje i v poslední analyzované kohortě od 80 let, kde dochází k přibližně dvojnásobnému zhoršení ve srovnání s předchozí kohortou 71–80 let.

Proměnná vzdělání ukazuje na statisticky významně lepší mobilitu respondentů s vysokým vzděláním (ISCED 4–6). Z odhadu první meze v CHOPIT modelu (γ_1) vyplývá, že respondenti s vysokým vzděláním mají vyšší standard pro hodnocení své mobility (parametr je statisticky významně záporný), což implikuje zlepšení jejich mobility po korekci využívání škály, tj. při přechodu od probitového modelu k CHOPIT modelu. U mužů je identifikováno statisticky významně méně problémů s mobilitou. Navíc po korekci využívání škály se rozdíl mezi muži a ženami zvyšují, neboť jejich meze mezi jednotlivými kategoriemi škály jsou statisticky významně posunuté vlevo, tj. muži mají vyšší standard a hodnotí danou aktuální situaci s větší pravděpodobností jako horší ve srovnání s ženami. Simulovaná pravděpodobnost volby první kategorie škály (žádné problémy s mobilitou) po korekci heterogenity užívání škály napříč všemi uvažovanými skupinami respondentů je uvedena v tabulce 5. Tato simulovaná pravděpodobnost je počítána stejně jako v případě simulované distribuce uvedené v tabulce 4. V tabulce 5 je zaznamenána pouze pravděpodobnost první kategorie. Například u muže z Dánska ve věku 50 let a méně s vysokým vzděláním je pravděpodobnost bezproblémové mobility 83,4 %, u žen s jinak srovnatelnými charakteristikami 76,7 %. U muže ve věku 81 a více let s nízkým vzděláním je to pouze 31,7 %.

4.5 Změna pořadí zemí po kontrole o pohlaví, věk a vzdělání

Porovnáme-li CHOPIT či probitové modely pouze s dummy proměnnými za země (viz tabulka 6 s odhady koeficientů a tabulka 3 s pořadími zemí) s plnými modely zahrnujícími i ostatní charakteristiky respondentů, tj. pohlaví, věk a úroveň vzdělání (viz tabulka 2 s odhady koeficientů a tabulka 3 s pořadími zemí), nenacházíme zásadní rozdíl. Výjimku tvoří Nizozemsko, které si po kontrole o tyto proměnné v pořadí objektivního stavu mobility obyvatel pohoršuje, ze čtvrtého místa v obou modelech bez těchto proměnných klesá na místo sedmé v probitovém modelu a čtvrté v CHOPIT modelu. Je to především způsobeno kompozicí výběru nizozemských respondentů, kteří mají nejnižší průměrný věk mezi analyzovanými zeměmi (61,6 let) a zároveň relativně vysoký podíl respondentů s vysokou úrovní vzdělání (27,2 %). Obě tyto skupiny vykazují menší problémy s mobilitou, což implikuje, že při vyšším podílu těchto skupin ve výběru vyazuje daná země menší problémy s mobilitou.

64 Tabulka 6 Probitový model pro ordinální proměnnou a CHOPIT model s dummy proměnnými za země

	Probitový model				CHOPIT					
	β		β		γ_1		γ_2		γ_3	
	koef	sig	koef	sig	koef	sig	Koef	sig	koef	sig
B	-0,181	0,000	0,095	0,109	0,238	0,000	0,105	0,025	0,039	0,485
CZ	0,275	0,000	0,403	0,000	-0,049	0,260	0,295	0,000	0,177	0,000
DK	-0,602	0,000	-0,421	0,000	0,214	0,000	-0,135	0,008	-0,004	0,941
F	-0,460	0,000	-0,259	0,002	0,270	0,000	-0,303	0,000	0,058	0,397
IT	-0,271	0,000	-0,015	0,816	0,285	0,000	-0,040	0,447	-0,158	0,009
NL	-0,214	0,000	-0,141	0,047	0,027	0,598	0,165	0,003	-0,046	0,473
PO	0,132	0,023	0,160	0,017	0,182	0,000	-0,425	0,000	-0,096	0,094
ES	-0,121	0,044	-0,090	0,197	0,121	0,012	-0,282	0,000	-0,051	0,382
SE	-0,206	0,001	-0,189	0,009	0,061	0,234	-0,057	0,364	-0,273	0,000
konstanta	0	-	0,770	0,000	-0,152	0,000	-0,281	0,000	-0,383	0,000
	$\ln\sigma$		θ		$\ln\sigma_s$		$\ln\sigma_v$			
	0	-	0,770	0,000	0	-	-0,599	0,019		
	St.ch.									
	-0,140	0,034								
	0,573	0,034								
	1,300	0,037								
loglikelihood	-8060,2		-16107,9							

5 Závěr

Tento článek se zaměřuje na identifikaci heterogenity užívání škály při subjektivním hodnocení problémů s pohybem a následně komparaci těchto problémů s využitím parametrického modelu metody ukotvujících vinět. Výběr tvoří obyvatelé padesáti a více let z deseti evropských zemí. Tento článek využívá data z projektu COMPARE sesbíraná v období 2006–2007.

Heterogenita užívání škály byla identifikována napříč zeměmi i dalšími charakteristikami respondentů jako je pohlaví, věk a vzdělání. V rozlišení problémů jako žádné či malé, je nejoptimističtější Itálie, následovaná Francií, Belgií a Dánskem. Naopak Česká republika, Německo, Nizozemsko a Švédsko mají v případě odlišování těchto dvou kategorií škály vyšší standard a označují daný problém ve srovnání s ostatními zeměmi spíše jako mírný než žádný. Čeští a nizozemští respondenti volí méně často koncové body škály (žádné problémy, silné či extrémní problémy) a dávají spíše přednost středním bodům škály (malé či střední problémy) ve srovnání s ostatními respondenty. Polští, francouzští a španělští respondenti označují dané problémy spíše jako žádné či střední až extrémní na úkor kategorie malých

problémů. Belgičtí a italští respondenti vykazují obecně nižší standard pro hodnocení a volí ve srovnání s jinými zeměmi spíše kategorie žádných či mírných problémů pro označování určitého stavu mobility. Z toho vyplývá i největší zhoršení v aktuálním stavu mobility Belgie a Itálie v pořadí zemí po očištění heterogenity užívání škály. Naopak pozice Španělska se vzhledem k relativní negativní interpretaci jednotlivých kategorií zlepšuje. Po korekci heterogenity užívání škály je nejlepší aktuální stav pohyblivosti respondentů nalezen v Dánsku, Francii a Švédsku. Naopak nejhorší mobilita je v České republice a Polsku.

Problémy s mobilitou a heterogenita užívání škála byla také analyzována na základě pohlaví, věku a vzdělání. Menší problémy s pohyblivostí mají mladší muži s vyšším vzděláním. Po korekci využívání škály se rozdíl mezi muži a ženami zvyšují, neboť muži označují daný problém s větší pravděpodobností za horší. Respondenti s vysokým vzděláním mají vyšší standard pro hodnocení své mobility. Po korekci užití škály se jejich hodnocení mobility zlepšuje, a narůstá tak rozdíl mezi respondenty s vysokým a nízkým či středním vzděláním. Tento závěr je v souladu s Bago d'Uva, O'Donnell a van Doorslaer (2008), kteří identifikovali rozdíly v užívání škály v sebehodnotících otázkách týkajících se zdravotního stavu ve vztahu k úrovni dosaženého vzdělání. Využívali data z první vlny SHARE 2004–05. Více vzdělaní Evropané měli při hodnocení vyšší standard, a tedy s větší pravděpodobností hodnotili daný zdravotní stav negativněji. Před korekcí o rozdílnost ve využívání škály reportovali více vzdělaní lidé statisticky významně menší či obdobné zdravotní problémy ve srovnání s méně vzdělanými lidmi. Po korekci užívání škály se původní identifikované rozdíly mezi vzdělanostními skupinami ve většině zemí zvětšily. Analýzu heterogenity užívání škály u různých vzdělanostních skupin provedli i Kok et al. (2012), kteří se zaměřili na vybrané symptomy deprese (náhlada, kvalita spánku a problémy s koncentrací). Došli k závěru, že heterogenita užívání škály rozdíly mezi symptomy deprese nevysvětluje, lze je tudíž spíše připsat objektivním rozdílům mezi zeměmi. Ve všech evropských regionech souviselo nižší vzdělání s větší prevalencí depresivních symptomů, přičemž slabší souvislost je nalezena v severoevropských zemích, a naopak větší souvislost v zemích východoevropských. Tyto symptomy jsou více rozšířeny v zemích u Středozemního moře a ve východní Evropě, a naopak nejmenší prevalence byla nalezena ve Švédsku a Dánsku.

Metoda ukotvujících vinět je nejen aplikována v různých sociálněvědních oblastech, současný výzkum se také zaměřuje na její validizaci. Splnění předpokladů této metody jako např. správná formulace vinět, konzistence odpovědí a ekvivalence vinět je nezbytnou součástí pro korektní přizpůsobení sebehodnocení při existenci odlišného fungování položky (*differential item functioning*). Před využitím této metody a formulací ukotvujících vinět v nových oblastech lze tudíž všem výzkumníkům doporučit nejen nastudování základů CHOPIT modelu, ale také prostudování literatury ke splnění předpokladů metody (např. Bago d'Uva et al., 2011; Kapteyn et al., 2011; van Soest et al., 2011; Voňková & Hullegie, 2011; van Soest & Voňková, 2013).

- 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.
- Bago d'Uva, T., O'Donell, 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.
- Holland, P. W., & Wainer, H. (1993). *Differential item functioning*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 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., & 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), 567–583.
- Kok, R., Avendano, M., Bago d'Uva, T., & Mackenbach, J. (2012). Can reporting heterogeneity explain differences in depressive symptoms across Europe? *Social Indicators Research*, 105(2), 191–210.
- 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.
- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2002). *Estimating Chopit Models in gllamm: Political Efficacy Example from King et al.* (2002). Dostupné z <http://www.gllamm.org/chopit.pdf>.
- 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.
- Van Soest, A., & Voňková, H. (2013). Testing the specification of parametric models using anchoring vignettes. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, v tisku.
- Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*, 6(1), 27–40.
- 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.
- Wand, J., King, G., & Lau, O. (2011). Anchors: Software for anchoring vignette data. *Journal of Statistical Software*, 42(3), 1–25.

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

Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků

Ilona Kočvarová

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Ústav školní pedagogiky

Abstrakt: Článek se zaměřuje na to, jak vybraní pracovníci škol chápou pojem spokojenost klientů v prostředí školy. Na základě kvalitativní analýzy je vytvořen model spokojenosti klientů ve škole. V textu jsou nastíněny základní charakteristiky spokojenosti klientů škol a také problémy spojené se zjišťováním spokojenosti ve školách.

Klíčová slova: spokojenost klientů školy, řízení kvality ve škole, kvalita školy

Client Satisfaction at School from the View of School Executives and Teachers

Abstract: The article is focused on client satisfaction at school from the view of chosen school workers. A model of school satisfaction is created on the base of a qualitative analysis. Basic characteristics of school satisfaction are depicted in the text, as well as problems connected to school satisfaction surveys.

Key words: client satisfaction, quality management at school, school quality

1 Úvod

Zjišťování spokojenosti zákazníků či klientů se v současné době dostává do popředí zájmu různých organizací, výrobních nebo poskytujících služby, soukromých nebo veřejných. Jedná se svým způsobem o hodnocení kvality organizace. Toto hodnocení má přispívat například k řešení problémů a k inovacím v rámci poskytovaných služeb a produktů. Tento moderní trend vychází z filozofie TQM (total quality management), kde je spokojenost zákazníka či klienta považována za hlavní cíl jakékoli organizace (Nenadál, 2008).

Také ve školách se dnes můžeme setkat s různými typy zjišťování spokojenosti. Především jsou tato šetření prováděna tam, kde se pracovníci snaží implementovat všeobecné zásady řízení kvality, nebo dokonce využívají systémy řízení kvality jako je například ISO 9001 a CAF. Tyto systémy ukládají pracovníkům škol zjišťování spokojenosti jako povinnou součást autoevaluace, která musí být pravidelně prováděna nejen za účelem splnění požadavků zřizovatele a ČŠI, ale především za účelem neustálého zlepšování kvality v rámci zavedeného systému. Je však nutné k těmto systémům a jejich požadavkům přistupovat kriticky, protože nebyly primárně

68 vytvořeny pro potřeby škol, které považujeme za specifické organizace poskytující služby, přičemž se přikláníme k pojetí Pola (2007, s. 14–20).

Spokojenost je definována například jako „vnímání zákazníka týkající se stupně splnění jeho požadavků“ (Půček, 2005, s. 7). Z uvedené definice vyplývá, že můžeme sledovat různé stupně spokojenosti v závislosti na tom, jak se liší očekávání hodnotitelů od jejich vnímání skutečného stavu věcí. Pokud realita převyšuje očekávání, lze hovořit o „potěšení“, pokud je ve shodě s očekáváním, jedná se o „spokojenost“, pokud nedosahuje očekávání, jedná se o „limitovanou spokojenost“ nebo „nespokojenost“ (Nenadál, 2001, s. 57–59). Je tedy jasné, že při hodnocení různých aspektů kvality organizace můžeme dojít k závěru, že hodnotitelé jsou s některými službami spokojeni a s jinými nikoli. Na základě těchto zjištění potom můžeme implementovat inovace vedoucí ke zlepšení stavu. Zjišťování spokojenosti tak nabývá na významu a je stále častěji reflektováno také v rámci odborné literatury zaměřené na hodnocení kvality v rámci pedagogiky (Silver, 1992; Světlík, 1996; Williams, 2002; Hrudková, 2003; Společný hodnotící rámec, 2007 a další).

Dále považujeme za nutné vymezit pojem klient školy, ke kterému je v tomto článku spokojenost vztážena. Za klienty školy pokládáme primárně žáky či studenty, absolventy, jejich rodiče nebo zákonné zástupce. Z širšího hlediska můžeme za klienty školy považovat také pracovníky školy, potenciální zaměstnavatele absolventů a další zainteresované strany, v tomto článku se však zaměřujeme na spokojenost těch, kterým jsou služby školy určeny především, tedy žáků, absolventů a jejich zákonných zástupců. Je to z toho důvodu, že tyto skupiny preferovali ve svých výpovědích sami pracovníci škol zapojení do výzkumu. Klienti vznášejí své individuální potřeby a požadavky vůči škole, ke kterým pracovníci škol přihlíží, zároveň mají povinnosti a spolupodílí se na kvalitě výstupu pedagogického procesu. Jak ale uvádí Green (1994, s. 12–17), musíme mít neustále na paměti úskalí v definování klientů školy, ve stanovování jejich současných i budoucích požadavků a v jejich operacionalizaci. Uvádí, že pokud za klienta školy chápeme žáka a studenta, nemáme jistotu, že je schopen uvědomovat si své potřeby, a to zejména dlouhodobé potřeby.

Zjišťování spokojenosti klientů školy spočívá v tom, že klienti pravidelně hodnotí služby poskytované školou. Za hlavní službu školy považujeme výchovu a vzdělávání formou pedagogického procesu, kde jde o všestranné formování žáka podle školního vzdělávacího programu. Škola dále poskytuje vedlejší služby: výlety, zájezdy, kroužky, informace, poradenství, další vzdělávání, stravování a ubytování. Škola poskytuje službu nejen pro uspokojení potřeb klientů, ale také společnosti jako celku. Nejedná se zde pouze o dobro jednotlivce, ale o dobro celé společnosti. To by mělo narůstat s rozvojem vzdělanosti společnosti.

Pokud chceme ve vzdělávání implementovat šetření spokojenosti, měli bychom si především uvědomovat specifika spokojenosti klientů v oblasti edukace. V první řadě jde o to, že cíle školy nejsou primárně zaměřeny na vytváření finančního zisku, ale na vzdělávání a výchovu společnosti. Pracovníci škol nemohou přistupovat k žákům či jejich zákonným zástupcům jako k placícím zákazníkům, jejichž potřeby jsou na prvním místě za všech okolností. Musí mít vždy na zřeteli, že jejich primárním

posláním je rozvoj vzdělanosti žáků, jejichž aktuální spokojenost či nespokojenost je velmi relativní a vypovídá o kvalitě školy jen omezeně. Je proto nutné, aby pracovníci škol přistupovali ke zjišťování spokojenosti klientů školy kriticky, ať už tuto formu autoevaluace provádějí za implementace systému řízení kvality, či nikoli.

2 Zaměření výzkumného šetření

Zjišťování spokojenosti se na první pohled jeví jako další možnost hodnocení kvality v rámci škol, k jehož účelu jsou stále vyvíjeny nové nástroje. Jedná se především o dotazníky, z jejichž položek je možné vyčíst různé přístupy k definování dimenzí a jednotlivých indikátorů spokojenosti ve vzdělávání. Například jde o dotazník SERVQUAL (Zeithaml et al., 1990) a jeho přepracovanou verzi pro vzdělávací organizace (Oliveira, Ferreira, 2009), nebo o další dotazníky vytvořené za účelem zjišťování spokojenosti ve školství (*TUSSTMQ6*, *High School Satisfaction Questionnaire*, *Student Satisfaction Questionnaire*, *Student Satisfaction Inventory*).

Spokojenost má však ve škole, stejně jako v jiných organizacích, specifický význam, který se odvíjí od samotných kořenů tohoto pojmu, jenž byl do pedagogiky přesazen z oblasti managementu kvality a dosud nebyl podrobně zkoumán v českém pedagogickém prostředí. Je nutné chápání tohoto pojmu prozkoumat v kontextu prostředí školy. Primárně jde o vymezení spokojenosti jakožto entity z pohledu pedagogiky, se zaměřením na aspekty, které jsou ještě před jednotlivými dimenzemi tohoto pojmu. Tyto aspekty by měly být platné bez ohledu na to, na jaké konkrétní dimenze a indikátory spokojenosti se později zaměříme, například v rámci dotazníkového šetření.

Cílem tohoto článku je zjistit, jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol chápou pojem spokojenost klientů školy a na základě analýzy rozhovorů s pracovníky škol se pokusit sestavit obecný model spokojenosti klientů školy. Záměrem je najít společné aspekty spokojenosti klientů ve škole, na základě kterých bude posléze možné definovat její konkrétní dimenze. Výzkumné otázky nebyly explicitně definovány před výzkumem, ale spíše se vyvíjely spolu s analýzou. Jako podstatné se ukázaly následující výzkumné otázky: Co je spokojenost klientů škol? Jak ji lze charakterizovat? Jak vzniká? Jak se projevuje? Co je jejím důsledkem? Jaký je její vztah s kvalitou školy? Jaké jsou její limity v prostředí školy?

Záměrně byli k tomuto účelu vybráni pracovníci škol, které implementují systém ISO 9001, v rámci kterého je zjišťování spokojenosti klientů škol povinné. Do výzkumu se zapojilo 16 účastníků, konkrétně 2 zřizovatelé (v našem případě přímí účastníci života soukromých škol), 4 ředitelé, 3 zástupci ředitelů, 2 manažeři kvality (jeden byl zároveň učitelem) a 5 učitelů. Všichni účastníci byli z Olomouckého kraje, a to ze sedmi středních škol, z nichž 3 byly státní, 3 soukromé a 1 církevní. V době výzkumu bylo v Olomouckém kraji celkem 9 škol implementujících systém ISO 9001, tento kraj patřil v ČR k nejvíce zastoupeným. Ve výzkumu však nešlo o množství zapojených škol ani účastníků, jednalo se o teoretický výběr vzorku, který se odvíjí od potřeb

70 analýzy. Nešlo o reprezentativnost vzorku, ale o reprezentativnost pojmů. Snahou bylo ozřejmit problematiku z různých (mnohdy protichůdných) pohledů a vrstev.

Výpovědi účastníků byly získány ve výzkumu provedeném v rámci disertační práce v letech 2010/11. Vybraní pracovníci škol poskytli k tomuto účelu semistrukturované rozhovory, které byly následně doslovně přepsány a analyzovány s využitím strategie zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1999, 2008; Charmaz, 2006). Jednalo se o induktivně deduktivní analýzu spočívající v otevřeném, axiálním a selektivním kódování materiálu. Cílem analýzy bylo dosažení saturace údajů, jejich konceptualizace a interpretace. Na základě jednotlivých kódů se postupně utvářely kategorie a ukazovaly jejich vztahy. Vznikl tak teoretický model reality představený v následujícím textu.

V rámci tohoto článku je představena část analýzy zaměřená přímo na pojem spokojenost klientů školy. Text je doplněn vybranými výroky účastníků výzkumu, které dokreslují a přibližují obraz reality nahlížený v textu skrze osobnost výzkumníka. Veškeré aspekty spojené s problematikou není možné z důvodu omezeného rozsahu článku prezentovat.

3 Spokojenost klientů školy

Spokojenost klientů školy bude analyzována postupně tak, jak se její obraz vyvíjel v rámci tří stupňů kódování. Všichni účastníci se ve svých výpovědích orientovali především na konkrétní kritéria spokojenosti klientů školy. Jako první byly tedy zřejmé jednotlivé indikátory kvality a zároveň spokojenosti. Tyto indikátory byly postupně shlukovány do širších dimenzí. Protože cílem výzkumu bylo nahlédnout za konkrétní ukazatele spokojenosti na její obecnější rovnu, bylo snahou zaznamenat obecné úvahy účastníků o dané problematice. Ty se účastníkům jevily jako velmi problematické a složité. Na základě všech získaných informací o kvalitě školy a spokojenosti jejich klientů bylo možné částečně oddělit pojmy kvalita a spokojenost a z utvářených kategorií se postupně vynořily tři fáze spokojenosti. Zároveň bylo možné definovat různé ambivalentní vize tohoto pojmu z pohledu účastníků výzkumu. Nakonec se podařilo provázat zjištěné informace dohromady a vytvořit model spokojenosti klientů ve škole, na základě něhož byla spokojenost definována z pohledu pedagogiky. Přestože výsledky nebylo možné zobecnit, mohou být základem pro další šetření v oblasti zjišťování spokojenosti ve vzdělávání.

3.1 Společné indikátory a dimenze kvality a spokojenosti ve škole

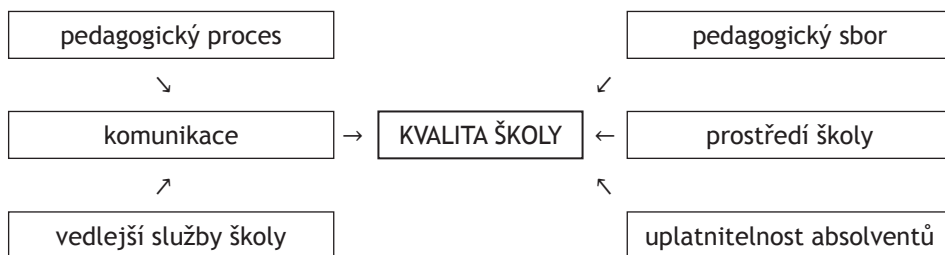
Od počátku výzkumu se vyjadřovali jeho účastníci o spokojenosti jako o entitě, která přímo souvisí s kvalitou. Hodnocení kvality v klasické podobě (v rámci pravidelné vnitřní evaluace školy) je zároveň zjišťováním spokojenosti školských klientů, kteří se ke kvalitě vyjadřují. To jsou na základě provedených rozhovorů především žáci,

jejich rodiče nebo zákonní zástupci, ale také absolventi. Zjišťované indikátory spokojenosti jsou tytéž jako indikátory kvality. Spokojenost a kvalita jsou natolik provázané pojmy, že je nelze oddělit. Ale je tomu skutečně tak? Kladli jsme si otázku, zda je situace skutečně tak jednoduchá, že lze oba pojmy sloučit, a zároveň tak složitá, že oba pojmy nelze oddělit.

Účastníci výzkumu nepovažují za problematické vymezit indikátory kvality školy, na základě kterých lze posléze odvodit dimenze spokojenosti. Týkají se pedagogického procesu jakožto hlavní služby poskytované školou (atraktivita oborů, zajímavost výuky, propojení výuky s praxí, procento přijatých na VŠ), úrovně pedagogického sboru (vztah vyučujících k žákům, odbornost vyučujících, objektivita známkování, úroveň vedení školy), prostředí školy (vybavení, klima školy, čistota), komunikace (přístup k informacím, možnosti komunikace a spolupráce, poradenství) a vedlejších služeb školy (mimoškolní aktivity, ubytování, stravování). Pracovníci škol si však uvědomují relativitu těchto kritérií, a to i zdánlivě srovnatelných údajů: *Samozejmě, že není možné naši službu změřit či zvážit, jako kdybychom vyráběli nějaké věci. Ale kontrola tu probíhá.*

Nejčastěji zdůrazňovaným aspektem kvality školy je uplatnitelnost absolventů na trhu práce nebo na dalším stupni vzdělávání. S uplatnitelností absolventů na trhu práce souvisí důraz na znalosti a dovednosti žáků získané ve škole. Na jednu stranu je uplatnitelnost absolventů považována za hlavní indikátor kvality školy, na druhou stranu bývá hned vzápětí zatracována jako neobjektivní ukazatel: *To je velice pofiderní ukazatel, protože dnes je přijat každý, kdo se tam přihlásí.*

Kritéria kvality škol jsou tedy relativní a těžko měřitelná, což poukazuje na nesrovnatelnost výstupů škol. Relativní dimenze kvality školy vzešlé ze získaného materiálu zobrazuje následující schéma.



Obrázek 1 Relativní dimenze kvality školy

Vymezení spokojenosti jako samostatného pojmu ve vztahu ke školským klientům, kteří ji pravidelně hodnotí, je pro pracovníky škol problematické: *Je to pojem, který každý zná, ale nikdo ho neumí vysvětlit.* Spokojenost je na jednu stranu vnímána velmi zjednodušeně: *To je jednoduchý barometr. Chodí rád do školy.* Na druhou stranu, pokud se respondenti zamyslí nad jejím zjišťováním, stává se z ní velice

72 složitý fenomén: *To se prostě nedá říct, na to vám odpovídat nebudu. Na to je určitě několik definicí ve slovníku, které si můžete vyhledat.*

Zatímco na indikátorech kvality se účastníci výzkumu více méně shodují, i když je považují za neobjektivní, představy o spokojenosti jsou více diferencované. V mnohém se překrývají s vnímáním kvality (viz výše), jsou však ještě více abstraktní (možnost seberealizace, ochota ke kompromisu, vstřícnost, důvěra, pozitivní vztahy). Zřetelně se ukazuje, že spokojenost souvisí s klimatem školy: *Spokojenost... tak v podstatě když žáci nezvracejí, když jdou ráno do školy poměrně rádi, že tady mají přiměřeně vlidné prostředí a že jim umožňujeme se řádně vzdělávat, tak, aby jim to potom v praxi k něčemu bylo. Že mají dobrý kolektiv ve třídě a mají prostor i pro to, aby se realizovali i mimo výuku v kroužcích, mají tady sportoviště, takže to využití je tady pestré.*

Na základě první fáze analýzy se ukázalo, že pracovníci škol nevnímají ostré rozdíly mezi kvalitou a spokojeností ve škole. Představy o kvalitě nabývají konkrétnějších rozměrů než představy o spokojenosti, v mnohém jsou totožné. Nejčastěji opakovaným a zdůrazňovaným motivem ve vztahu ke kvalitě školy, ale i ke spokojenosti, je uplatnitelnost absolventů. Tento indikátor, jak se zdá, nejvíce spojuje kvalitu školy a spokojenost: *Uplatnitelnost v praxi. Jo, tím, že já jsem uplatnitelná, že najdu práci nebo že se umím orientovat i mimo obor, že mi to, když to řeknu slangem studentů, že mi ta škola něco dala, tak jsem spokojená.*

3.2 Vývojové fáze spokojenosti aktérů školy

Na základě analýzy údajů získaných v rámci výzkumu je možné vnímat pojem spokojenost nejen staticky, jako určitý souhrn dimenzí spokojenosti, ale také dynamicky, jako proces, a to z hlediska tří fází vývoje spokojenosti klientů školy:

- suportivní komunikační klima školy – spokojený klient má možnost otevřeně komunikovat na partnerské úrovni a je dostatečně informován o svých možnostech a dění ve škole;
- splnění očekávání – spokojený klient dostává to, co očekává, že by měl ve škole dostávat;
- loajalita – spokojený klient se identifikuje se školou a doporučí školu dalšímu.

Spokojenost souvisí se suportivním komunikačním klimatem školy. Znamená to, že její klienti mají dostatek možností komunikovat a vyjadřovat se k chodu školy, ale také si stěžovat a řešit problémy s důvěrou v pracovníky. Ti by se měli snažit vycházet z individuálních potřeb klientů a otevřeně se svými klienty komunikovat. Právě komunikace, informovanost a vyjasnění si kompetencí je cestou ke vzniku spokojenosti klientů školy. Je nezbytně nutné, aby si klienti hned od začátku uvědomovali, kde je jejich místo, jaké mají možnosti a jaké povinnosti: *Myslím si, že spokojenost zákazníka nebo toho klienta je v tom, aby ten zákazník cítil, že ten, kdo se má o něho starat a má o něho pečovat, že to skutečně dělá. To znamená,*

že mu není lhostejný. A že ho nechá taky projevit svůj názor a že je ochoten ke komunikaci a k diskusi. Pokud tohle to všechno funguje, tak by měl být spokojený.

Na druhou fázi spokojenosti je možné nahlížet jako na splnění očekávání vůči škole. Každý účastník provozu školy, ať už je součástí každodenního dění, anebo spíše vnějším pozorovatelem, má určitou představu o tom, jak škola funguje. Představu si vytváří na základě vlastních zkušeností nebo informací, které jsou mu dostupné. I proto je podle slov účastníků výzkumu nutné, aby byli klienti škol pravidelně informováni o dění a pravidlech ve škole, jejich vize školy se usměrnila blíže k realitě a stali se z nich kompetentní posuzovatelé. Pokud jsou klienti dostatečně informováni především o svých možnostech a současně dochází k naplňování jejich představ a ve škole se děje to, co očekávali, jsou spokojeni. Z pohledu žáků, kteří jsou pracovníky považováni za přímé klienty školy, jde především o to, aby měli pocit, že do školy nechodí zbytečně. Žáci by měli mít pocit, že je škola připravuje na budoucí život a povolání. Na druhou stranu by neměli mít pocit, že jsou přetěžováni. Měli by se cítit adekvátně ohodnoceni ve výuce. Spokojenost se z tohoto úhlu pohledu jeví jako míra naplnění očekávání klientů vůči škole z jejich subjektivního pohledu: *Bud'to jsem spokojen, nebo nejsem spokojen. Bud' něco akceptuji a stačí mi to, anebo si myslím, že bych měl mít něco jiného za peníze, které dávám.*

Loajalita neboli sounáležitost či věrnost vůči škole je stav, k jehož dosažení je třeba určitá doba, po kterou klienti pociťují pocit spokojenosti. Podmínkou takového stavu jsou dvě předchozí fáze, v rámci nichž dochází k ujasnění si možností a povinností v rámci školy a k naplňování očekávání vůči škole. Spokojený klient doporučí školu dalším. Spokojený klient udržuje se školou styky i po tom, co z ní odešel. Může se například v budoucnu vrátit jako účastník vybraného kurzu nebo se na školu s důvěrou obrátí, pokud bude mít problém. Druhotným, nicméně velmi podstatným aspektem tohoto jevu, je upevňování pozitivní image školy na základě referencí, což vede v konečném důsledku k tomu, že škola nemá problém s nedostatkem žáků: *Spokojenost. Tak tady tou otázkou vnímám, co se tím projeví. Tak že se k nám budou vracet. Nebo když má někdo nějaký problém, že se zase na nás obrátí. Pak se to může projevat z pohledu žáků, že se nám nepohnou stavy žáků, že to bude narůstat, že sem rodiče opakovaně dají své dítě nebo doporučí naši školu.*

Tři uvedené fáze spokojenosti na sebe navazují. Suportivní komunikační klima dává dostatek prostoru pro vyjednávání o požadavcích na kvalitu. To přispívá k plnění očekávání klientů, jakožto základní podmínce spokojenosti klientů školy. Následkem je jejich loajalita, která se projevuje například tak, že doporučí školu dalším nebo se sami v budoucnu vrátí jako účastníci kurzů poskytovaných školou.

3.3 Ambivalentní vize spokojenosti

V přístupu ke spokojenosti v prostředí školy lze vymezit další, tentokrát protichůdné, pohledy, které vykrystalizovaly z vyjádření účastníků výzkumu.

„Pozitivní nespokojenost“ klientů je utvářena pravidly a povinnostmi ve škole, požadavky kladenými zákony a školním vzdělávacím programem a také je omezena spokojeností jiných. Škola je zkrátka organizací, jejímž hlavním posláním je edukace, jejíž proces nemusí být především z hlediska žáků, ale i jejich rodičů, vnímán jednoznačně kladně. Někdy je zkrátka nespokojenost důkazem kvality, a naopak: *Na tu jednu školu prostě rodiče dávají děcka s tím, že děcka si tam budou hrát, budou tam spokojení, pak vyjdou ze školy a nebudou umět jedna a jedna, a na druhé škole prostě budou ty děcka držet pod krkem, naučí je kolik je jedna a jedna, ale děcka tam budou možná nerada chodit.*

„Negativní spokojenost“ klientů naopak vyplývá z jejich neomezených požadavků, ale nepodporuje dosažení cílů školy ve vztahu ke společnosti. Nabourává samotnou podstatu školy, kterou je formování a rozvoj populace podle současných společenských ideálů. K tomuto rozvoji musí přispívat především pracovníci škol, ale také žáci a jejich rodiče či zákonní zástupci: *Obávám se, že jinak spokojený student je žíněnka, leží a dívá se na modrou oblohu, je spokojený a nic nedělá.*

Spokojenost jako aspekt vnímání kvality školy není primárně akcentována v době, kdy klienti školu navštěvují a jde o jejich „aktuální spokojenost“. V době, kdy jsou zapojováni do pravidelného hodnocení kvality (a tedy zjišťování spokojenosti), jde o jejich aktuální spokojenost, která je považována za jeden z aspektů kvality školy, nikoli její hlavní cíl. Pravidelné interní hodnocení zaměřené na zjišťování aktuální spokojenosti je tedy jedním z mnoha pohledů při celkovém hodnocení školy. Projevují se zde aktuální prožitky a názory klientů. Prožitky a názory klientů se vyvíjí ze dne na den.

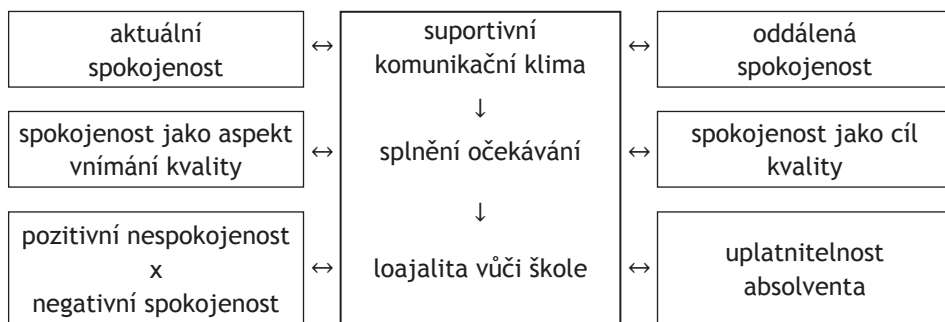
Spokojenost jako cíl kvality je oddalována až do doby, kdy žáci opustí školu jako absolventi. Týká se tedy především těch školských klientů, kteří ji mohou posoudit na základě dlouhodobé zkušenosti. Spokojenost se totiž podle účastníků výzkumu může výrazně lišit z aktuálního pohledu a z oddáleného pohledu, který lze zjistit až po ukončení určitého cyklu chodu školy. Pro tento fenomén, specifický pro oblast škol, se jeví vhodné označení „oddálená spokojenost“. Tu pracovníci škol vnímají jako hlavní cíl kvality školy, nikoli jeden z jejích aspektů. Problémem ovšem je, že tento typ spokojenosti se jim těžko zjišťuje, protože absolventi se zapojují do šetření spokojenosti jen zřídka.

3.4 Vztahová analýza aspektů spokojenosti

Nalezené dimenze a fáze spokojenosti, a také její ambivalentní vize, je dále možné propojit do jednotného modelu spokojenosti klientů školy. Zde je třeba zdůraznit, že se jedná o model reality vystavěný na základě induktivně deduktivní analýzy rozhovorů s vybranými pracovníky škol, tedy na jejich prezentaci reality, která je dále nahlížena a konceptualizována skrze osobnost výzkumníka. Nejedná se o obraz skutečné reality, ale toho, jak se realita jeví ze získaných informací. Model vychází z omezeného množství údajů, a není proto možné jej považovat za obecně platný. Jeví se však funkční v kontextu středních škol Olomouckého kraje, které

implementují systém ISO 9001. Navíc se pracovníci těchto středních škol pravidelně zabývají zjišťováním spokojenosti.

Složité vztahy mezi výše uvedenými charakteristikami spokojenosti klientů školy jsou vyobrazeny v následujícím modelu, kde je viditelná jejich vzájemná logická provázanost na třech horizontálních i vertikálních úrovních.



Obrázek 2 Model spokojenosti klientů ve škole

Středovou osu modelu spokojenosti tvoří tři vzájemně navazující fáze, které v podstatě vymezují základní požadavky na dosahování spokojenosti ve škole. Funguje-li ve škole suportivní komunikační klima, v rámci kterého mají všichni klienti možnost projevit svůj názor a své požadavky, přispívá to ke splňování těchto požadavků neboli očekávání vůči škole. To má za následek loajalitu klientů školy, kteří podávají o škole pozitivní reference, a dávají tak najevo svou spokojenost, a to jak v rámci interní evaluace, tak i navenek.

Na obou stranách středové osy modelu jsou vyobrazeny ambivalentní vize spokojenosti. Je nutné si uvědomit, jak širokou oblastí spokojenost je, a že okrajové vnímání spokojenosti může vést k její dezinterpretaci ve specifickém prostředí školy.

Na levé straně modelu vidíme aktuální spokojenost, která je pouze součástí celkového hodnocení kvality školy, je tedy pouhým střípkem v mozaice kvality školy, která je hodnocena z různých pohledů a ovlivňují ji aktuální prožitky a názory klientů. V rámci aktuální spokojenosti je nutné dbát na rovnováhu mezi pozitivní nespokojeností a negativní spokojeností, tedy mezi přetěžováním a nicneděláním ve škole, a to především ve vztahu k žákům. Je také nutné si uvědomit, že klienti škol mohou být aktuálně spokojeni s vybranými oblastmi hodnocení škol a zároveň nespokojeni s jinými oblastmi.

Na pravé straně modelu je umístěna tzv. oddálená spokojenost, jejíž dosažení je cílem v oblasti kvality školy, ale projevuje se až v době, kdy klient (především žák) školu opustí jako absolvent a hodnotí školu s ohledem na to, zda mu její absolvování pomohlo najít uplatnění na dalším stupni vzdělávání nebo v praxi. Tato část modelu tedy akcentuje uplatnitelnost absolventa jakožto nejdůležitější ukazatel kvality a spokojenosti z pohledu účastníků výzkumu. Různé oblasti hodnocení školy

76 nehrají na této rovině tak důležitou roli, jde spíše o celkový pohled na školu a její přínos do života.

3.5 Spokojenost jako odlesk kvality

Pojmy kvalita a spokojenost jsou na základě zjištěných údajů výrazně propojeny, nejedná se však o synonyma. Jak kvalitu, tak spokojenost lze podle účastníků výzkumu sledovat z různých hledisek zahrnujících znaky pedagogického procesu, pedagogického sboru, prostředí školy, komunikace, vedlejších služeb školy a uplatnitelnosti absolventů. Z popsané analýzy dále vyplývá, že spokojenost a kvalitu je ve specifickém prostředí školy nutné posuzovat obezřetně, aby nedošlo k jejich dezinterpretaci, například jednostranným zaměřením na žákovskou spokojenost, která neznamená za všech okolností kvalitu.

Na základě analýzy se spokojenost v prostředí školy jeví jako odraz kvality školy v subjektivním vnímání klientů. Pro její dosahování i zjišťování je nutné suportivní komunikační klima školy. Projevuje se jako splnění očekávání vůči škole a jejím důsledkem je loajalita klientů. Ve škole se ukazují další propojené pohledy na spokojenost. Aktuální spokojenost je popisována jako aspekt vnímání kvality školy a v rámci ní musí být nalezena hranice mezi pozitivní nespokojeností a negativní spokojeností. Důraz je kladen na oddálenou spokojenost jako hlavní cíl kvality školy, projevující se zejména v uplatnitelnosti absolventů.

4 Závěr

Ukazuje se, že pracovníci škol popisují mnohé společné činitele kvality školy a spokojenosti jejich klientů. Oba pojmy však považují za velmi relativní. Jejich hlavním společným indikátorem je uplatnitelnost absolventů po dokončení studia, která propojuje zaměření školy jak na kvalitu, tak na spokojenost. Spokojenost jako samostatný pojem se nejdříve jevila jako neodlučitelná od kvality, přesto však bylo možné na základě analýzy zjistit její charakteristiku a široký záběr, na který je ve specifickém prostředí školy nutné brát zřetel.

Pokud jde pracovníkům škol o dosahování kvality, musí se dle vlastních slov zároveň zabývat i dosahováním spokojenosti klientů, a to splněním jejich očekávání vůči škole. Jak sami uvádí, pracovníci škol by měli přijmout sledování spokojenosti klientů za vlastní, pokud si uvědomí specifičnost hodnoceného prostředí: *Samozřejmě mohou být oblasti, kde si potom řekneme, fajn, toto je školství a je to jiné, ale v určitých procesech by to mělo fungovat stejně, si myslím.* Jedním z hlavních specifíků školního prostředí je fakt, že požadavky klientů škol jsou různorodé a nejsou rovnocenné. Nemělo by tedy docházet k bezhlavému přijímání filozofie TQM a neuvážlivému plnění požadavků klientů školy. Důsledky takového konání popisuje následující výrok účastníka šetření: *Někdy mám pocit, že z učitelů dělají blbečky*

proto, aby ten žák byl spokojený. Ale podle mě je to taková jakoby přetvářka vůči těm žákům, protože těm žákům to vůbec nic nedá.

Do diskuse v oblasti spokojenosti v prostředí školy je nutné zahrnout mnohé další problémy, z nichž některé budou rozebrány v dalších článcích. Například je nutné se zamyslet nad spokojeností z pohledu dalších skupin klientů školy, nad možnostmi a riziky operacionalizace pojmu spokojenost pro účely jejího měření, ale také nad požadavky klientů škol a jejich hierarchií. V neposlední řadě je třeba přiblížit konkrétní postupy a metody zjišťování spokojenosti, které se v současnosti školám nabízí.

Literatura

- Green, D. (1994). *What is quality in higher education?* Buckingham: Open University Press, United Kingdom.
- Hrudková, B. (2003). *Odborný komentář k systému managementu kvality ve výchově a vzdělávání. Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 s použitím ISO/IWA 2:2003.* ISO.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis.* London: Sage Publications.
- Nenadál, J. (2001). *Měření v systémech managementu jakosti.* Praha: Management press.
- Nenadál, J. et al. (2008). *Moderní management jakosti.* Praha: Management press.
- Oliveira, O. J., & Ferreira, E. C. (2009). *Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education.* Dostupné z <http://www.pomsmeetings.org/ConfProceedings/011/FullPapers/011-0072.pdf>.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách.* Brno: Masarykova Univerzita.
- Půček, M. et al. (2005). *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy: soubor příkladů.* Praha: Ministerstvo vnitra České republiky.
- Silver, H. (1992). *Student feedback: issues and experience.* London: Council for National Academic Awards.
- Společný hodnotící rámeček. Aplikační příručka modelu CAF (Common assessment framework) pro školy.* (2007). Dostupné z <http://www.csq.cz/res/data/001/000258.pdf>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu.* Brno: Nakladatelství Albert Boskovic.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research 3e.* California: Sage Publications, Inc.
- Světlík, J. (1996). *Marketing školy.* Zlín: EKKA.
- Williams, J. (2002). Student Satisfaction: a British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement. In *The 14th International Conference on Assessing Higher Education.* Vienna. Dostupné z <http://www0.bcu.ac.uk/crq/presentations/vienna2002james.pdf>.
- Zeithaml, V. A., et al. (1990). *Delivering quality service. Balancing customer perceptions and expectations.* New York: The Free Press.

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D., Ústav školní pedagogiky,
 Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
 kocvarova@fhs.utb.cz

Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání¹

Jana Straková, Vladimíra Spilková,
Jaroslava Simonová

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Hana Friedleandaerová, Tomáš Hanzák

Mediaresearch

Abstrakt: V příspěvku jsou prezentovány výsledky výzkumu názorů učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele na změny, které se uskutečnily nebo které by se podle jejich názoru měly uskutečnit ve školním vzdělávání v návaznosti na změny ve společnosti. Data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření realizovaného na kvótním výběru 553 učitelů ze 128 základních škol z celé ČR. Prezentovaný výzkum ukazuje, že učitelé pocítují potřebu změn, ale mají velmi rozdílné pohledy na to, jaké změny již proběhly, a zejména na to, jaké by měly být priority dalšího vývoje.

Klíčová slova: názory učitelů, změny ve školním vzdělávání, změny ve společnosti, kurikulární reforma

Opinions of basic school teachers on the changes in school education

Abstract: The paper presents the results of the survey of the attitudes of basic school teachers and students of faculties of education towards changes or intended changes in school education that have been invented in reaction to changes in the society. The data were obtained in a questionnaire survey of 553 teachers from 128 schools from the whole country. The survey shows that teachers perceive the need for change. They have, however, very different opinions on the changes already implemented and on the future priorities.

Keywords: teacher attitudes, changes in school education, changes in society, curricular reform

1 Úvod

Profilujícím tématem výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“ jsou měnící se nároky společnosti na vykonávání učitelské profese v souvislosti s transformací českého vzdělávání po roce 1989, zejména ve vztahu ke kurikulární reformě. Jedním z cílů je charakterizovat podstatu profesionality učitele, vymezit klíčové profesní kompetence nutné ke kvalitnímu zvládnutí profese ve změněných podmínkách. Důležitým úkolem je rovněž poznání reality, zkoumání názorů, přesvědčení a postojů současných učitelů, připravenosti učitelů na kurikulární reformu a ochotu ke změnám obecně.

¹ Příspěvek je součástí řešení výzkumného záměru MSM 0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“.

V roce 2011 proběhl výzkum postojů a profesních přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele ve vztahu k vybraným aspektům pedagogické práce. Základní výsledky výzkumu a použitá metodologie jsou podrobně představeny v textu přijatém k publikování v časopisu *Pedagogika*.² V této stati se zaměříme na podrobnější analýzu otázek zaměřených na pohledy učitelů na změny, které se uskutečnily a které by se podle jejich názoru měly uskutečnit ve školním vzdělávání v návaznosti na změny ve společnosti.

1.1 Měnící se nároky společnosti na kvalitu školního vzdělávání

Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory kladou nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Jsou formulována nová očekávání směrem ke škole, jejím rolím a funkcím, cílům, obsahu i strategiím výuky i k práci učitelů a dalších klíčových aktérů školního vzdělávání (např. Walterová, 2004; Kotásek, 2004; Spilková & Vašutová, 2008; Svecnik, 2004).

Jsou zdůrazňovány některé principy, které jsou odrazem současných i předpokládaných potřeb společnosti, např. principy spravedlivosti vzdělávání, celoživotního učení, individualizace vzdělávání. Zejména poslední uvedený princip je v českém kontextu důležitou výzvou pro učitele. Vedle obecnějšího požadavku na vytváření podmínek pro maximální rozvoj potencialit každého žáka jde o citlivost ke vzdělávacím potřebám žáků z různých sociálních, kulturních a jazykových prostředí. Významné jsou také požadavky na spolupráci v širší perspektivě – nejen mezi učiteli dané školy, rodiči a místní komunitou, ale i jinými školami.

Měnící se požadavky na školní vzdělávání je třeba reflektovat také v kontextu charakteristik současných dětí/žáků. Výzkumy dokládají významné změny v mnoha aspektech žákovské populace: změny v postojích ke škole, motivaci k učení, ve vnímání významu školního vzdělávání a jeho použitelnosti v životě (Rendl & Škaloudová 2005), v trávení volného času, životním stylu a mediálním chování českých dětí (LSS 2008–2012, ATO, MEDIARESEARCH, Friedleandaerová, 2012; M. Bocan et al., 2012). Výzkumné nálezy tohoto typu je třeba vidět rovněž v širších souvislostech proměn současného dětství a mládí, v kontextu sociálních vlivů, které na dětství a mládí působí (Helus, 2004, s. 63–80).

V posledních letech se prosazuje názor, že zásadní změny společenských požadavků a podmínek vzdělávání, které budou pokračovat i v nejbližších letech, a výrazně se měnící charakteristiky žákovské populace vyžadují změnu vzdělávacího paradigmatu (Kotásek, 2004). V českém kontextu jde o jeho prosazení v praxi vzdělávání, protože jeho základní principy byly formulovány již před 30 lety, zejména v rámci činnosti UNESCO (např. Faure, 1972; UNESCO, 1972, 1975; Kotásek, 1970; později zejména publikace „Učení je skryté bohatství“, UNESCO, 1997; „Celoživotní učení pro všechny“, OECD, 1997).

² Straková, J., Spilková, V., Friedleandaerová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2013, v tisku). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele.

Kromě dokumentů vzdělávací politiky reflektují nové požadavky na vzdělávání v měnícím se společenském kontextu také akademické studie, ve kterých jsou vymezovány rozdíly mezi školním „kurikulem minulosti“ a „kurikulem budoucnosti“ (např. Warner, 2006; Young, 1998; u nás např. Kotásek, 2004; Walterová, 2004; Greger, 2007). Alespoň ve zkratce uvedme základní rysy, kterými autoři charakterizují pojetí vzdělávání v kurikulu budoucnosti: vědění nemá být zprostředkováváno jako statický produkt lidského myšlení (učivo, předmět), ale jako „energie“, jako dynamický proces poznávání a poznání, které se vyvíjí, proměňuje a doplňuje; učení je aktivní utváření a ne pouze předávání hotových produktů; důraz je kladen na vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění a na relevantnost vědění získaného ve škole pro řešení problémů v běžném životě; na partnerství mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, kteří spoluvytvářejí společenství třídy a školy; na partnerské vztahy mezi školou a obcí (koncept komunitní školy, která je vzdělávacím, kulturním a společenským centrem obce) a na spolupráci mezi učiteli.

Obecné trendy ve změnách pojetí vzdělávání v kontextu nových společenských požadavků se promítají a modifikují v kontextu transformace českého školství po roce 1989 a v posledních letech zejména v souvislosti s probíhající kurikulární reformou (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, 2001; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004). V kontextu vývoje českého školství v posledních desetiletích představují tyto dokumenty zásadní obrat v pojetí vzdělání, funkci a klíčových cílů školy či v pojetí kvalitní výuky a strategií učení (Spilková, 2005).

Výraznou změnou je především nové pojetí cílů školního vzdělávání, změny v jejich hierarchii. Důraz je kladen na rovnováhu mezi jednotlivými dimenzemi vzdělávání (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty) v intencích mezinárodně uznávané formulace čtyř pilířů, tedy základních cílů vzdělávání pro 21. století, kterým má škola věnovat stejnou pozornost: učit se poznávat (nástroje poznávání, kritické a nezávislé myšlení, zvědavost, pozornost); učit se jednat (životní dovednosti); učit se žít společně (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnosti); učit se být (sebereflexe, autoregulace, odpovědnost) (Delors, 1996). Základním cílem vzdělávání je vybavit žáky kompetencemi, které jsou chápány jako komplex znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Specifický význam je přikládán rozvoji tzv. klíčových kompetencí, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí důležitých pro další vzdělávání a osobnostní rozvoj. Obsah vzdělávání je koncipován do širše pojatých vzdělávacích oblastí a průřezových témat umožňujících i jiná pojetí strukturace obsahu, než je členění do tradičních učebních předmětů.

Za klíč k úspěšné realizaci kurikulární reformy a prosazení nového paradigmatu vzdělávání lze považovat výraznou proměnu procesů vyučování a učení (Spilková, 2005). Důležitý je důraz na individualizaci vzdělávání chápánou jako snahu o dosažení maxima v rozvoji každého žáka vzhledem k jeho individuálním možnostem, odklon od transmisivního pojetí vyučování, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky, k socio-konstruktivistickým přístupům (Štech, 1992), které jsou založeny na konstruování

82 poznání na základě vlastní činnosti a zkušenosti a v interakci s učitelem a spolužáky. Důraz je kladen na činnostní metody, kooperativní učení a kvalitativní, formativní hodnocení žáků. Výraznou změnou je zvýšení profesní autonomie škol a učitelů při tvorbě školních vzdělávacích programů a odpovědnosti za vzdělávací výsledky žáků.

V současné době probíhá v odborné komunitě diskuze o podstatě kurikulární reformy, zejména z hlediska projektované koncepce cílů a obsahu vzdělávání a z hlediska porozumění smyslu reformy ze strany učitelů a ředitelů i jejich odborné připravenosti pro realizaci změn. Objevují se kritické hlasy upozorňující na koncepční problematičnost reformy (např. Dvořák, 2012), na rizika spojená s přílišnou mírou antropologické orientace a individualizace vzdělávání, na ústup od kognitivních cílů vzdělávání, podceňování obsahu učiva apod. Ze stejných pozic kritizují reformu i mnozí další představitelé pedagogické obce (např. Janík 2013, Štech 2013). Janík (2013) dále upozorňuje na příliš velká (a nerealistická) očekávání, která jsou s reformou spojována, a vyzývá k tomu, aby byly školy, které neshledávají tvorbu ŠVP přínosnou, této povinnosti zproštěny, neboť pro ně představuje zátěž, která je odvádí od jejich pedagogické práce.

1.2 Zkoumání názorů učitelů na změny související s kurikulární reformou

V ČR proběhla v posledních letech řada výzkumů, které se zabývaly zjišťováním názorů a postojů týkajících se nových požadavků na učitele v souvislosti s kurikulární reformou (např. Vašutová, 2004, 2011; Janík & Knecht, 2007; Helus, 2007; Spilková & Vašutová, 2008; Dvořáková & Tvrzová, 2010; Janík et. al, 2010; Straková, 2010; Voda, 2010; Spilková, 2012).

Výzkumy se shodují v nedostatečném porozumění reformě a v rozporuplných postojích učitelů ke změnám, které reforma přináší. Například Janík & Knecht (2007) poukazují v přehledové studii mapující výzkumy, které se týkaly kurikulární reformy na základní škole v letech 2005–2007, na nedostatečnou informovanost odborné i laické veřejnosti o smyslu a hlavních cílech kurikulární reformy a s tím související rezervované postoje učitelů. Ukazují jejich pocit spokojenosti se současným stavem a upozorňují na vznikající rozpor mezi projektovaným a realizovaným kurikulem. Řada učitelů necítí potřebu změny (Voda, 2010). Janík et al. (2010) konstatovali na základě dotazníkového šetření na výběru pedagogů z 91 gymnázií většinové odmítání reformy. Názory učitelů na dílčí aktivity spojené s reformou se ve výzkumu jevily poněkud rozporuplně: učitelé hodnotili tyto aktivity na jedné straně jako problematické a pracné, na druhé straně jako smysluplné. Výzkum naznačil nízké porozumění podstatě reformy ze strany běžných učitelů.

Straková (2010) potvrdila rozporuplnost přístupů k reformě na základě analýzy dat z dotazníkového šetření provedeného agenturou Factum Invenio v roce 2009 na reprezentativním výběru učitelů základních a středních škol. Analýza ukázala, že pro většinu učitelů představuje reforma nepříjemnou záležitost, která s sebou nese mnoho neplacené práce a zbytečných formalit a nemá na vzdělávání žádný pozitivní

dopad. Zároveň však řada učitelů myšlenky reformy podporuje, přičemž interpretace cílů reformy se u jednotlivých učitelů značně liší.

2 Výzkumné otázky, metody

2.1 Zacílení výzkumu

Tato stat' se zabývá otázkou, jak čeští učitelé vnímají výše uvedené změny a do jaké míry jim přizpůsobují svoji práci, respektive do jaké míry věří tomu, že by škola měla na tyto změny reagovat. Hledáme odpovědi na následující okruhy výzkumných otázek:

1. Vnímají učitelé změny, ke kterým dochází ve společnosti a životě dětí? Domnívají se, že by se škola měla těmto změnám přizpůsobovat? Domnívají se učitelé, že dnešní škola dobře reaguje na potřeby současného světa?
2. Jak změnili učitelé v průběhu své kariéry své názory a přesvědčení? Čím byly tyto změny nejčastěji podmíněny?
3. Jaké změny pozorují učitelé v českém vzdělávacím systému? Jaké změny by uvítali?

2.2 Sběr dat

K hledání odpovědi na výše uvedené otázky byla využita kvalitativní i kvantitativní metodologie. Ve výzkumu profesních přesvědčení učitelů byly použity dotazníkové baterie s protikladnými výroky, přičemž respondenti měli za úkol vyjádřit na škále 1–7 míru příklonu k dílčím pólům, přičemž hodnota 4 odpovídala neutrálnímu stanovisku.³ Dotazník obsahoval 47 párových výroků, ze kterých bylo následně extrahováno 6 škál odpovídajících následujícím dimenzím: postoj ke změnám, konstruktivistické učení, orientace na žáka, potřeba autonomie, týmová práce, podpora inkluzivního vzdělávání. V této stati pracujeme s jednotlivými výroky zaměřenými na změny ve společnosti a škole. Kromě výše uvedených dimenzí jsme se dotazovali také na vývoj názorů v čase a na jejich příčiny. Odpovědi na tyto otázky jsou rovněž předmětem zde prezentovaných analýz. Odpovědi byly získány tazatelsky od kvótního výběru 553 učitelů ze 128 základních škol. Složení výzkumného souboru uvádíme v příloze. I když jsme si byli vědomi, že dotazníkové šetření může poskytnout pouze omezený vhled do přemýšlení učitelů, jevílo se nám žádoucí získat výpověď, kterou bude možno zobecnit na celou populaci učitelů základních škol, a to i za cenu určitého zjednodušení a povrchnosti, které kvantitativní výzkum nezbytně provázají.

³ Polární výroky byly voleny z toho důvodu, aby byli učitelé postaveni do situace, kdy musí volit mezi dvěma póly. Věřili jsme, že tato situace přinutí respondenty k tomu, aby si lépe uvědomili své preference. Výhody volby mezi dvěma póly podle našeho názoru převažují její zjevná rizika spočívající v obtížnosti úkolu zkonstruovat přesné protikladné výroky.

Výzkumu se zúčastnilo rovněž 1072 studentů fakult připravujících učitele. Jejich výběr nebyl reprezentativní – na výzvu svých učitelů vyplnili studenti, kteří byli ochotni, elektronický dotazník analogický dotazníku pro učitele. V některých případech uvádíme vybrané odpovědi studentů pro doplnění pohledu na sledovanou problematiku.

K odpovědím na výše uvedené otázky používáme deskriptivní statistiky, neboť podle našeho názoru dobře vypovídají o zkoumaných skutečnostech.

Kvantitativnímu výzkumu předcházela kvalitativní výzkum, který ověřoval dotazníkové položky a zároveň poskytl určitý vhled do odpovědí učitelů. Dotazování bylo ukončeno po provedení a zpracování 8 rozhovorů, kdy se již v rozhovorech přestala objevovat nová témata a pohledy. Rozhovory byly přepsány, data byla analyzována analytickými metodami kvalitativního výzkumu (otevřené kódování). Na základě zkušeností z kvalitativního výzkumu bylo do dotazníku zařazeno rovněž několik otevřených otázek, které byly následně vyhodnoceny. Citace z rozhovorů a otevřených otázek používáme k ilustraci kvantitativních dat.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Změny a jejich dopad na školní vzdělávání

V tabulkách 1–5 uvádíme průměrnou míru souhlasu⁴ učitelů s několika protichůdnými výroky týkajícími se změn ve společnosti a potřeby přizpůsobit výuku těmto změnám. Pro ilustraci postojů učitelů využíváme poznatků z kvalitativního výzkumu, případně z otevřených odpovědí z dotazníku (v textu explicitně uvedeno).

Změny ve společnosti

Tabulka 1 Dopad společenských změn na vzdělávání (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
I když ve světě dochází k velkým změnám, většina věcí, které by si měli žáci během základního vzdělávání osvojit, je stejná jako v době vzdělávání jejich rodičů.	29,2
Ve světě a společnosti dochází k překotným změnám, dnešní žáci se ve škole musí učit něco zcela jiného, než se učili jejich rodiče.	46,4
Nepochybuji o tom, že obsah výuky i vyučovací metody na většině základních škol odpovídají požadavkům dnešního světa.	49,2
Pochybuji o tom, že obsah výuky i vyučovací metody na většině základních škol odpovídají požadavkům dnešního světa.	26,4

⁴ Souhlasem rozumíme zaškrtnutí hodnot 1, 2 nebo 3; respektive 5, 6 a 7 (v závislosti na formulaci výroku) na sedmibodové škále.

Téměř polovina učitelů se domnívá, že se škola musí měnám ve společnosti přizpůsobovat. Zhruba čtvrtina učitelů pochybuje o tom, že obsah a metody výuky odpovídají požadavkům dnešního světa. Tuto skupinu názorů lze ilustrovat následujícím výrokem: *Připadá mi, že to neodpovídá, že školství trochu zaspalo. Já bych raději vrátila zpět společnost, ne školu, ale bohužel musí zareagovat škola. Někdo na tyto změny ve společnosti zareagoval, někdo ne, je to velmi individuální, škola se tomuto množství informací musí přizpůsobit a nelze vyučovat pouze fakta.* (učitelka 2. stupně)

Vnímání potřeby změn však není univerzální: Polovina učitelů věří tomu, že obsah výuky i výukové metody na většině základních škol odpovídají potřebám dnešního světa, a třetina učitelů se domnívá, že většina věcí, které by si žáci měli osvojit v průběhu základního vzdělání, žádnému vývoji nepodléhá.

Změněné charakteristiky žakovské populace

Tabulka 2 Dnešní děti (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Dnešní děti jsou stejné, jako jsme byli my, je snadné jim rozumět a pochopit je.	36,7
Dnešní děti jsou jiné, porozumět dnešním dětem je pro učitele stále obtížnější.	46,9
Dnes je děti snadné motivovat.	8,1
Dnešní děti je stále těžší něčím zaujmout.	80,3

Téměř polovina učitelů se domnívá, že porozumět dnešním dětem je pro učitele stále obtížnější. 80 % soudí, že je hodně těžké děti něčím zaujmout a motivovat a že musí věnovat zvýšenou pozornost motivačním aktivitám. Tyto postoje charakterizuje například následující výrok: *Děti jsou úplně stejné, jako jsme byli my, ale u těch dětí právě bych si myslela, že se nějak jaksí snižuje motivace k čemukoli, takže naopak my učitelé nebo i rodiče musejí vyvíjet daleko větší sílu a tlak na to, abychom je nějakým způsobem motivovali. To znamená, že stoprocentně jsem musela taky změnit jakoby metody, k tomu aby děti byly nějakým způsobem namotivovaný. Dřív mi to nedalo takový práce jako teď.* (učitelka 1. stupně)

Změny v přístupu k žákům

Tabulka 3 Změny v přístupu k žákům (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Žáci se musí naučit poslouchat učitele úplně stejně jako dřív. Pokud je ve škole příliš demokratická atmosféra, trpí vzdělávání.	36,7
Společnost se značně liberalizovala, poklesl vliv tradičních autorit. Dnešní škola musí přistupovat k dětem jako k partnerům, autoritativní přístup již patří minulosti.	35,1
Ve výchově jsem daleko přísnější, než byli moji učitelé.	10,5
Ve výchově jsem daleko benevolentnější, než byli moji učitelé.	57,6

Učitelé se shodují, že je třeba motivovat žáky tím, že učiní výuku pro žáky smysluplnější. Zároveň ovšem zdůrazňují, že se škola nesmí žákům podbízet:

Je strašně těžké najít rovnováhu v tom, aby se škola nepodbízela a bylo to atraktivní. (učitelka 2. stupně)

Více než třetina učitelů se domnívá, že přílišná demokracie škodí vzdělávání. Třetina učitelů naopak uvádí, že vztah učitelů a žáků by měl být více partnerský, než byl dříve. I zde však učitelé považují za důležité vést žáky ke slušnému chování. Tuto skutečnost ilustrují například následující výpovědi:

Vztah žáků a učitelů je spíše partnerský. Na tento vztah žáci nejsou připraveni a zneužívají ho, ale spíše než zneužívání si myslím, že tento vztah neumějí. (učitelka 2. stupně)

Vztahy mezi dětmi a učiteli jsou více partnerské, ale nikdy jsem nerezignovala a nerezignuji na pravidla slušného chování. Škola se nesmí podbízet. (ředitelka ZŠ)

Někteří učitelé uvádějí, že se vztahy mezi učiteli a žáky zlepšily:

Ale na druhou stranu je daleko milejší srdečnější ten vztah učitel žák. Je to lepší, než direktivně já jsem učitel a potom tři metry nikdo a potom teda ten žák. (učitelka 2. stupně)

Všichni učitelé zmiňují rostoucí výchovnou úlohu školy. Někteří zdůrazňují, že jsou okolnostmi nuceni žáky více vychovávat, nastavovat normy, což často dělají na úkor učení. Někteří vyjadřují názor, že se situace v životech žáků změnila natolik zásadně, že škola musí přijmout nové zodpovědnosti a poněkud jinak definovat svoji úlohu. Tuto skutečnost charakterizuje například následující výpověď: *Škola by měla mít například preventistu, aspoň na poloviční úvazek, protože musí řešit problémy, které před dvaceti lety určitě nebyly. Škola je pro mnoho dětí jedinou záchranou. Myslím, že by to tak mohlo i zůstat, Myslím dokonce, že je to dobře, pokud budou ve škole lidé, kteří na to budou mít čas. Ti, co vyučují, se budou mocí výuce lépe věnovat... V osmičkách a devítkách my fungujeme spíš jako sociální služba a pokud jde o výuku, jeví se mi to často jako mrhání silami.* (zástupkyně ředitelky ZŠ)

Změny ve výuce

Tabulka 4 Změny ve výuce (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Pro kvalitní výuku v dnešním světě platí stále tradiční osvědčené výukové metody, neustálé vymýšlení novot k ničemu nevede.	15,6
Požadavky na kvalitní výuku jsou v dnešní době zcela jiné, než byly dříve, je třeba neustále hledat nové výukové metody, které jsou pro stávající výukové cíle efektivní.	59,1
Ve škole učím velmi podobně, jako jsem to zažíval(a) v dobách, kdy jsem byl(a) žákem.	10,3
Ve škole učím zásadně jinak, než jak jsem to zažíval(a) v dobách, kdy jsem byl(a) žákem.	70,5

V postojích k výukovým metodám panuje (alespoň v rovině deklarací) mezi učiteli větší shoda než v postojích k výchově a přístupu k žákům. Téměř dvě třetiny učitelů se domnívají, že požadavky na kvalitní výuku jsou nyní jiné než dříve. Více než dvě třetiny učitelů uvedly, že ve škole učí zásadně jinak než dříve.

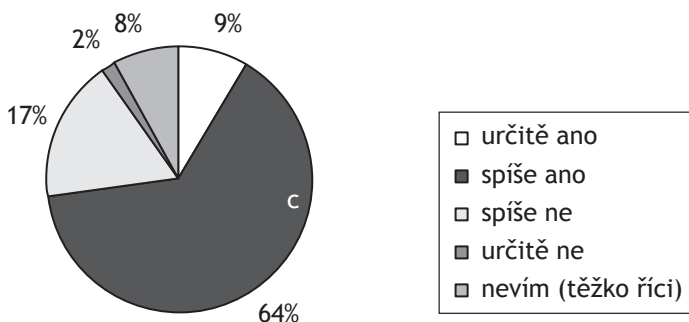
Tabulka 5 Informační technologie (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Moderních technologií si děti užijí dost v mimoškolní době. Kvalitu učení nemohou nijak zásadněji zvýšit.	5,6
Ve věku informačních technologií není možné děti vzdělávat bez využití moderních technologií. Je třeba hledat nové metody s využitím technologií.	79,6
Informační technologie jsou jen vhodným doplněním a obohacením dnešního vzdělávání.	30,9
Informační technologie zcela mění povahu dnešního vzdělávání.	43,8

Učitelé se shodují v tom, že moderní technologie zásadně ovlivňují život dětí a že není možné je ve výuce ignorovat. Setkali jsme se například s následujícím výrokiem: *Ta mládež je jiná, že jo, než na kterou třeba jsme i byli ještě školeni... jsou hodně takoví rychlí vlastně tím, že mají zvládnuto, zvládnutej počítač a mobil, že prakticky všude mají přístup k informacím, ale zase na druhou stranu neumí s nima pracovat. Mám pocit, že opravdu takový ten přístup hodně trpělivý a zároveň vlastně sledovat to, co je pro ně nové, že, že jsou vlastně i nová pozitiva, že oni zase na druhou stranu se rychle zorientují v něčem, ale je potřeba jim dát jako tu možnost.* (učitelka 2. stupně)

Příprava pro život

Přestože nadpoloviční většina učitelů vyjádřila souhlas s tvrzením, že požadavky na kvalitní výuku jsou v dnešní době zcela jiné než dříve, na otázku, zda dnešní školství připravuje děti dobře pro život, odpověděla většina učitelů, že ano.



Graf 1 Odpověď učitelů na otázku, zda dnešní školství připravuje děti dostatečně pro život

V otevřené otázce, v čem zejména dnešní škola nepřipravuje žáky pro život, učitelé zmiňovali tři hlavní nedostatky současného stavu:⁵

1. Dětem je vše ulehčováno, jsou vedeny příliš benevolentně a to jim v konečném důsledku škodí. Učitelé uváděli například následující odpovědi: *Dětem je dána velká volnost a benevolence. Děti se ničeho nebojí, nejsou dost k sobě přísné a kritické. Nejsou vedeny k práci a úctě k dospělým a práci. Děti neučíme samostatnosti, stále bereme ohledy na jejich nálady, tolerujeme nevhodné chování. Dnešní školství vytváří dětem bezproblémovou cestu školními léty, nepřipravuje je na reálný život s možnými těžkostmi.*

2. Škola se nedostatečně přizpůsobuje změnám ve společnosti, nevybavuje žáky aktuálně potřebnými dovednostmi: *Netušíme, jaký jejich život bude, samotný systém povinné školní docházky je archaický. Nevyučuje komunikaci, málo se věnuje verbální a neverbální stránce projevu, zanedbává finanční gramotnost. Snaha předávat informace a zkušenosti, které jsou z hlediska dnešní generace neužitečné a nefunkční (...); vrší se nové a nové (učivo), děti si pak kromě nových, rychle měnících znalostí a informací musí učit téměř vše až po znalosti a dovednosti, které by byly funkční a potřebné za Marie Terezie. Jsme na rozcestí, po staru nelze a nový způsob neznáme.*

Škola nevede žáky k uplatnění v praktickém životě:

3. *Škola nerozvíjí komunikační a sociální kompetence. Zaměření na výkon, neučí poznatky aplikovat v praxi; odtažitost od praktického života. Stále převážně zaměřeno na co nejvíce informací, teorie, málo prostoru pro praxi. Je potřeba zabývat se více vztahy mezi dětmi, prožívání pocitů, řešení konkrétních situací, problémů – jak správně jednat mluvit – etická výchova. Myslím, že méně inteligentní žáci by potřebovali ve výuce více praktických informací, aby rozuměli věcem každodenního života. Celkově se klade malý důraz na schopnosti a vědomosti běžné praktické pro život.*

Pohled studentů učitelství na míru, ve které dnešní školství připravuje žáky pro život, byl kritičtější než v případě učitelů. Zatímco většina učitelů (73 %) se domnívala, že určitě ano nebo spíše ano, v případě studentů to bylo pouze 39 %.

Na otázku *Proč myslíte, že dnešní školství dostatečně nepřipravuje žáky pro život?* studenti odpovídali podobně jako učitelé. Nejčastěji se zmiňovali o přílišné benevolenci školy, která žákům škodí, a o přílišné teoretičnosti a zastaralosti školního vzdělávání. Studenti uváděli, že žáci dostanou vše zadarmo a bez práce, nenaucí se, že je třeba respektovat nějaká pravidla. Na adresu školy uváděli nejčastěji přílišný důraz na vědomosti a zanedbávání rozvoje komunikačních dovedností a týmové práce. Dále se zmiňovali o nedostatečném využívání informačních technologií a malém množství praktických aplikací školních poznatků. Setkali jsme se například s následujícími výroky: *Děti a jejich rodiče si často prosadí svůj názor, který je zaměřen proti škole nebo určitému učiteli, ačkoli pravda je na straně učitele. Děti*

⁵ Otevřenou otázku v dotazníku zodpovědělo 96 respondentů.

si mohou vůči ostatním, i učitelům, dovolit téměř cokoli, nemají před nimi respekt, jako jsme měli my, i když je to jen pár let, co jsem vyšla základní školu. Děti si zvykají, že v životě získají to, co chtějí, příliš snadno, že se vše bude řídit podle jejich přání a ostatní se jim podřídí. Toto neplatí u všech dětí, ale v poslední době těchto případů bohužel přibývá.

Děti by se měly víc seznámit s praktickými věcmi, např. vyplňování nejrůznějších žádostí, orientace v dopravě – jízdní řády, větší znalost politiky a praktické používání cizího jazyka v terénu.

Děti jsou vzdělávány ve všeobecných znalostech a vědomostech. Méně už v dovednostech, přístupu k životu, reálných situacích a přístupech k sobě, ostatním i celé společnosti. Měly by být schopnější, samostatnější, informovanější v 'běžných' věcech, schopnější zvládat stres a nepříjemné situace, mít vlastní názor a umět se za něj postavit, být kritické, ale zároveň asertivní.

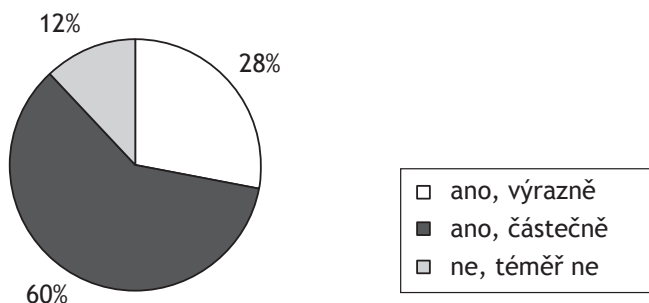
Protože spousta učitelů svou výuku omezuje na pouhé předávání vědomostí, které se žáci sice naučí, avšak nezapamatují si je navždy. Navíc učitelé žáky nedokážou naučit, jak si dávat věci do souvislosti a jak je prakticky využít. Také s dětmi jen málokdy diskutují, nesnaží se je dovést k vlastnímu uvažování a zamýšlení se nad tématem.

Na základě poznatků uvedených v této sekci bychom charakterizovali deklarovaný přístup učitelů ke změnám jako umírněný. Většina učitelů uvádí, že učí zcela jinak, než byli sami vyučováni, že děti nelze vzdělávat bez informačních technologií a že je stále obtížnější děti něčím zaujmout. Jen polovina učitelů však souhlasila s výrokem, že se ve škole musí učit něco zcela jiného než dříve a že je nutné zásadně měnit přístup k dětem. Jen o něco více učitelů uvedlo, že se zásadně změnila požadavky na kvalitní výuku. Zároveň se tři čtvrtiny učitelů domnívají, že dnešní škola dostatečně připravuje děti pro život. V rozhovorech pak učitelé zmiňují, že je důležité, aby škola trvala na dodržování určitých pravidel, dbala na slušné chování a žákům se nikterak nepodoběla.

Část učitelů, kteří považují změny za důležité, se zjevně domnívá, že tyto změny již proběhly: Z učitelů, kteří souhlasili s výrokem, že *Ve světě a společnosti dochází k překotným změnám, dnešní žáci se ve škole musí učit něco zcela jiného, než se učili jejich rodiče*, dvě třetiny zároveň vyjádřily souhlas s výrokem *Nepochybují o tom, že obsah výuky i vyučovací metody na většině základních škol odpovídají požadavkům dnešního světa.*

3.2 Změny v přesvědčeních, reflexe změn v systému

Učitelé reflektují změny ve svých profesních přesvědčeních. Pouze 28 % učitelů odpovědělo na otázku, zda změnili od doby vstupu do učitelské profese své názory na některý důležitý aspekt výchovně-vzdělávacího procesu (např. na výuku, přístup k žákům, postoj k rodičům, názor na úlohu učitele), že nikoli.



Graf 2 Odpověď učitelů na otázku, zda změnili v průběhu let (od doby nástupu) na některé důležité aspekty výchovně-vzdělávacího procesu

Jako nejsilnější faktor změny bývá uváděno získávání zkušeností a narození vlastních dětí. Učitelé s delší praxí zaznamenali výrazné změny ve svém profesním přesvědčení rovněž díky společenským změnám: vnímají rozpor mezi hodnotami převládajícími v jejich dětství a těmi současnými. Každý však vnímá změny jinak, spatřuje je v něčem jiném. Učitelé hovoří o změně prostředí, žáků, vztahů, jejich osobního přístupu, přičemž někteří uvádějí, že jsou nyní benevolentnější než v počátcích své kariéry, jiní naopak, že jsou důslednější, přísnější.

Překvapivé je zjištění, že některé vnější okolnosti, považované za zásadní, ovlivnily práci pedagogů málo. Jde zejména o zahájení kurikulární reformy. Na otázku, do jaké míry změnila jejich práci kurikulární reforma, odpovídají zpravidla negativně. Charakteristický byl například výrok: *No, to si myslím, že určitě ne teda... smích.*

Tabulka 6 uvádí podíl učitelů, kteří uvedli, že dané skutečnosti ovlivnily změnu jejich názorů. Z tabulky je zřejmé, že z pohledu učitelů měla kurikulární reforma na jejich názory relativně malý vliv.

Tabulka 6 Příčiny názorových změn u učitelů

Co všechno změnu Vašich názorů ovlivnilo?	% ovlivnilo, spíše ovlivnilo
Získání zkušeností v oblasti výuky	95,2
Spolupráce s kolegy	76,4
Technologické změny – informační technologie	75,8
Změny, ke kterým došlo u žáků	73,9
Stav společnosti	71,8
Narození a výchova vlastních dětí	66,8
Školení nebo kurzy	66,7
Setkání s inspirativní osobností	52,6
Názory a pokyny nadřízených	47,2
Média	33,0
Zahájení kurikulární reformy	31,4
Jiné	13,8

Na druhou otázku můžeme odpovědět, že ve většině případů změnili učitelé v průběhu své kariéry názory a přesvědčení pouze částečně. Změny byly způsobeny na jedné straně přirozeným profesním a životním vývojem – získávání zkušeností, spolupráce s kolegy, narození vlastních dětí – a na druhé straně vývojem ve společnosti – technologické změny, změny ve společnosti, změny u žáků.

3.3 Změny ve školství

Tabulka 7 uvádí, co se z pohledu učitelů změnilo ve školství od doby, kdy začínali učit. Učitelé měli za úkol zvolit maximálně 5 nejdůležitějších ze 14 nabízených aspektů.⁶ V prvním sloupečku je uvedeno, jak učitelé vnímají změny ve své škole, ve druhém sloupečku vnímání změn obecně. Aspekty jsou seřazeny sestupně podle významnosti z pohledu vlastní školy. Zajímavé jsou rozdíly mezi oběma sloupečky: je zřejmé, že se učitelé domnívají, že v jejich škole nastaly větší změny ve výukových metodách, hodnocení žáků a spolupráci v rámci pedagogického sboru než v jiných školách. Zároveň se domnívají, že se u nich méně změnila role učitele, pojetí cílů vzdělávání a očekávání rodičů. Položky, u kterých je odlišné vnímání změn ve vlastní škole a v systému, jsou vyznačeny tučně.

Tabulka 7 Změny ve školství z pohledu učitelů

	V mé výuce/v mé škole (% ano)	Ve školství obecně (% ano)
Výukové metody	45,9	30,9
Podmínky a vybavení	43,6	45,8
Přístup k žákům	34,2	26,8
Hodnocení žáků	23,5	9,9
Žáci	22,4	25,5
Spolupráce školy a rodiny	21,2	19,9
Role učitele	14,3	30,4
Pojetí cílů vzdělávání	13	30,2
Očekávání rodičů od školy	12,7	21,9
Spolupráce v rámci pedagogického sboru	12,1	2,2
Přístup školy k rodičům	8,9	10,5
Učivo	8,3	8,7
Nic se nezměnilo	8	5,8
Jiné	0,4	0,7

Z tabulky 7 vidíme, jaké aspekty vzdělávání se z pohledu učitelů nejvíce změnilo, nevíme však, o jaké konkrétní změny se jedná a zda je učitelé vnímají pozitivně,

⁶ Řada učitelů zvolila méně než 5 položek.

92 či negativně. Abychom získali do přemýšlení učitelů lepší vhled, předřadili jsme uzavřené otázce dvě *otevřené otázky*.⁷

V odpovědích na otázku *Co všechno se významně změnilo od doby, kdy jste začínal(a) učit?* učitelé nejčastěji zmiňují vztahy k žákům a nároky na ně kladené. Výpovědi učitelů jsou však značně protichůdné. Mnoho učitelů uvádí, že bývali autoritativnější, přísnější, náročnější z hlediska kázně i studijních výsledků: *byl jsem přísnější a na žáky náročnější; v každém případě jsem mohla být náročnější vzhledem k tomu, že rodičům šlo o vzdělání, úzce spolupracovali se školou, uznávali roli učitele, spolupracovali s ním*. V této souvislosti je zmiňována i přísnější klasifikace. Naopak stejné množství učitelů uvádí, že byli benevolentnější, než jsou nyní: *byla jsem benevolentní, chtěla jsem být kamarád*. Řada učitelů v této souvislosti uvádí, že „ztratila ideály“: *bývala jsem bezstarostnější, plná optimismu a ideálů; byla jsem naivnější, více jsem dětem věřila; bylo to lepší, bývala jsem veselá*. V této souvislosti učitelé zmiňují i větší snahu učinit výuku pro žáky zajímavější a najít si cestu k jejich rodičům: *... různé pokusy s výukou alternativy, jejichž důsledkem bylo nestihnouti probrat látku; snažila jsem se do výuky zařazovat příliš nových nápadů, her; spolupráce s rodiči – návštěvy v rodině*. Učitelé také zmiňují lepší motivaci žáků: *dříve bylo jednodušší žáky zaujmout a motivovat je k práci*.

Další často zmiňovanou oblastí je získávání jistoty spolu s nabýváním zkušeností. Mnoho učitelů uvádí větší bezradnost a nejistotu v řadě situací, často je zmiňována neschopnost navázat spolupráci s rodiči. Rostoucí jistota je zmiňována rovněž v souvislosti s výukou. Učitelé opakovaně uvádějí, že na počátku své kariéry vypracovávali (zbytečně) pečlivě a podrobné přípravy a svědomitě dodržovali osnovy.

Třetí významnou oblastí změn jsou výukové metody a školní akce. Velké množství učitelů zmiňuje, že dříve používali více frontální výuky. Jako další významnou změnu učitelé často zmiňují absenci výpočetní techniky – počítačů, interaktivních tabulí, tedy nutnost vyučovat pouze s tabulí a křídou, všechno psát v ruce. Někteří učitelé také zmiňují, že s dětmi častěji jezdili na výlety, do přírody.

V odpovědích na otázku, *co učitelé dělají dnes jinak než na počátku své učiteléské kariéry*, se objevují stejné aspekty jako v první otázce. Někteří učitelé uvádějí větší přísnost a důslednost: *stanovuji celkem pevně dané hranice a jasné požadavky, ze kterých nejsem ochotná ustupovat; striktně požaduju dodržování pravidel, která si s žáky společně určíme*, a jiní naopak větší benevolenci: *menší nároky, mírnější klasifikace*. Setkáváme se se zdůrazňováním partnerského přístupu a větší vnímavosti k dětem: *spíš empatická; snažím se zjistit příčinu negativních jevů u žáků a potom teprve trestám* a individuálnější přístup: *osobnější přístup k dětem; individuální přístup ke každému jedinci; nelze docílit u všech ve stejné kvalitě – rozdíl schopností; někdy ustoupím, ovlivňuje mě, z jakého rodinného prostředí žák pochází*. Učitelé zmiňují rovněž četnější komunikaci s rodiči: *přátelský, komunikativní a interaktivní přístup k rodině*.

⁷ Odpovědi na otevřené otázky poskytlo 420 respondentů.

Učitelé dále zdůrazňují změnu výukových metod: jejich větší rozmanitost, aktivnější metody, skupinovou práci, projektové vyučování: *výukové metody (i.n.s.e.r.t., myšlenkové mapy, kostka, bingo); více audiovizuálních pomůcek, internetu, vedu žáky k větší samostatnosti a svobodnému vyjadřování; větší aktivita a kreativita; větší nároky na samostatnost, názornější vyučování*. Mnoho učitelů uvádí významně lepší pomůcky a hojně používání informačních technologií: *PC máme v každé učebně; používám interaktivní tabuli*.

Často je také zmiňováno snižování nároků: *lépe vybírám, co je potřeba žákům sdělit a co je méně nutné; menší nároky na znalosti*.

Z výroků některých učitelů zaznívá hořkost a negativita: *dnes když neukážete písemnou práci, tak na vás pošlou právníky; děti jsou nesamostatné, nemají poznatky, informace neumí vyhledávat, malá tělesná zdatnost, motorická nešikovnost, manuálně velmi nešikovné; obrovský nárůst nutnosti administrativy*.

Dále byli respondenti dotázáni, co by se mělo nejvíce změnit. Učitelé měli za úkol zvolit 5 nejdůležitějších aspektů. Odpovědi jsou uvedeny v tabulce 8 a jsou seřazeny podle četnosti kladných odpovědí. Z tabulky je zřejmé, že učitelé nejvíce touží po změně postavení⁸ učitele a spolupráci školy a rodiny. V položce *jiné* se nejčastěji objevoval stav společnosti, přístup společnosti ke vzdělávání, zvýšení platů učitelů, uvážlivá vzdělávací politika (*přestat vymýšlet nesmysly*) a jednotné osnovy.

Tabulka 8 Oblasti vyžadující změnu z pohledu učitelů

	(%)
Role učitele	55,7
Spolupráce školy a rodiny	54,5
Podmínky a vybavení	34,9
Pojetí cílů vzdělávání	24,2
Přípravné vzdělávání pedagogů	23,5
Další vzdělávání pedagogů	21,5
Přístup k žákům	17
Učivo	13
Hodnocení žáků	11,9
Výukové metody	10,3
Jiné	5,1
Spolupráce v rámci pedagogického sboru	4,5
Nic by se nemělo měnit	1,1

Pohledy studentů učitelství na změnu se příliš nelišily od pohledu učitelů: největší změny studenti spatřují ve vybavení škol a ve výukových metodách, nejmenší změny pak ve spolupráci v rámci pedagogického sboru, přístupu školy k rodičům a učivu.

⁸ V dotazníku byl použit termín „role učitele“. Z kvalitativního předvýzkumu nicméně vyplynulo, že učitelé chápou tento termín jako *postavení učitele ve společnosti*.

V otázce žádoucích změn se studenti učitelství shodují s učiteli v tom, že je nejvíce potřebné změnit roli učitele a spolupráci rodiny a školy. Neshodují se však v aspektech, které změny potřebují nejméně. Zatímco učitelé uvedli spolupráci v pedagogickém sboru a výukové metody, studenti uvedli hodnocení, podmínky a vybavení.

Učitelé se domnívají, že nejvíce se změnilo podmínky, vybavení a výukové metody. V otevřených odpovědích na otázku, co se nejvíce změnilo od doby, kdy nastoupili do školy, učitelé nejčastěji reflektují změny ve výukových metodách, kdy zmiňují větší individualizaci, využívání informačních technologií a aktivizující metody na úkor frontálního vyučování. Často jsou také zmíněny jiné nároky a změny v přístupu k žákům, přičemž někteří učitelé uvádějí, že jsou nyní přísnější, a jiní, že jsou benevolentnější. Na otázku, co by se mělo změnit, odpovídají učitelé, že postavení učitele a spolupráce rodiny a školy. Tento důraz odpovídá mediálnímu obrazu problémů současného školství, kde se nejčastěji setkáváme s debátami o nespolupráci rodiny a školy a klesající autoritě učitele. Zajímavé je, že jen velmi malý podíl učitelů se domnívá, že by bylo třeba změnit v první řadě učivo a výukové metody. Tato odpověď odpovídá předcházejícím poznatkům a ukazuje také to, že řada učitelů, kteří věří v nutnost modernizovat obsah a metody vzdělávání, se domnívá, že tato změna již na našich školách proběhla.

4 Diskuse a závěr

Z uvedených výsledků jasně vyplývá, že učitelé si uvědomují změny, ke kterým dochází ve společnosti i v životě dětí, a cítí potřebu je ve své práci zohledňovat. Téměř 90 % učitelů uvádí, že změnili v průběhu své kariéry názory na výuku a pojetí vzdělávání. Tři čtvrtiny z nich uvádějí, že příčinou změn v jejich názorech a přístupech byly změny ve společnosti a v životě dětí. Učitelé se také shodují v tom, že dnešní děti je obtížné něčím zaujmout, že je třeba využívat nové výukové metody a že je nutno děti vzdělávat s využitím informačních technologií.

Při podrobnější analýze získaných dat je však zřejmé, že se pohledy na vývoj ve společnosti a názory na to, jak by na něj měla škola reagovat, mezi učiteli značně liší. Velká nejednotnost panuje ve vnímání změn týkajících se vztahů mezi učiteli a žáky a výchovnou úlohou školy. Třetina učitelů se kloní k tomu, že se žáci musí naučit poslouchat učitele stejně jako dříve, třetina se naopak domnívá, že je třeba uplatňovat více partnerský přístup. V otevřených odpovědích někteří učitelé uvádějí, že ve školách zavládla příliš demokratická atmosféra, která škodí vzdělávání, jiní věří tomu, že vztahy mezi žáky a učiteli jsou lepší, než byly dříve.

Přestože učitelé podporují myšlenku, že by se škola měla přizpůsobit změnám ve společnosti, domnívají se, že česká škola funguje v souladu s potřebami dnešní společnosti. Z toho usuzujeme, že se mnoho učitelů domnívá, že změny byly potřebné, ale byly již v českých školách uskutečněny.

Tři čtvrtiny učitelů se domnívají, že škola připravuje žáky dobře na život. Rozdílné názory panují na to, v čem škola selhává v přípravě žáků na život, tedy v čem by

se primárně měla změnit. V otevřených odpovědích jsme zaznamenali tři dominantní, přibližně stejně zastoupené názory. Část učitelů vyjádřila názor, že škola nejvíce selhává v přípravě na řešení praktických úkolů, neboť je výuka příliš teoretická a má málo společného s praktickými situacemi běžného života. Jiní vidí problém v tom, že škola vychází žákům příliš vstřícně, neučí je překonávat překážky a omezovat svá přání ve prospěch druhých. Další se domnívají, že se škola málo přizpůsobuje změnám ve společnosti a na trhu práce, neumí žáky motivovat a vybavovat dovednostmi potřebnými pro život v současném světě.

Při hodnocení změn hodnotí učitelé jinak změny, které proběhly v jejich škole, a změny, které proběhly v celém systému. Mají pocit, že u nich se změnila výukové metody, hodnocení a spolupráce mezi učiteli, naopak v celém systému se více než u nich ve škole změnila role učitele, spolupráce s rodiči a pojetí cílů vzdělávání. Zde bohužel nemáme žádnou informaci o tom, zda učitelé tyto změny hodnotí pozitivně, nebo negativně. Rozpory ve výpovědích učitelů o situaci v jejich školách a v celém systému by jistě zasloužily další zkoumání.

Zajímavé jsou i rozpory v odpovědích na otázku, jak změnili učitelé svoji práci. Většina učitelů uvádí, že byli dříve přísnější, zhruba desetina učitelů však byla naopak benevolentnější. V otevřených odpovědích jsme se setkali s výpověďmi, které uváděly, že se učitelé dříve více snažili dělat výuku pro děti zajímavou a nyní od toho upouštějí, i s výpověďmi učitelů, kteří dříve používali frontální výuku a nyní se naopak snaží výuku více aktivizovat. Tyto poznatky ukazují, že učitelé reagují na vývoj, který shodně reflektují, velice různě. Na otázku, co by se mělo přednostně změnit, odpovídají učitelé i studenti učitelství shodně, že role učitele a spolupráce rodiny a školy. Na základě poznatků z kvalitativního výzkumu se lze domnívat, že se za těmito odpověďmi skrývá volání po ztracené autoritě učitele. Učitelé si stěžují na chybějící úctu dětí a rodičů k učitelům, na jejich nevhodné chování, na to, že si prosazují své názory a očekávají, že jim bude automaticky vyhověno.

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda učitelé pocítují potřebu přizpůsobit školu změnám ve společnosti a zda lze očekávat, že budou pozitivně reagovat na reformy, které budou těmito změnami motivovány. Z námi shromážděných údajů vyplývá, že učitelé i studenti učitelství si potřebu změn uvědomují. Na dosavadní vývoj nemají nicméně jednotný pohled a jednotný pohled nemají ani na změny, které by se měly uskutečňovat.

Nepřipravenost současných učitelů na realizaci změn je kritizována mnoha odborníky (Helus, 2007, 2008; Spilková & Vašutová, 2008; Voda, 2010; Vašutová, 2011; Spilková, 2012). Hovoří se o učitelství v krizi, o neschopnosti učitelů vyrovnat se s novými nároky, o učitelství jako slabém článku realizace nově formulovaných vzdělávacích cílů (Helus, 2007). Na základě výsledků výzkumů jsou prezentovány konkrétní nedostatky učitelů týkající se kvality výuky, které jsou považovány za znaky neprofesionality a nekompetentnosti učitelů vzhledem k novým nárokům (např. Helus, 2008). Učitel je některými odborníky považován za hlavní rizikový faktor kurikulární reformy s poukazy na konzervatismus a setrvačnost v práci učitelů a jejich rezistenci vůči změnám (Vašutová, 2011).

Na tomto místě je zapotřebí učinit obecnější poznámku přesahující realitu českého školství. Proměňující se společenský kontext klade nové požadavky na kvalitu vzdělání. V důsledku toho jsou formulována také nová očekávání a nároky směrem ke škole, jejím funkcím, cílům, obsahům a strategiím výuky. Vzdělávací instituce (a jejich aktéři) mohou reflektovat změny sociokulturního prostředí převážně reaktivně dílčími změnami tradičního kulturního modelu, eventuálně rezistencí vůči novým nárokům a setrváváním na dosavadní identitě. Nebo mohou přijmout proměny společnosti (současné i perspektivní) a z toho plynoucí požadavky na proměnu vzdělávání jako kulturní výzvu a podílet se aktivně na konstrukci nového pojetí vzdělávání a modelu školy v intencích snahy o co nejkvalitnější kultivaci budoucích generací, s respektem k potřebám jednotlivců i společnosti (Walterová, 2004; Spilková & Vašutová, 2008).

Klíčovým faktorem v realizaci žádoucích změn ze strany společnosti a vzdělávací politiky je tzv. management změny. Proces řízení (implementace) změny musí zahrnovat nejen vytvoření vizí a plánů včetně jejich vysvětlování odborné i širší veřejnosti, ale také vhodné proinovační prostředí a zajištění nutných podmínek pro realizaci. Proces změny je třeba soustavně sledovat, vyhodnocovat dílčí kroky, eventuálně činit korekce. V případě transformace českého vzdělávání, a zejména v prvních fázích realizace kurikulární reformy, byl proces kvalitního řízení změny hrubě podceňen. Zcela selhala zejména podpora směřovaná k učitelům. Učitele je potřeba pro změnu motivovat, získat je pro nové, mnohdy velmi náročné úkoly.

Žádné změny ve školství není možné realizovat jen normativními zásahy „shora“, o jejich osudu rozhodují hlavní aktéři změny – školy, jednotliví učitelé a ředitelé. Učitele nelze zevnějšku přinutit k opravdové změně (přinutit je můžeme pouze k formálnímu naplnění požadavků na změnu). Klíčový je impuls zevnitř (který lze zevnějšku vyvolat, podpořit), tedy vnitřní uvědomění si potřeby změny, pochopení jejího smyslu, přesvědčení o potřebě změny. Také Fullan (1982) upozorňuje na to, že zásadní pro realizaci změn je, aby školy byly schopny požadavky formulované zevnějšku přetvářet v konsenzuálně přijímanou vizi. Požadavky spojené s projektovanými změnami musí rezonovat s názory a postoji učitelů.

Motorem skutečné změny je tedy pochopení smyslu nových požadavků a osobní rozhodnutí učitele je vnitřně přijmout, to znamená být ochoten rekonstruovat svou profesní identitu. Změna profesní identity učitelů, ochota pracovat na svém profesním rozvoji, není jen o získávání nových znalostí a dovedností, ale jde také, nebo dokonce především, o změnu postojů, přesvědčení a hodnotového systému (Švaříček, Šed'ová, et al., 2007; Spilková & Vašutová, 2008; Spilková & Tomková, 2010).

Je tedy třeba brát v úvahu, že přijetí změn a osobní angažovanost při jejich realizaci vyžaduje především výraznou změnu profesní identity učitelů. Prosazení kurikulární reformy v širším měřítku je pak možné tehdy, zvýší-li se výrazně počet učitelů, kteří se s filozofií nového pojetí školního vzdělání vnitřně ztotožňují a chtějí se v jejím prosazování aktivně angažovat. Tento požadavek není nový, což lze výstižně ilustrovat citáty dvou významných pedagogů z období české reformní pedagogiky: „Přeměny školské praxe lze dosáhnout jen tím, že se podaří přeměnit filosofii

učitelů, jejich pedagogickou filosofii, jejich pedagogický názor na dítě a celou reformu školské práce.“ (Velinský, 1935, s. 247) „Nespasí nás ani metody, třeba jsou důležité, ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. Hlavním problémem školské reformy je učitel.“ (Uher, 1933, s. 25) Jak náročný a dlouhodobý úkol před námi v tomto smyslu stojí, vyjadřuje M. Hejný: „A jestli chceme takovou věc (měnit učitelovo pojetí výuky a jeho hodnotový systém – doplnili autoři) uskutečnit nikoliv u jedince, ale u celé komunity učitelů, pak to není úkol na desetiletí, ale pro celé generace.“ (2004, s. 54)

Zkoumání reality, postojů a názorů současných učitelů pomůže rozlišit skutečný stav od našich představ o něm a na základě tohoto poznání volit potřebné kroky ke zlepšení dosud nepříliš uspokojivého stavu realizace kurikulární reformy na základních školách. Prezentovaný výzkum ukazuje, že učitelé pociťují potřebu změn, ale mají velmi rozdílné pohledy na to, jaké změny již proběhly, a zejména na to, jaké by měly být priority dalšího vývoje. Výsledky dotazníkového šetření mohou ze své podstaty poskytnout jen velmi omezený vhled do přemýšlení učitelů. Nicméně zřetelně napovídají, že jakékoli další reformy je třeba zahájit až po důkladné debatě, v níž proběhne sjednocení porozumění v rámci pedagogické komunity a interpretace dosavadního vývoje. Za klíčové považujeme dosažení alespoň obecného konsenzu, jak by mělo české školství reagovat na měnící se svět a co by pro to měli vykonat jednotliví aktéři.

Literatura

- Bocan, M., Hošková, I., Machalík, T., Maříková, H., Spálenský, A., & Zajíc, J. (2012). *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům. Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: PedF UK.
- Dvořáková, M., & Tvrzová, I. Proměna současné školy z hlediska učitele. In H. Kryrková & R. Váňová (Eds.), (2010). *Učitel v současné škole* (s. 281–302). Praha: FF UK.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO, London: Harap.
- Friedleandaerová, H. (2012). Děti a média. *Moderní vyučování, 19*(9).
- Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Greger, D. (2007). Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace* (s. 52–68). Praha: Karolinum.
- Hejný, M. (2004). Komunikační a interakční strategie učitele. In M. Hejný, J. Novotná & N. Stehlíková (Eds.), *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky* (s. 43–61). Praha: PedF UK.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika, 57*(4), 349–363.
- Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In V. Spilková & J. Vašutová, (Eds.), *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 11–28). Praha: PedF UK.

- Janík, T., & Knecht, P. (2007). *Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy*. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0004.pdf>.
- Janík T., Janko, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.
- Janík, T. (2010). Kvalita školy: modely a možnosti empirického uchopení. *Školní psycholog*, 12(1–2), 25–31.
- Janík, T. (2013). *(Ne)produktivní kultura vyučování a učení jako výsledek (ne)reformy?* Příspěvek přednesený na 20. konferenci České pedagogické společnosti 21. 3. 2013 v Liberci.
- Kotásek, J. (2004). Budoucnost školy a vzdělávání. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 441–484). Brno: Paido.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2004). Praha: VÚP.
- Rendl, M., & Škaloudová, A. (2004). Proměny „žakovství“ v pražských školách. In *Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně* (s. 19–35). Brno: FF MU, U9.
- Spilková, V., et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.) (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Z. Helus, V. Spilková, T. Zdražil, K. Rýdl, J. Kratochvílová & H. Lukášová (Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení (filozofická východiska a pedagogické souvislosti)* (s. 27–42). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In H. Kryrková, R. Váňová et al. (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 303–313). Praha: FF UK.
- Svecnik, E. (2004). A triad of competencies in general education at the secondary level in Austria. In J. Leschert (Ed.), *The integrated person How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: UK.
- Štech, S. (2013). *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární reformě*. Příspěvek přednesený na 20. konferenci České pedagogické společnosti 21. 3. 2013 v Liberci.
- Uher, J. (1933). Psychologie učitelství. In J. Kubálek. *O praktickém vzdělání učitelském*. Praha: SPN.
- Vašutová, J. (2011). Proměny profese učitele v rekapitulaci posledních dvaceti let. In B. Lazarová et al., *O práci zkušených učitelů* (s. 45–58). Brno: Paido.
- Velinský, S. (1935). *Technika učitelovy práce*. Věstník pedagogický, 12(6), 247.
- Voda, J. (2010). Rozhodování učitelů v roli tvůrců školního kurikula. In H. Kryrková, R. Váňová et al. (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 131–138). Praha: FF UK.
- Walterová, E., et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Warner, D. (2006). *Schooling for the knowledge era*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer Press.

RNDr. Jana Straková, Ph.D., prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
jana.strakova@pedf.cuni.cz
vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz
Hana Friedleandaerová, Tomáš Hanzák
Hana.Friedlaenderova@mediaresearch.cz
Tomas.Hanzak@mediaresearch.cz

Mgr. Jaroslava Simonová, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz

Příloha

Tabulka P1 Složení souboru respondentů – učitelé

Učitelé ČR		553	
Pohlaví	Muž	79	14,3 %
	Žena	474	85,7 %
Nejvyšší vzdělání	SŠ	33	6,0 %
	VŠ s pedagogickou kvalifikací	482	87,2 %
	VŠ jiné	38	6,9 %
Věk	do 35 let	126	22,8 %
	36–45 let	158	28,6 %
	46–55 let	179	32,4 %
	56 a více let	90	16,3 %
Škola	Málotřídní	53	9,6 %
	Pouze první stupeň	26	4,7 %
	Plně organizovaná škola.	467	84,4 %
	Jiná	7	1,3 %
Počet žáků	do 100 žáků	138	25,0 %
	101–300 žáků	161	29,1 %
	301–500 žáků	179	32,4 %
	více než 500 žáků	75	13,6 %
Oblast	Praha a střední Čechy	146	26,4 %
	Čechy	228	41,2 %
	Morava	176	31,8 %
Velikost místa	do 999 obyv.	50	9,0 %
	1000–4999 obyv.	78	14,1 %
	5000–19 999 obyv.	64	11,6 %
	20 000–99 999 obyv.	176	31,8 %
	více než 100 000 obyv.	185	33,5 %

100 Tabulka P2 Složení souboru respondentů – studenti fakult připravujících učitele

Studenti fakult připravujících učitele		N = 1072	Podíl (%)
Pohlaví	Muž	169	15,8
	Žena	903	84,2
Škola	Pedagogická fakulta – Brno	356	33,2
	Pedagogická fakulta – České Budějovice	88	8,2
	Pedagogická fakulta – Liberec	47	4,4
	Pedagogická fakulta – Olomouc	9	0,8
	Pedagogická fakulta – Ostrava	1	0,1
	Pedagogická fakulta – Plzeň	33	3,1
	Pedagogická fakulta – Praha	312	29,1
	Pedagogická fakulta – Ústí nad Labem	44	4,1
	Pedagogická fakulta – Hradec Králové	133	12,4
	Jiná fakulta vzdělávající učitele – MFF UK	12	1,1
	Jiná fakulta vzdělávající učitele – PŘF	18	1,7
	Jiná fakulta vzdělávající učitele – FTVS	1	0,1
	Jiná fakulta vzdělávající učitele – FFUK	12	1,1
	Jiná fakulta vzdělávající učitele – jiná	6	0,6
Rok studia	první	451	42,1
	druhý	240	22,4
	třetí	121	11,3
	čtvrtý	88	8,2
	pátý	117	10,9
	vyšší než pátý	55	5,1

Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství

Michaela Dvořáková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Orientace v dětských pojetích fenoménů, kterých se týká výuka, je důležitou součástí didaktických znalostí obsahu. Budoucí učitelé byli vedeni k tomu, aby pomocí individuálně vedených rozhovorů s žáky primární školy dětská pojetí zjišťovali a zkoumali jejich poznávací procesy. Článek popisuje několik typů zadání pro vedení rozhovorů zaměřených na dětské politické myšlení a porozumění ekonomických vztahům, porovnává využitelnost jednotlivých typů zadání pro rozvoj kompetence dotazování a porozumění dětským pojetím. Pro rozvoj dovednosti studentů učitelství dotazováním zjišťovat dětská pojetí se jako klíčová jeví strukturovaná podpora.

Klíčová slova: pregraduální příprava učitelů, dětská pojetí společnosti, konceptuální změna, dotazování, komunikace učitel–žák

Student Teachers' Questioning Skills for Detecting Children's Understanding of Society

Abstract: Children's prior knowledge or children's alternative conceptions are an important part of pedagogical content knowledge. This paper evaluates an effort to increase the pre-service elementary school teachers' skills needed for the diagnostics of children's understanding and conceptions of social phenomena. Pre-service teachers were given a task to interview children about their conceptions of economic and politic relationships. Different groups of student teachers received different kind of support before the interview. The typology of resulting interviews is presented. Scaffolding seems to be essential in the development of students' questioning skills.

Keywords: pre-service teacher training, children's understanding of society, conceptual change, questioning, communication

1 Úvod

Prezentovaná studie se zaměřuje na přípravu studentů učitelství pro výuku společenskovedních témat na primární škole a současně na rozvoj jejich dovednosti komunikovat se žáky. Konstruktivistické teorie učení a vyučování předpokládají, že důležitou determinantou, někdy i překážkou, školního učení jsou žákovská pojetí učiva. Proto je důležité, aby si budoucí učitelé uvědomili jejich existenci a pokusili se alespoň na některých tématech učiva pochopit zákonitosti jejich vývoje. V našem případě jde o dětská pojetí učiva u nás tradičně označovaného jako vlastivědné, které by mělo v současném chápání zahrnovat i poznávání důležitých sociálních jevů z oblasti politiky, hospodářství, práva aj.

102 Předpokládala jsem, že zkušenost s vedením diagnostického rozhovoru v rámci oborově didaktické přípravy studentům umožní setkání s dětskými kognitivními procesy, povede k poznání netriviálnosti výběru témat učiva a v neposlední řadě zvýší jejich zájem o pedagogicko-psychologické disciplíny vysokoškolského studia. Více než deset let praxe i dalšího studia problematiky naznačuje, že studentova připravenost (či neschopnost) dotazováním zjišťovat dětská pojetí souvisí s dovedností učitele komunikovat se žákem, konkrétně absorbovat výrok žáka a reagovat na něj (Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2011, s. 171).

2 Východiska

Práce vychází ze dvou částečně se překrývajících okruhů výzkumu. Prvním je zkoumání povahy dětských pojetí a jejich významu pro didaktiku. Druhý se týká komunikace učitel-žák, specificky problematiky dotazování.

2.1 Konceptuální změna

Současná didaktika zdůrazňuje klíčovou roli žákovských pojetí v procesu školního učení. Zakladatelskou roli zde sehrála genetická epistemologie J. Piageta (1999), která vedle teorie vývoje dětského myšlení významně přispěla poukazem na základní mechanismy utváření obsahu lidského poznání. Vlivný byl Piagetův názor, že objekty poznání jsou výsledkem abstrakce lidské činnosti, tzv. reflektující abstrakce. Piaget nespécifikoval, jak k reflektující abstrakci při poznávání dojde, ani nenavrhl intervenční strategie, jak tento proces iniciovat.

Z hlediska poznávacích procesů Piaget považoval za nezbytné navození *kognitivního konfliktu*, tedy situace, kdy dojde k rozporu nové zkušenosti s dosavadním pojetím dítěte. Vyučovací postupy inspirované tímto předpokladem začínají diagnostikou intuitivních pojetí daného jevu, a následně poskytují dítěti nové zkušenosti, které vedou ke kognitivnímu konfliktu s tímto původním pojetím. Aby dítě vyřešilo kognitivní konflikt, musí konstruovat nebo vynalézat nová vysvětlení.

Na Piageta navazuje teorie konceptuální změny (Clement, 2008; Chi, 2008; di Sessa, 2008; Vosniadou, 2008), a to v předpokladu, že poznatky nelze prostě předat, ale je nutné vystavět je zevnitř. Je to právě teorie konceptuální změny, v jejímž rámci jsou v současnosti intenzivně zjišťovány a zkoumány interakce dítěte se sociální skutečností (Bowies, 2004; Webbley, 2004). Pojmem konceptuální změna se v odborné literatuře označují jednak procesy, kterými se proměňují dětská pojetí, jednak teorie těchto procesů. Společným znakem teorií konceptuální změny je důraz na doménově specifické zkoumání vývoje dětského myšlení. Na rozdíl od piagetovského směřování k obecným etapám dětského myšlení se u konceptuální změny předpokládá, že vývoj poznávání různých oblastí reality může postupovat odlišným tempem a má své specifické problémy.

I když v označení figuruje adjektivum konceptuální, Chi (2008) upozorňuje, že studované dětské teorie se vztahují často k hierarchicky vyšším kategoriím než ke konceptům (pojímům) v pojetí filozofie či tradiční psychologie. Když je například studováno dětské chápání fungování komerčního bankovníctví, zabýváme se současně celým systémem pojmů jako vklad, úvěr, úrok, zisk, investice, riziko apod. Proto používáme v češtině označení *dětská pojetí* nebo s oporou o anglický termín *children's understanding* mluvíme o porozumění určité oblasti sociální reality.

V průběhu zkoumání konceptuální změny se ustálily dva přístupy k popisu dětských pojetí, jež se liší v názoru na soudržnost poznatkové struktury. Obě perspektivy respektují premisu doménové specifčnosti a shodnou se na tom, že konceptuální poznávání je velmi ovlivněno každodenní zkušeností, a zabývají se i rolí systematické školní výuky. Zkušenosti dítěte jsou východiskem kauzálních vysvětlení, která ovlivňují i pozdější formální (školní) učení, přestože jsou často s obsahem školního kurikula nekompatibilní. Hlavní rozdíly mezi oběma perspektivami můžeme shrnout následujícím způsobem:

Vývojově starší „postpiagetovská“ perspektiva koherentních teorií považuje poznávání za vysoce organizované v teoriích, schématech nebo rámcích. Tato schémata dítě používá pro generování dalších vysvětlení nových skutečností, s nimiž se setkává. Autoři této skupiny se výrazněji zaměřují na revoluční charakter nahrazování dětských porozumění, kdy je jedna teorie „velkého dosahu“ nahrazena jinou, podobně jako probíhá paradigmatická změna ve vědě. Připomíná to i pojetí gestalt psychologie, podle níž může být velký soubor poznatků rázem nahlédnut v novém světle, prostřednictvím „aha“ zážitku se skládá v nový význam. V literatuře se setkáváme s označením „klasická teorie konceptuální změny“ (Vosniadou, 2007, 2008).

Druhá perspektiva chápe poznatky nikoli jako koherentní proto-teorii, ale jako „ekosystém“ volně provázaných elementů. Větší vliv je přiznáván kontextu poznávání. Konceptuální změna probíhá spíše jako evoluční revize a reorganizace. Zároveň se připouští nekoherence, možnost koexistence protichůdných názorů v rámci poznatkového ekosystému jedince (di Sessa, 2007, 2008). V naší praxi jsme např. pozorovali, že i dítě, které samo kupuje nebo vyrábí vánoční dárek svým rodičům, může stále ještě věřit, že dárek pro něj (nebo pro děti obecně) opravdu pochází od Ježíška. Zjištění, že některé dárky nejsou od Ježíška, nevedlo k revoluční revizi celého pojetí Vánoc.¹

2.2 Dotazování

Orientace v dětských pojetích, charakterizovaných v předchozích odstavcích, je důležitou součástí výbavy učitele experta (Spilková, 2005; Píšová, 2010), a proto

¹ „Klasická“ teorie konceptuální změny sice také připouští koexistenci naivních a korektnějších vysvětlení v rámci tzv. hybridních či syntetických modelů, považuje je však spíše za důsledek mechanického školního poučování o „korektních“ vysvětleních. V uvedeném případě jde o koexistenci dvou zkušeností dítěte.

104 by se jim měla věnovat i oborově didaktická příprava studentů učitelství pro (konstruktivistickou) výuku. Zdůrazňuje to např. koncept didaktické znalosti obsahu L. Shulmana (1986, 1987; Janík, 2005). Ze Shulmanem vymezených sedmi oblastí poznatkové báze učitelství se v rámci tohoto šetření zaměřují na znalosti kurikula, oborově didaktické znalosti, znalosti cílů a kontextů vzdělávání a znalosti žáků a jejich charakteristik. V jednodušším členění (Shulman, 1986) jde především o učitelovu didaktickou znalost obsahu², do které patří vedle přehledu o reprezentacích učiva také znalost faktorů usnadňujících a ztěžujících porozumění určitým obsahům a tématům (Janík, 2005). Dětská pojetí učiva stojí mezi těmito faktory na čelním místě (Bransford et al., 2000; Vosniadou, 2005). Také podle Kennedyové (1990) je předpokladem práce učitelů hlubší porozumění obsahu, které vede k reprezentaci obsahu učiva různými způsoby i k porozumění a interpretaci žakovských výpovědí jako indikátorů dětských pojetí.

Jak ale s dětskými pojetími studenta učitelství seznamovat? A navíc – jak to dělat pokud možno konstruktivisticky, aby nebyl student o konstruktivismu poučován transmisivním způsobem? V piagetovské tradici byl primárním nástrojem poznávání myšlení dítěte klinický rozhovor, kterým tazatel odhaluje přirozené způsoby myšlení ve zkoumané situaci (di Sessa, 2007). Tazatel by měl při formulaci otázek zvažovat různá pojetí problematických situací. Může uvádět varianty problému, nabízet dotazovaným alternativy interpretací a snažit se u dotazovaného odhalit míru angažovanosti nebo ambivalence. Pro klinické rozhovory je charakteristické kladení většího počtu otázek k jednomu tématu pro ověření, upřesnění a větší propracování odpovědí.

Stejně jako genetická epistemologie J. Piageta, také metoda klinického rozhovoru byla podrobena kritice. V návaznosti na tuto kritiku se v posledním čtvrtstoletí diagnostika dětských porozumění vyvinula do různých technik, zahrnujících jak rozhovory s otevřenými otázkami, tak myšlení nahlas při řešení problémů, které nabízejí možnost sbírat a analyzovat data k mentálním procesům na úrovni myšlení, které je pro subjekty autentické. Rozvíjejí se i metody kvantitativně zaměřené (Škoda & Doulik, 2011). Kombinace technik umožňují odhalit skryté struktury a procesy myšlení subjektu, jež nemusí být použitím pouze klinického rozhovoru zjištěny.

Kvalitativní dotazování, často označované jako hloubkový rozhovor, přesto zůstává i dnes důležitým výzkumným nástrojem, když je třeba získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k jeho interpretaci významu popsanych jevů. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval výběrem položek v dotazníku (Švaříček, Šed'ová, et al., 2007). V explorativních variantách těchto rozhovorů může tazatel reagovat v závislosti na datech, která shromáždil, kladením nových otázek v zájmu objasnění a rozšíření svého šetření. Je relevantní, aby si studenti takový rozhovor jako historicky i aktuálně významnou výzkumnou a diagnostickou techniku vyzkoušeli.

² Otázkou, do jaké míry se studenti učitelství sami orientují v obsahu učiva a jeho struktuře, jsem se zabývala v práci (Dvořáková, 2008).

Dotazování je současně klíčovou výukovou dovedností učitele, ačkoliv její možnosti nejsou v praxi dostatečně využity. Výzkumy ukazují, že ve vyučování je pokládáno velké množství otázek, ale většina z nich je klasifikována jako otázky zjišťující znalosti. Žáci jsou zvyklí na pokládání otázek v rychlém sledu a na to, že pokud žák odpoví správně, učitel obvykle pokračuje ve vyučování, nebo se obrátí na jiného žáka s jinou otázkou (Blair, 2002; Šed'ová et al., 2011). Pokud učitel položí témuž žákovi další otázky ke stejnému tématu, dotazovaný žák to může vnímat jako ohrožení a ostatní spolužáci jako potenciální zpochybnění první odpovědi. Avšak právě následné otázky mohou pomoci učitelům lépe identifikovat, jak děti o daném tématu přemýšlejí (Morgan & Saxton, 1994). Přesnější úroveň myšlení žáků mnohdy není možné bez následné otázky poznat.

Proto jsem se v průběhu své práce zaměřila zejména na schopnost studentů učitelství absorbovat výrok žáka (Šed'ová et al., 2011) a klást následné otázky. Applebee (citováno podle Šed'ová et al., 2011) absorpci popisuje jako situaci, kdy v otázkách mluvčí dále rozvíjí to, co bylo řečeno předcházející odpovědí, na absorpci poukazuje jako na jeden z indikátorů dialogu ve vyučování. Absorpce je podmínkou evaluace odpovědi.

Pro lepší využívání metody rozhovoru se žáky se studenti učitelství učili pracovat se systémy klasifikace otázek. Nejčastěji používanou je Bloomova taxonomie, která člení otázky podle kognitivní náročnosti, případně rozlišování otázek uzavřených a otevřených. V našem prostředí se problematikou dotazování ve vzdělávání zabývá Gavora. Ve své práci *Učitel a žáci v komunikaci* Gavora (2005) považuje třídění otázek na uzavřené a otevřené za příliš jednoduché, proto nemůže sloužit k podrobnější analýze. Navrhuje ke sledování interakcí mezi učitelem a žákem složitější klasifikace:

- reproduktivní otázky, které vyžadují vybavení vědomostí z paměti nebo jejich nalezení v předloze – jsou to otázky uzavřené;
- aplikační otázky vyžadují použití zapamatovaných vědomostí při řešení úloh, vyžadují uvažování, analýzu, porovnávání a vyvozování, ale spějí k jediné správné odpovědi;
- produktivní otázky jsou široké, otevřené otázky, na které není jediná odpověď, kromě základních vědomostí vyžadují i interpretaci;
- hodnotící otázky vyžadují úsudek, názor, hodnocení – jsou také otázkami otevřenými. (Gavora, 2005)

Pro lepší porozumění rozhovoru se jako užitečná jeví klasifikace podle funkčního zaměření, již se zabývaly Morganová a Saxtonová (1994). Z práce uvedených autorek vychází jednoduchá typologie Slackové (Blair, 2002), s níž dále pracujeme a která v závislosti na průběhu rozhovoru rozlišuje kategorie:

(1) *jádrových (core) otázek*, jež znamenají první kontakt s důležitým tématem (pojmem); (2) *otázek následných (processing)*, které vracejí pozornost k již exponovanému tématu, vyžadují elaboraci – objasnění, upřesnění předchozí odpovědi, ověřují si způsob uvažování dítěte.

3 Metodologie výzkumu

3.1 Výzkumný plán

Celkový výzkumný plán³ se blíží akčnímu výzkumu, pro který je podle Hendla (2005) charakteristická:

- cykličnost – opakování kroků v podobných sekvencích;
- reflektivnost – kritická reflexe procesu a výsledků je východiskem každého cyklu;
- participace účastníků na výzkumu v rovnocenném postavení;
- kvalitativní zpracování dat.

Těmto podmínkám zhruba odpovídá naše působení v pregraduální přípravě učitelů, kdy základním cyklem je roční průběh oborově didaktického kurzu. Na základě analýzy výsledků a kritické reflexe práce v jednom kurzu navrhujeme práci v kurzu dalším.

Výzkum probíhal v jednotlivých cyklech v letech 2001–2011. Studentům byl v rámci kurzu didaktiky vlastivědy opakovaně zadáván úkol provést na zadané téma diagnostický rozhovor se dvěma žáky primární školy a odevzdat přepis rozhovoru. Následně byly přepisy rozhovorů každoročně analyzovány a vyhodnoceny s využitím kvalitativních přístupů, a to z hlediska míry produktivity dotazování. Na základě těchto zjištění bylo modifikováno zadání úkolu pro příští ročník. Níže stručně představuji jednotlivé fáze výzkumu.

Počáteční zadání rozhovorů v letech 2001 a 2002 jsem tematicky neomezovala, ani nespécifikovala. Studenti rozhovory uskutečňovali na základě teoretického uvedení do Piagetovy genetické epistemologie a na základě představení ukázek realizovaných rozhovorů v pracích Vyskočilové (Vyskočilová & Morgado, 2000) a Vybírala (Doubek, 1995).

V zájmu hlubšího propracování obsahové stránky rozhovoru bylo v následujícím roce 2003 zadání úlohy spojeno s didaktickou analýzou vybraných témat politického učiva. Studenti identifikovali klíčové pojmy a jejich propojení. Splnili tak, alespoň částečně, předpoklad „prosté“ znalosti obsahu (v shulmanovském pojetí *content knowledge*). Obsah rozhovoru byl omezen na politické učivo primární školy s tím, že dílčí téma si studenti určovali sami.

Pro možnost reflexe vlastních zkušeností studentů s vedením rozhovorů byla v kurzu roku 2006 zadána úloha ve dvou navazujících kolech. Studenti nejprve provedli první kolo rozhovorů na základě didaktické analýzy tématu a teoretického uvedení do problematiky dětských porozumění a techniky vedení hloubkových rozhovorů. Po splnění úkolu prvního kola dotazování byli studenti seznámeni se systémem kategorizace otázek zaměřených na určení jejich funkce v diagnostice dětských pojetí (Morgan & Saxton, 1994; Blair, 2002). Studenti kategorizovali otázky v rozhovorech svých kolegů z prvního kola a identifikovali místa, kde byly diagnostikovány dílčí myšlenky

³ Jako akční výzkum zde označujeme postup a reflexi vysokoškolského učitele (autora článku) v jeho práci se studenty, nikoli výzkumné pokusy studentů v práci s žáky.

a náznaky naivních pojetí. Označovali také „ztracené příležitosti“ – otázky, které do hloubky dětského myšlení nepronikly. V návaznosti na tuto zkušenost realizovali studenti druhý diagnostický rozhovor na stejné téma, ale s jinými žáky. Očekávala jsem, že srovnání obou kol prokáže posun v dovednosti dotazování.

Na základě zkušeností z předchozích cyklů, i vzhledem k narůstající teoretické i praktické znalosti problematiky konceptuální změny, došlo v letech 2009–2011 k další modifikaci práce se studenty. Byl zvolen postup méně závislý na úrovni znalostí studenta-tazatele, a to polostrukturovaný rozhovor, který kombinuje kladení otázek se zadáváním úloh k řešení (Leiser, 1990). Toto zadané „řešení“ rozhovoru mělo napomoci hledání styčných bodů mezi tématem, odbornými znalostmi a zkušeností dítěte. Vzhledem k vyšší pravděpodobnosti vlastních zkušeností dětí s tématem bylo změněno i téma rozhovoru z politického na ekonomické. Úkolem studentů-tazatelů bylo v individuálně vedeném rozhovoru položit otázky, zadat úlohy a zaznamenávat odpovědi, řešení i myšlení nahlas. Následně pak formulovat doplňující otázky, které by přiblížily žákovi cestu k odpovědi.

3.2 Zkoumaný soubor

Účastníky mého výzkumu jsou studenti oboru učitelství pro první stupeň základní školy Pedagogické fakulty UK v Praze. Cykly realizované do roku 2003 proběhly v rámci kurzu didaktika vlastivědy se studenty 1. ročníku. Počet účastníků se pohyboval mezi 70–80 účastníky v každém roce. Po reformě studijního programu se kurz didaktiky vlastivědy stal součástí druhého cyklu studia. Výzkum byl v letech 2003 až 2006 přerušen a potom pokračoval již se studenty 3. a 4. ročníku. V roce 2006, vzhledem ke studijním změnám, byl výzkum realizován s menším vzorkem (17 studentů) a v dalších letech opět s vyšším počtem účastníků (60–70 studentů ročně). Od roku 2006 si studenti mohli vybrat, zda kurz absolvují ve 3. nebo 4. ročníku. Hlavním rozdílem mezi oběma skupinami posluchačů (dřívější z 1. ročníku, pozdější 3. a 4. ročníku) je absolvování obecně didaktické přípravy a účast na průběžné pedagogické praxi. Nebylo cílem této studie zjišťovat rozdíly mezi těmito skupinami studentů, ale rozvoj profesních kompetencí studentů po absolvování dvou až tří ročníků studia musíme vzít v úvahu.

3.3 Získávání a analýzy dat

Pro sběr dat byla využita technika analýzy dokumentů, v tomto případě transkriptů studentských pokusů o vedení rozhovorů směřujících k diagnostice žákovských pojetí. Protokoly přepsaných rozhovorů jsou analyzovány jak z obsahového, tak procedurálního hlediska. Z hlediska obsahu je sledována míra komplexnosti pojetí a kompatibilita nebo rozpory dílčích myšlenek, které studenti identifikovali. V rámci analýzy procesu jsme sledovali počet otázek zaměřených k jednomu tématu, způsob formulace následných otázek a míru absorpce předchozích odpovědí při formulaci nových otázek.

108 Pro interpretování výsledků hledáme komparováním a kontrastováním relevantní typologii rozhovorů zejména z hlediska jejich produktivity při odkrývání dětských pojetí.

Shrnutí změn zadání v průběhu deseti let:

1. autonomní postup studenta na základě teoretického uvedení do Piagetovy genetické epistemologie a představení ukázek realizovaných rozhovorů;
2. rozšíření přípravy studentů před vedením rozhovorů s dětmi o didaktickou analýzu konkrétního tématu, jež je předmětem dotazování;
3. dvě kola vedení rozhovorů, mezi první a druhé kolo dotazování je vložena další příprava spočívající v analýze prvního rozhovoru za použití klasifikace otázek na jádrové a následné;
4. místo nestrukturovaných rozhovorů mají studenti provádět rozhovory částečně strukturované, kdy „lešením“ rozhovoru jsou určená „plodná témata“ a osvědčené otázky, jež obvykle vedou k odkrytí často se vyskytujících miskonceptů.

4 Výsledky a diskuse

Transkripty rozhovorů byly analyzovány a na základě charakteristik způsobu dotazování byly kategorizovány do čtyř skupin. Identifikované skupiny rozhovorů se do značné míry překrývají s určitým typem zadání, jak jsme je v průběhu let měnili. V této kapitole jsou pak jednotlivé skupiny charakterizovány a u každé skupiny je prezentována typická ukáзка přepisu rozhovoru.

1. Otázky sledují jen zjišťování dílčích znalostí, na odpověď žák většinou nereagují, tazatelé často vedou žáka ke „správné“ odpovědi.

V těchto rozhovorech se o diagnostiku dětských individuálních porozumění vlastně nejednalo, vytlačovaly ji otázky zjišťující znalost faktů obsažených v učivu. Způsob pokládání otázek často směřoval dítě ke správným odpovědím. Netytickým výpovědím pak tazatelé nevěnovali pozornost vůbec, místo zjišťování geneze nečekaných vysvětlení studenti pokládali další otázky směřující ke správné odpovědi. Dokumentuje to ukáзка rozhovoru tazatelky M. Tento rozhovor byl zaměřen na zjišťování znalostí dítěte k tématu státní moc.

Rozhovor s Karlem (11 let, 5. ročník)

M1 Co si představíš pod pojmem stát?

K1 Mnoho míst, krajinu, řeky.

M2 Kdo stojí v čele České republiky?

K2 Prezident.

M3 Víš, jaká práva má prezident ČR?

K3 Hrozně moc (konkrétně nic nejmenoval).

M4 Kontroluje někdo prezidenta?

K4 Ano.

M5 Může si prezident vzít ze státní pokladny, kolik chce peněz?

K5 Ne.

M6 Mohou si lidé ve státě dělat, co chtějí?

K6 Nemohou.

M7 Kdo dává pozor na to, aby si lidé ve státě nedělali, co chtějí?

K7 Zákony.

Otázkami M3 až M5 tazatelka usiluje o hlubší vhled do pojetí postavení prezidenta. Po obecné odpovědi K3 se otázkami M4 a M5 snaží zjistit představu konkrétních mezí jeho moci. Žádná z těchto otázek ale bezprostředně nereaguje na předchozí odpověď, ptá se na stejnou věc pouze z jiného úhlu pohledu. K absorpci nedochází (částečně proto, že odpovědi Karla jsou stručné a tazatel ho nevede k jejich elaboraci).

Podobně i otázka M6, kde se pozornost přenáší na „lidi ve státě“, se ptá nejprve na existenci omezení. Aniž by byla položena otázka na upřesnění obecné odpovědi, následuje otázka M7, směřovaná k „dohledu nad lidmi“. U odpovědi K7, která uvádí jako instituci dohledu nad lidmi zákony, předpokládáme jistý výpovědní potenciál, tazatelka se jím v pokračování rozhovoru ale nezabývá.

Paradoxně často šlo o rozhovory, u nichž součástí zadání rozhovoru byla didaktická analýza učiva (v daném případě politologického). Při analýze způsobu dotazování studentů v rozhovorech vycházejících z didaktické analýzy tématu jsme identifikovali nedostatky právě v dovednosti dotazování obecně. Přestože se studenti lépe orientovali v obsahové stránce pojetí, která chtěli zjišťovat, neuměli na odpovědi dětí navázat a dalšími otázkami jejich výpovědi prohlubovat.

2. Studenti opakují otázky z ukázkových rozhovorů, mají potíže s kladením alternativních otázek, často mění téma otázek.

Studenti v rozhovorech spadajících do této skupiny ve vlastních rozhovorech převážně opakovali otázky z jim známých rozhovorů a hledali potvrzení přítomnosti již známých dětských pojetí (resp. miskoncepce). Jednalo se nejčastěji o otázky zaměřené na původ peněz a na uspořádání moci ve společnosti.

V následujícím rozhovoru tazatelka (T) u dotazovaného zjišťovala představy o původu peněz.

Rozhovor s Jakubem (9 let, 3. ročník)

T1 Máš doma pokladničku?

J1 Jasně, že mám.

T2 Od koho dostáváš peníze?

J2 Od mamky, tatky a dědy s babičkou.

T3 Kde je berou tví rodiče?

J3 V práci.

T4 A za co je dostávají?

J4 Za práci.

T5 Od koho je dostávají?

J5 Od šéfů.

- T6 *Kde ti je berou?*
 J6 *Od nejvyššího šéfa.*
 T7 *Kdo je ten nejvyšší šéf, ty ho znáš? Kde bere peníze on?*
 J7 *Ne, neznám. On říká všem, co mají dělat a peníze dostává od prezidenta.*
 T8 *A kde je bere prezident?*
 J8 *On je tiskne a rozdává.*
 T9 *Sám? To všechno stihne?*
 J9 *Ne, má na to lidi.*

Při volbě otázek tazatelka T využila v semináři prezentovaná zjištění o dětském pojetí hierarchického uspořádání společnosti (Berti, 2003). Typické pro toto pojetí je, že nadřízení odměňují podřízené a zároveň rozhodují. Podle těchto zjištění jsou otázky ekonomické těsně propojeny s politickým rozhodováním. Berti uvádí toto pojetí jako charakteristické pro věkové období mezi 7–9 roky.

Otázky T1–T3 se zaměřují na rekonstrukci části oběhu peněz. Otázka T4 do jisté míry absorbuje předchozí odpovědi, ale obsahově vybočuje z vzorového schématu a pokouší se zjistit důvod vyplácení peněz v práci. Po obecně formulované odpovědi J4 tazatelka nezjišťuje přesnější specifikace výkonu práce ani původu peněz, které rodiče dostávají. Otázky T5 a T6 směřují pozornost Jakuba dále k jednotlivým úrovním hierarchie společnosti.

V důsledku zaměření většiny otázek na původ peněz v logice stupňů hierarchie moci se tazatelce nepodařilo identifikovat jiné aspekty Jakubova pojetí než ty, které již předem předpokládala. Otázka T7 sice směřuje ke zjištění jeho konkrétní zkušenosti s nejvyšší úrovní pyramidy moci, odpověď J7 ale ke zkušenosti neodkazuje, jen obecnou představu popisuje podrobněji. Otázka T8 se o další přiblížení představy role nejvyššího šéfa nepokouší, ale pokračuje v logice rozhovoru dotazem na vyšší úroveň, a to na původ peněz u prezidenta. Zde podle očekávání představa hierarchie dosahuje vrcholu, Jakub uvádí prezidenta jako původce peněz. Otázka T9 naznačuje absorpci předchozích odpovědí, snaží se je zpochybnit poukazem na zvladatelnost úkolu, ale v zásadě nevybočuje z logiky ověřování předpokládaného pojetí. Odpověď J9 jen upřesňuje fungování nejvyšší autority, která „má lidi“ na provádění konkrétních úkolů.

Tazatelka ani v pokračování rozhovoru další dotazy zaměřené na konkretizaci rolí a fungování systému odměňování nepokládá. Obsah rozhovoru tak zůstává omezen na ověření z přednášek známého pojetí hierarchie ve společnosti.

Hledání předem očekávaného dětského pojetí dokumentuje i ukázka rozhovoru z jednoho z pozdějších cyklů výzkumu. Tazatelka Klára provedla diagnostikování dětských porozumění ve dvou fázích. V 1. pokusu měla tazatelka „štěstí“ na děti (zde Linda), jejichž rodiče jsou živnostníky nebo pracují v soukromé firmě, tím jejich odpovědi nezapadaly do schématu „hierarchie šéfů“.

Rozhovor s Lindou (11 let, 5. ročník)

K1 *Víš, odkud berou rodiče peníze?*

L1 *Od nikoho.*

- K2 *Od nikoho? Vy nemáte žádné peníze?*
 L2 *Máma má obchod. Nikdo jí peníze nedává. Sama si je vydělá.*
 K3 *A co táta?*
 L3 *Ten dostane peníze od lidí, když jede na nějaký zájezd.*
 K4 *Táta taky nemá šéfa?*
 L4 *Ne, nemá. Co vydělá, je jeho.*
 K5 *Co když někdo šéfa má? Kde ten bere na výplaty lidí?*
 L5 *Od pojišťovny.*
 K6 *A co třeba prezident? Z čeho ten žije?*
 L6 *To fakt nevím.*
 K7 *A kde berou peníze důchodci, nezaměstnaní nebo maminky s dětmi?*
 L7 *Nejsem si jistá, ale zřejmě taky od pojišťovny.*

Z otázek K3 a K4 tazatelky Kláry je patrné, že tazatelka má jasnou představu o tom, jaké pojetí si chce u dotazované potvrdit. U Lindy se ale setkává s porozuměním, které se tradičně uváděnému hierarchickému uspořádání vymyká. Po odpovědích L2 a L3, kdy Linda prezentuje pojetí, že rodiče peníze „nedostávají“, ale sami si je vydělají, pokládá v duchu hierarchie společnosti Klára otázku K5, kterou vnáší do situace aspoň hypotetického šéfa. Přestože odpověď L5 jistě osobité pojetí indikuje, tazatelka se nedoptává, ale pokračuje dál ve svém schématu, otázkou T6 se na nejvyšší úroveň pyramidy moci zeptá sama.

Domnívám se, že tento typ rozhovorů umožnil studentům ověřit si existenci typických dětských pojetí v jednom konkrétním případě.

K celkové charakteristice této skupiny rozhovorů můžeme říci, že studenti kladli více otázek k jednomu tématu tehdy, když žáci na otázku zareagovali a prokázali, že se v tématu do určité míry orientují. Obtíže studentům dělalo hledání alternativní otázky na stejné téma, pokud dotazovaní nereagovali. Studenti proto v rozhovorech místo alternativních otázek častěji volili přechod k jinému tématu.

3. Tazatelé svými otázkami reagují na odpovědi žáků. Jejich pojetí se ale míjejí, studenti neumí dotazovaným pomoci vhodnými otázkami vyjádřit vlastní pojetí.

Na základě zjištění o nedostatcích v procesu vedení diagnostických rozhovorů jsme se rozhodli umožnit studentům reflexi postupu dotazování na základě analýzy transkriptů rozhovorů spolužáků. Chtěli jsme pozornost studentů zaměřenou hlavně na „odborný“ obsah přesměřovat více k dětskému uvažování a k účinnosti položených otázek.

Ukázkou dílčího posunu je rozhovor studentky Kláry v druhém kole dotazování (segment jejího prvního rozhovoru byl uveden výše).

Rozhovor s Vaškem 9 let, 3. ročník

- K1 *Víš, kde berou rodiče peníze?*
 V1 *Dávají jim je šéfové, ředitelové a těm zas ty na vyšších místech.*
 K2 *Kdo dává peníze důchodcům a nezaměstnaným?*
 V2 *Stát.*

K3 Jak to víš?

K4 No to je jasný, ve zprávách.

Tazatelka Klára uvádí, že Vaškovi rodiče vlastní síť hotelů. Považujeme za zajímavé, že Vašek uvádí v odpovědi V1 „klasický“ model hierarchicky organizovaného odměňování, přestože pro jeho rodiče nejspíš neplatí. V následujících odpovědích projevuje žák překvapivou orientaci v otázce, odkud získává peníze stát.

K8 A jsou daně jen tohle (myšleno DPH) nebo ještě něco?

V8 Jo, platí je rodiče.

K9 Kam?

V9 Státu.

K10 Jak?

V10 Zkrátka z tý výplaty poštou nebo přes banku jako všichni.

K11 Všichni? Takže jsou povinný?

V11 Ne, jen ty lidi, co pracujou, a rodiče. Platí za elektřinu, vodu, plyn. Třeba učitelé je platit nemusí.

K12 Jak to?

V12 Těm platí rodiče. No, vlastně to je blbost, učitelé maj taky děti, takže je musí taky platit. Takže je platí všichni.

Na otázku K10, která se snaží získat od Vaška informaci o mechanismu výběru daní, dostává tazatelka výrazně konkrétní odpověď o způsobu „odesílání“ peněz státu. Tazatelka Klára odpověď absorbuje a reaguje otázkou K11, zda jsou daně povinné pro všechny.

Na odpovědi V11 jsou patrné náznaky Vaškova osobitého pojetí v definování skupiny daňových poplatníků. V jeho odpovědi se s placení daní mísí i placení poplatků za služby (elektřinu, telefon atd.). Tazatelka nezjišťovala přesnější strukturu plateb ani jejich adresáta, ale zaměřila se otázkou K12 na upřesnění skupiny lidí, kteří musí platit daně z příjmu. Zajímavé by bylo podrobněji zjistit myšlenkový postup naznačený v odpovědi V12, ze kterého není zřejmé, proč právě role rodičů má souvislost s povinností platit daně. Přestože tazatelka Klára pokládala otázky s absorpcí a částečně se snažila proniknout hlouběji do respondentova pojetí, nedokázala v dané situaci zareagovat na řadu výpovědí, k nimž by bylo produktivní další následné otázky položit.

Při srovnávání dvou kol diagnostikování (Linda, Vašek) je zřejmé, že tazatelka sama předpokládá u dětí představu hierarchického systému. Ptá se konkrétně na tento systém, bez ohledu na vlastní zkušenost a porozumění konkrétního žáka. Proměnnou, která v jednotlivých rozhovorech i kolech hraje významnou roli, jsou tedy dotazování a rozvinutost jejich pojetí. Zajímavé je, že Vašek dával odpovědi v rámci hierarchického systému šéfů, přestože jeho vlastní zkušenost byla od tohoto systému odlišná. U druhého rozhovoru je patrný vyšší počet otázek zaměřených na jedno téma, objevuje se také více následných otázek signalizujících reakci na (absorbovanou) výpověď žáka.

Zkušenost s analýzou transkriptu rozhovoru kolegů hodnotili sami studenti jako překvapující. Při vedení vlastního diagnostického rozhovoru si totiž obtížnost diagnostiky dětských pojetí neuvědomovali a se svými výsledky byli spokojeni. Teprve při konfrontaci otázek s teoretickými modely dotazování a při reflexi zápisu rozhovorů s časovým odstupem si uvědomili povrchnost a nedostatečnost vlastního dotazování. Identifikovat problematická místa v rozhovorech kolegů a navrhnout nové otázky s vyšším diagnostickým potenciálem nedělalo studentům problémy.

4. Dochází k posunu v kladení otázek. Studenti reagují na odpovědi dětí, díky zadané kostře rozhovoru dokážou žákům pomoci při formulování vlastního pojetí.

Poslední typ rozhovoru byl nejčastěji důsledkem další změny zadání pro studenty související s poznáním, že nalezení otázky či otázek, které vedou k hlubšímu proniknutí do dětských pojetí, a mají tedy větší diagnostický potenciál, je značně netriviální úkol. Nové zadání proto zmenšilo odpovědnost studenta za obsahovou stránku rozhovoru zadáním částečné struktury rozhovoru – jak otázek, tak úloh pro žáky. Pro úspěch rozhovoru, který má zjišťovat strukturu dětských pojetí, se jeví jako klíčová identifikace tzv. plodných témat (Gardner & Perkins, 1989), která přístup k dětským představám otevřou, a volba vhodných otázek, jež pomohou dětem jejich vlastní myšlenky explicitně vyjádřit.

Zadaná kostra rozhovoru začínala otázkami na původ peněz v rodinném rozpočtu. Další částí rozhovoru bylo zadání úlohy zaměřené na způsob stanovování cen zboží ve školním bufetu. Žáci měli za úkol identifikovat konkrétní faktory, které výši ceny zboží ovlivňují. Tato úloha měla indikovat, do jaké míry žáci rozumí pojmu „zisk“ v tržních vztazích.

Způsob kladení otázek v části rozhovoru zaměřené na původ rodinných financí podobně jako u předchozích skupin rozhovorů odrážel předpoklad studentů, že rodiče žáků jsou zaměstnanci. Studenti jako následnou otázku pokládali přímo dotaz, od koho rodiče dostávají peníze. Výraznější posun je patrný až při hledání řešení úlohy s cenami zboží. Následující ukázka prezentuje typický příklad vedení rozhovoru s částečně zadanou strukturou.

Ukázka části rozhovoru tazatelky Jany s Agátou (6 let), zaměřené na tvorbu ceny

J12 Co stojí víc? Párek v rohlíku nebo čokoládová tyčinka?

A12 Víc stojí párek v rohlíku, protože je větší a lidi ho mají rádi. Tak se zvyšují ceny a lidi stále víc utrácí.

J13 Za kolik bys ho chtěla kupovat?

A13 Za 10 Kč. Ve škole je to dražší, protože děti mají jídlo radši. Někde jsou věci dražší a někde levnější.

J14 Za kolik bys ho prodávala ty?

A14 Já mám ráda děti. Já bych prodávala za 1 korunu.

J15 A kolik stojí samotný rohlík, šlo by to?

A15 No, třeba pizza rohlík stojí asi 10 Kč, ale já bych to dětem prodávala za korunu.

J16 A mohla by sis to určit sama?

A16 To by mi řekl vedoucí, za kolik mám rohlík prodávat. Kdybych byla já vedoucí, tak by mi to řekl zase někdo jiný.

J17 Jak by to zjistil, za kolik je dobré párek v rohlíku prodávat?

A17 Někde by se podíval, kolik to stojí jinde.

J18 A ty bys to mohla prodávat za cenu, jakou bys sama chtěla?

A18 To by mi ten nejhlavnější musel říct.

V ukázce je možné částečně identifikovat snahu reagovat novými otázkami na předchozí odpovědi jejich zpochybňováním nebo upřesňováním. Respondentka Agáta vykazuje částečné porozumění vlivu poptávky na výši ceny, ale kombinuje své pojetí s mravním uvažováním, v tomto případě s úvahami o tom, co děti potřebují. Stejně tak ve svém pojetí vychází z hierarchického uspořádání, kdy v tomto případě ceny regulují autority. Tazatelka se opakovaně snažila poukázat na ekonomické aspekty situací (A15, A16, A17), které respondentka Agáta řešila na základě morálních kritérií (potřeba a situace zákazníka a poslušnost autoritě), ale setkala se s jistou rezistencí respondentky.

Studenti jako tazatelé se obecně setkávali s různě rozvinutými dětskými pojetími. Ti z nich, kteří byli ochotni ptát se samostatněji a reagovat na odpovědi dětí, a tedy by spadali do této kategorie rozhovorů, mívali podobně jako tazatelka Jana problémy s tím, že zajímavou odpověď postřehli, ale reagovali na ni neobratně. Domníváme se, že jim k tomu chybělo podrobnější seznámení s obecnými tendencemi vývoje porozumění jednotlivým sledovaným pojmům, s různými úrovněmi elaborace pojmů.

5 Závěr

Typologie studentských rozhovorů do značné míry odráží proměny jejich zadání. V počátečních fázích výzkumu jsem ve shodě s klasickou teorií konceptuální změny předpokládala, že jsou dětská pojetí do značné míry přístupná, protože se manifestují v řadě různých situací, a studentům se alespoň částečně podaří je u dětí odhalit. Analýza obsahu sdělení dětí v rozhovorech ukázala, že identifikovat v nich koherentní proto-teorie je velmi obtížné. Jedinou strukturou, která se podobala ucelené teorii, byla představa hierarchického uspořádání společnosti, podle které občany odměňují a o důležitých věcech rozhodují jejich nadřízení, kteří mají podobné závazky zase ke svým nadřízeným. Tato struktura byla studentům představena jako modelový příklad, a ti se pak na zjišťování dětských pojetí hierarchie společnosti zaměřili.

Pro rozhovory, které řadím do první skupiny, je typické, že studenti vedli s dětmi rozhovory na úrovni „zkoušení školních znalostí“ podle své vlastní představy obsahu učiva. Charakteristiky těchto rozhovorů jsou zhruba ve shodě s přehledem zahraničních studií, které zjišťují charakteristiky dotazování v průběhu školního vyučování. Gall a Artero-Boname (1995) popisují charakter dotazování jako sled otázek

kladených učiteli v rychlém tempu. Jedná se o otázky zaměřené na zjišťování faktů, resp. ověřování znalostí z nezpochybnovaných zdrojů, například z učebnic. V tomto případě tedy studenti žákovo pojetí učiva vůbec neodhalovali.

Druhou skupinu rozhovorů je možné charakterizovat jako typ rozhovoru, který ověřuje znaky známých a typických dětských pojetí. Z této skupiny rozhovorů je ale obtížné usuzovat obecněji na schopnost dotazování u studentů.

Třetí skupina rozhovorů je reprezentována rozhovory, kde studenti častěji kladli otázky s absorpcí. Často šlo o efekt reflexe procesu dotazování, kdy studenti analyzovali přepisy rozhovorů svých kolegů. U této skupiny lze mluvit o posunu směrem k produktivnímu dialogu s lešením (Šed'ová et al., 2011). Na přítomnost lešení při dotazování je možné usuzovat, pokud jsou kladeny otázky vyšší kognitivní náročnosti, je poskytována evaluace na vyšší úrovni a v celém rozhovoru je patrná absorpce. Domnívám se, že uvedená reflexe dala studentům možnost pochopit rozdíl mezi produktivními a neproduktivními otázkami a zároveň byla příležitostí uvědomit si netriviálnost situace dotazování. Otázek položených k jednomu tématu bylo v této skupině podstatně víc než v předchozích případech. Studenti ale nedokázali pomocí otázek bezprostředně formulovaných během rozhovoru poskytnout žákům oporu, a pomoci jim tak jejich pojetí, která mívají spíše implicitní povahu, explicitně vyjádřit. Studenti tedy na odpovědi žáků reagovali, ale během rozhovoru nedokázali najít otázky výrazně produktivnější. Podle našeho názoru byla problémem vzdálenost dětských pojetí od pojetí studentů. Studenti se při kladení následných otázek zaměřovali spíše na odpovědi, u kterých si byli jisti správností či nesprávností, než na odpovědi osobité a netypické. Domníváme se, že vyhodnocení významnosti jednotlivých odpovědí a rozhodnutí, na které otázky navázat a jakým způsobem, bylo pro studenty příliš náročné. Třetí skupinu rozhovorů tedy charakterizujeme jako skupinu rozhovorů s absorpcí, ale bez poskytované opory pro jasnější vyjádření pojetí dotazovaných.

Do čtvrté skupiny rozhovorů se řadí rozhovory, u kterých zadaná struktura rozhovoru poskytla dotazovaným potřebnou oporu – lešení (Smith, 1997), např. ve formě zásoby vhodných otázek. Díky opoře, která alespoň částečně zajistila kontakt studenta s dětským pojetím, mohla být samostatná práce studentů zaměřena na kladení následných vysvětlujících otázek, upřesňování představ, případně ověřování prezentovaného schématu na řešení jiné situace.

Pro úspěch rozhovoru, který má zjišťovat strukturu dětských pojetí, se proto jeví jako klíčová identifikace tzv. plodných témat (Gardner & Perkins, 1989) a použití předchozím výzkumem ověřených otázek, jež pomohou dětem jejich vlastní myšlenky explicitně vyjádřit.

V průběhu výzkumu se zároveň posunula sama teorie konceptuální změny, a to o názory reprezentované výše popsaným pohledem di Sessy (2007) na dětská pojetí jako na ekosystém volně propojených poznatků. Jeho kritika „klasické teorie“ konceptuální změny do značné míry „osvobozuje“ od představy, že studentská diagnostika dětských pojetí musí být hledáním vnitřně soudržných teorií, ale považuje za funkční identifikovat i jen náznaky a fragmenty dětských pojetí.

Jako nejspěšnější se nám při rozvíjení kompetence diagnostikování dětských porozumění dosud jeví rozhovory s částečně zadanou strukturou, s již naznačeným lešením (Smith, 1997). Také analýza rozhovorů, které provedli kolegové za pomoci typologií otázek, zvyšovala citlivost studentů při dotazování. Částečně jsme také rehabilitovali náš přístup v počátcích výzkumu v tom smyslu, že prezentování realizovaných rozhovorů studentům bylo jistou zárukou toho, že se student setká s typickým dětským pojetím sociálního jevu. Tento postup ale negarantoval rozvoj obecné dovednosti dotazování, která se nám postupně jeví více důležitá.

Předpokládáme, že rozdíly v dotazování se u studentů učitelství stejně jako u učitelů, zejména pokud jde o jejich schopnosti bezprostředně reagovat na žákovské odpovědi, budou objevovat vždy. I přes zjištěné rozdíly se domníváme, že samotná zkušenost dotazování zaměřeného na plodná témata a využívání produktivních otázek i úloh, k těmto tématům vztažených, může oslovit řadu studentů a přivést je k tomu, aby vnitřní svět dítěte nepodceňovali.

Literatura

- Barrett, M., & Buchanan-Barrow, E. (2004). Emergent themes in the study of children's understanding of society. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow, *Children's Understanding of Society* (s. 1–15). Hove: Psychology Press.
- Berti, A. E. (2002). Children's understanding of society: psychological studies and their educational implications. In E. Nasman & A. Ross, *Children's understanding in the new Europe* (s. 89–107). London: Trentham Books.
- Berti, A. E. (2004). Children's understanding of politics. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow, *Children's understanding of society* (s. 69–104). Hove: Psychology Press.
- Berti, A. E., & Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Blair, L. (2002). The right questions can improve student thinking and learning. *Southwest Educational Development Laboratory Letter*, 14(3), 20–23.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brophy, J., & Alleman, J. (2002). *Primary grade students: Knowledge and thinking about government as a cultural universal*. Chicago: Spencer Foundation.
- Clement, J. (2008). The role of explanatory models in teaching for conceptual change. In S. Vosniadou, *International handbook of research on conceptual change* (s. 417–452). New York and London: Routledge.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- di Sessa, A. A. (2007). Changing conceptual change. *Human development*, 50, 39–46.
- di Sessa, A. A. (2008). A bird's-eye view of the "Pieces" vs "Coherence" controversy. In S. Vosniadou, *International handbook of research on conceptual change* (s. 35–60). New York and London: Routledge.
- Doubek, D., et al. (1995). *Psychodidaktický sešit*. Praha: PedF UK.
- Dvořáková, M. (2008). Znalost obsahu společenskovedních předmětů u studentů učitelství primární školy: příklad pojetí tématu rodina. In T. Janík, et al., *Metodologické problémy výzkumu znalostí obsahu* (s. 103–112). Brno: Paido.
- Gall, M. D., & Artero-Boname, M. T. (1995). Questioning. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 242–248). Pergamon.

- Gardner, H., & Perkins, D. N. (1989). *Art, Mind, and Education*. Urbana: Univ. of Illinois Press.
- Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In S. Vosniadou, *International handbook of research on conceptual change* (s. 61–82). New York and London: Routledge.
- Jahoda, G. (1981) The development of thinking about economic institutions: The bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive I*, 55–73.
- Janík, T. (2005) *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1994). *Asking better questions*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Píšová, M. (2010). Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60 (3/4), 242–253.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Smith, F. (1997). *Reading without Nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Špilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Škoda, J., Doulík, P., et al. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Acta universitatis Purkynianae 160. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Škoda, J., Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50, 47–54.
- Vosniadou, S. (2008). *International handbook of research on conceptual change*. New York and London: Routledge.
- Webley, P. (2004). Children's understanding of economics. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow, *Children's understanding of society* (s. 43–67). Hove: Psychology Press.

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D., Katedra občanské výchovy a filosofie,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
michaela.dvorakova@pdf.cuni.cz

Modernizace vyučování matematice v letech 1965–1985¹

Ohlédnutí za prací Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice MÚ ČSAV

Marie Tichá

Matematický ústav, Akademie věd České republiky, v.v.i.

Oborové didaktiky se v posledních letech těší zvýšené pozornosti odborné veřejnosti (viz např. Janík & Stuchlíková, 2010). To nepochybně platí i pro didaktiku matematiky. V tomto příspěvku se proto snažíme přiblížit začátky základního výzkumu ve vyučování matematice v naší zemi. Tyto začátky jsou spojeny s konstituováním didaktiky matematiky jako samostatné vědní disciplíny realizované v Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice Matematického ústavu ČSAV (posléze Kabinetu pro didaktiku matematiky Matematického ústavu AV ČR, dnes útvar Didaktika matematiky MÚ AV ČR, v.v.i.).² Toto ohlédnutí patří k modernizačním snahám na základní škole v Československu, zvláště na jejím 1. stupni, od poloviny šedesátých přibližně do poloviny osmdesátých let minulého století. Článek se pokouší přinést informace o „zlatém období“ v práci Kabinetu; vedle citovaných zdrojů³ je značně ovlivněn osobními zkušenostmi autorky.

Začátky

Základní výzkum v oblasti vyučování matematice v Československu zapustil kořeny počátkem šedesátých let 20. století na půdě Jednoty československých (dnes českých) matematiků a fyziků (JČSMF, dnes JČMF). Bylo to zároveň období, v němž se začaly konstituovat oborové didaktiky (Janík & Stuchlíková, 2010). Objevily se

¹ Článek vznikl s podporou RVO 67985840.

² Jinde jsme přinesli stručný nástin historie didaktiky matematiky jako samostatné vědní disciplíny v zahraničí a stručně jsme ukázali situaci u nás (Stehlíková & Tichá, 2011).

³ Vycházíme z článků o didaktickém výzkumu v matematickém vzdělávání na základní škole v tomto období. Tyto články byly publikovány v časopisech *Matematika a fyzika ve škole*; *Pokroky matematiky, fyziky, astronomie* a z interních materiálů Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice Matematického ústavu ČSAV. Např. velmi zevrubný pohled na geometrii publikoval F. Kuřina (1982). Podrobnou rekapitulaci 25 let modernizačního hnutí ve školské matematice ve světě a jeho ohlas u nás napsali M. Jelínek a J. Šedivý (1982). Významným zdrojem podkladů pro napsání článku byla Zpráva o výsledcích základního výzkumu ve vyučování matematice na 1. stupni ZŠ provedeného v letech 1974–1985 (Kittler et al., 1986). Tato zpráva byla úspěšně obhájena v roce 1987, navazovala na předchozí období od roku 1964. Dalším významným zdrojem byl příspěvek přednesený na semináři „Matematika v přípravě učitelů pro první stupeň základní školy 1985“ (Koman & Tichá, 1986). Publikace vztahující se k začátkům výzkumu v didaktice matematiky v Československu jsou většinou v českém jazyce. Mnohé jsou dostupné z www.dml.cz, některé jsou pro informaci uvedeny v seznamu literatury (Hruša & Kittler, 1970; Kuřina, 1976; Šedivý, 1969, 1977; Vyšín, 1979).

120 značné snahy po zkvalitnění matematického vzdělávání nazývané u nás *modernizace vyučování matematice*; ve světě se mluvilo o *New math* (Kořínek, 1965). Utvořily se *modernizační kroužky*, v nichž se scházeli učitelé všech stupňů škol a další pracovníci, kteří se chtěli podílet na řešení otázek spojených s modernizací vyučování matematice. Vznikl například seminář učitelů ZŠ vedený prof. J. Hrušou, v němž se začaly utvářet myšlenky na realizaci modernizace vyučování matematice v 1.–3. ročníku ZŠ. Mezi nejbližší spolupracovníky J. Hruši patřili J. Kittler a M. Koman, kteří měli velký podíl na přípravě experimentálních učebních textů.

Ve školním roce 1965/66 se začalo v Praze, Brně a Bratislavě s experimentálním vyučováním v 1. a 6. ročníku experimentálních škol. V roce 1966 byl založen *Kabinet pro modernizaci vyučování matematice a fyzice JČSMF*.⁴ Posléze byla zřízena tři experimentální gymnázia v Praze, Brně a Bratislavě; první „pokusné“ maturity se na nich konaly v roce 1974. Usoudilo se, že ve škole, která je co do obsahu i pracovních metod tradiční, je třeba nejprve provést jistou modernizaci, zejména zpracovat tradiční učivo progresivněji, vytvořit zázemí, aby pak bylo možné realizovat základní výzkum. Proto byly vytvořeny osnovy a učební texty, které se značně lišily od tradiční výuky po stránce obsahové i metodické.

Průběhem let vzrostl počet experimentálních základních škol Kabinetu až na 11, rozmístěných v různých oblastech Československa. To však bylo až po roce 1969, kdy byl *Kabinet* rozdělen na dvě pracoviště a *Kabinet pro modernizaci vyučování matematice* se stal oddělením *Matematického ústavu ČSAV*.⁵ V něm se soustředil československý výzkum zabývající se modernizací vyučování matematice. Protože s tímto procesem je spojeno konstituování didaktiky matematiky jako samostatné vědní disciplíny, byl tak Kabinet od svého vzniku koordinačním pracovištěm i pro didaktiku matematiky. Vytvořilo se inspirující a podnětné prostředí, které podporovalo vzájemnou informovanost badatelů. Výzkumná činnost Kabinetu byla začleněna do československého státního plánu základního výzkumu;⁶ byla zahájena vědecká výchova v oboru *Teorie vyučování matematice*.⁷

Důležitým činitelem v historii výzkumu byly pracovní konference o vyučování matematice a o didaktice matematiky. Tyto konference pořádala JČSMF. Učitelé z různých typů a ze všech stupňů škol tak byli informováni o myšlenkách a výsledcích práce na modernizaci vyučování matematice. Na začátku sedmdesátých let bylo v československých časopisech určených učitelům publikováno mnoho článků o modernizaci vyučování matematice u nás i ve světě (autoři J. Vyšín, J. Šedivý, M. Jelínek, F. Kuřina). V pozdějších letech byly sepsány obsáhlejší práce, které

⁴ Podrobně o založení, cílech, obsahu a metodách práce Kabinetu informoval jeho první vedoucí prof. M. A. Valouch (1966), později nejčastěji J. Vyšín (např. 1979). Byla také jmenována vědecká rada Kabinetu, jejímž předsedou byl V. Kořínek a mezi členy patřili J. Váňa, V. Tardy, M. Kolibiar a J. Vyšín.

⁵ Fyzikální část přešla do Fyzikálního ústavu ČSAV pod názvem *Kabinet pro výzkum vzdělávání ve fyzice*.

⁶ Připomeňme, že ve VÚP Praha a Bratislava se realizoval rezortní výzkum.

⁷ Označení *didaktika matematiky* se začalo užívat později.

reagují na výsledky základního výzkumu (autory byli K. Hruša, J. Kittler, F. Kuřina, J. Šedivý, J. Vyšín – viz seznam literatury).

Matematikové a vzdělávání

V šedesátých letech 20. století se začala ve světě i u nás prosazovat snaha chápat didaktiku matematiky jako samostatnou vědní disciplínu. Naše didaktika matematiky měla výhodu v tom, že se nezačínalo od „zeleného stolu“. Naopak – mohlo se navázat na předchozí práci Bohumila Bydžovského, Eduarda Čecha a dalších. V naší zemi je tradicí, že se vždy najdou významní matematikové, kteří mají velký zájem o úroveň matematického vzdělávání, kteří cítí spoluzodpovědnost za stav matematického vzdělávání a snaží se o jeho zkvalitňování. Tuto skutečnost zdůraznil V. Kořínek, když napsal, že „především Matematický ústav akademie věd se již téměř od svého založení vždy zabýval školskými otázkami a jako vrcholné naše vědecké pracoviště pro matematiku měl eminentní zájem na úrovni matematického vzdělání“ (Kořínek, 1965, s. 495). Činnost Kabinetu zvláště kladně ovlivnili Eduard Čech a Jaroslav Kurzweil.

E. Čech (významný matematik a první ředitel Matematického ústavu ČSAV založeného v roce 1952) „považoval didaktiku a metodiku matematiky za důležitou součást matematiky samé, a nikoliv jen za bezbarevný a nevýrazný přílepek administrativně školských nařízení a paragrafů“ (Koutský, 1966, s. 221). Počátkem padesátých let formuloval čtyři principy toho, jak vyučovat geometrii na druhém stupni základní školy. Tyto principy jsou do současnosti aplikovatelné nejen v geometrii, ale i v dalších tématech matematického vzdělávání:

- Látka i její zpracování mají vzbuzovat co největší zájem, žáci se mají na vyučování těšit.
- Žáci mají touhu tvořit, a proto vyučování má žákům dávat co nejvíce příležitosti k vlastní aktivní činnosti.
- Vyučování musí mít konkrétní náplň; poznatky je třeba uspořádat spirálovitě.
- Žáci se mají ve formě ukázek seznámit s něčím, v čem ještě není systém, co ale dává představu o budoucím systému.

Doc. Vyšín k tomu dodává: „Prof. Čech říkával, že nezáleží příliš na tom, čemu v matematice učíme, ale spíše *jak* tomu učíme.“ (Vyšín, 1973, s. 36). Čech zdůrazňoval, že učitel má stále promýšlet učivo. Proto také poukazyval na potřebu, aby učitelé měli kvalitní znalosti matematiky (Vyšín, 1980).⁸

⁸ Připomeňme několik myšlenek R. Thoma (*Modern mathematics: does it exist?* UP, Cambridge, 1973), podle kterého „Modernizace vyučování matematice znamená 1. pedagogickou rekonstrukci vyučování, 2. modernizaci obsahu školské matematiky. Pedagogická rekonstrukce má vést k výuce méně direktivní. Vyučování se má orientovat na heuristiku, má vzbuzovat zájem a aktivitu žáků. Ovšem – má-li žák zkoumat, musí učitel sledovat jeho reakce. A to vyžaduje učitele kvalitnější.“ (citováno podle Kuřina, 1982, s. 543)

O výzkumné činnosti Kabinetu⁹

Kolem Kabinetu se sdružovali pracovníci z různých pracovišť, většinou z vysokých škol vzdělávajících učitele. Tito pracovníci se chtěli podílet na řešení otázek spojených s modernizací vyučování matematice a úzce spolupracovali s učiteli zmíněných experimentálních škol.

Kabinet jako pracoviště ČSAV chápal od počátku jako svůj hlavní úkol výzkum, nikoli reformu vyučování matematice. Základní výzkum byl zaměřen na řešení perspektivních otázek a cílů matematického vzdělávání. Zásadně nové pojetí obsahu a metod vyučování matematice a současně s tím i názory na výzkum v didaktice matematiky, jeho pojetí a metodologii se v Kabinetu utvářely na základě realizace a hodnocení výzkumné práce na experimentálních školách.

Výzkumy prováděné v Kabinetu v období, jehož se článek týká, byly zaměřeny na kurikulum – sledovala se jeho konstrukce, implementace a evaluace (Skalková, 1999). Charakteristickým rysem práce Kabinetu byla snaha, aby se výzkumy vyučování a kurikulární výzkumy rozvíjely (a realizovaly) paralelně. Didaktika matematiky se chápala jako mezivědní obor, jehož součástí je také studium a sledování psychologických a sociologických procesů, tedy jako vícedimenzionální pole problémů. Byla také zdůrazňována závislost výsledků didaktického výzkumu na čase; a proto tedy i potřeba nepřetržitého základního výzkumu, jehož výsledky lze užít jak pro rozvíjení didaktiky matematiky jako vědní disciplíny (metodologie, vymezení klíčových otázek výzkumu apod.), tak při rekonstrukci vyučování matematice v celostátním měřítku.

J. Vyšín charakterizoval základní výzkum ve vyučování matematice a didaktiku matematiky jako dva obory žijící v těsné symbióze: „Základní výzkum je v podstatě experimentální didaktika a teorie vyučování matematice se obohacuje jeho výsledky. Naopak při provádění základního výzkumu se využívá všech dosavadních výsledků z teorie i praxe vyučování matematice“ (Vyšín, 1976, s. 582).¹⁰

Zaměření výzkumné práce

Výzkumná práce probíhala v několika oblastech, pro všechny bylo podstatné experimentování na pokusných školách, pracovní schůzky a pravidelné semináře pracovníků soustředěných kolem Kabinetu. Mezi obecné a dlouhodobé problémy teorie vyučování matematice (didaktiky matematiky), ze kterých vycházela teoretická a experimentální práce Kabinetu, patřily zvláště:

⁹ Pod označením Kabinet máme na mysli pracovníky a spolupracovníky soustředěné kolem Kabinetu.

¹⁰ Všimněme si, že v počátcích se mluvilo o „základním výzkumu ve vyučování matematice“. Základním výzkumem se rozumělo předkládání teoretických didaktických otázek pedagogické praxi a jejich řešení. Terminologie se utvářela, to se v roce 1981 odrazilo i na změně názvu oddělení na Kabinet pro didaktiku matematiky.

- charakteristika základních rysů matematiky z hlediska tvorby struktur učiva na určitých věkových úrovních žáků;
- stanovení cílů učení žáků, tvorba osnov, zpracování pokusných učebních textů a jiných didaktických materiálů;
- metodologické otázky didaktických výzkumů (včetně hodnocení).

Již v první polovině šedesátých let doc. Vyšín rámcově charakterizoval potřebu zaměřit pokusné vyučování následovně:

- Změnit současně obsah i metody matematického vyučování; nové metody vyžadují netradiční obsah.
- Rozvíjet matematické myšlení rozmnožením zásob pojmů a postupů, využitím schopnosti žáka abstrahovat a generalizovat.
- Pečovat o rozvoj početní a grafické techniky.
- Geometrizovat školskou matematiku spojením geometrie s jinými disciplínami.
- Spojovat matematické vyučování s životní praxí; matematizovat situace a aplikovat poznatky.
- Matematické disciplíny neizolovat, učivo osnovat cyklicky.
- Respektovat psychologické podmínky vyučování, rozvíjet pracovní návyky (samostatnost, plánovitost, systematickosti, sebekontrola, kritičnost, společná práce).

Od počátku byly studovány i některé konkrétnější problémy (např. strategie řešení úloh, matematizace a modelování, vzdělávací hodnota daných úseků učiva, vyučování na 1. stupni jako systém propedeutik). Byla snaha o ujasňování poznávacích procesů dítěte a otázek spojených s motivací žáků.

Pokusná výuka experimentálních škol se opírala o původní, obsahem i formou netradičně zpracované učební texty,¹¹ které byly na základě zjištěných výsledků učení žáků a připomínek učitelů postupně upravovány a přepracovávány, a o metodické komentáře pro učitele.

Učitelům pokusných škol byla věnována značná pozornost. Pořádaly se pro ně semináře zaměřené na (jak bychom dnes řekli) zvyšování profesionality, prohlubování poznatkové báze učitelství a zvláště na zkvalitňování didaktických znalostí obsahu. Byly jim poskytovány konzultace. Kromě toho se učitelé pokusných škol účastnili každoročních prázdninových soustředění. Byly tedy vytvořeny podmínky pro provedení *pedagogického průzkumu* (mluvilo se o experimentálním výzkumu orientačním), kontrolovaného částečně didaktickými testy (jak bylo označováno písemné řešení úloh a vyhodnocování výsledků).

¹¹ Byly vydávány sešity, které obsahovaly přípravné a kontrolní úlohy a pokusný učební text. Přípravné úlohy měly podněcovat u žáků jejich vlastní činnosti a objevování a vyvolat potřebu zavedení nového pojmu nebo metody řešení. V učebním textu, který obsahoval výklad a alespoň částečně vyřešené úlohy, byly poznatky shrnuty. Prostřednictvím řešení kontrolních úloh se jednak procvičovala nová látka, jednak zjišťovala úroveň jejího osvojení.

O sondách

Modernizovaná výuka na experimentálních školách byla půdou, na které bylo možné provádět a detailně vyhodnocovat malé experimenty s úzce a přesně vymezenými tématy. Tyto experimenty, označované jako *sondy*, vyžadovaly zpravidla 10–15 vyučovacích hodin, někdy i více. Nahrazovala se jimi určitá část učiva zařazeného do experimentálního programu. V některých případech se jednalo o okruhy, které byly tradičně zařazovány do vyšších ročníků (např. sčítání celých čísel, osová a středová souměrnost, jednoduché vývojové diagramy apod.) nebo se dosud v učivu základní školy nevyskytovaly (názvy některých sond: Předmatická propedeutika, Operátor, Náhodné procházky – pravděpodobnost, Sklad cukrovinek – vektor, Kinematická geometrie pro 5. ročník). Jindy se jednalo o jiné zpracování tematiky již dříve zařazené (Experimentální geometrie pro 3. ročník). Práce na sondách byla uzavírána řádnými obhajobami.

Na základě didaktické analýzy a formulace výzkumného problému byl připraven experiment a byli instruováni učitelé. Výsledky experimentu byly sledovány a hodnoceny. Průběžně byly zpracovávány studie teoretické, koncepční, srovnávací. Některé ze studií byly publikovány časopisecky i na seminářích a konferencích. Jako podklady pro hodnocení sloužilo pozorování vyučovacích hodin, zkoušky písemné a ústní, písemné zprávy učitelů i diskuse učitelů a badatelů v rámci týdenních soustředění učitelů. Nashromážděná data byla kvantitativně i kvalitativně vyhodnocena a byly zpracovávány závěry výzkumu.

Cílem hodnocení výsledků sond bylo zvláště zjistit úroveň osvojení určitého tématu, umožnit rozhodnutí o vhodnosti a přiměřenosti zařazení a didaktického zpracování určitých témat, zjistit a průběžně odstraňovat závady ve vyučování, zkvalitňovat kompetence učitelů.

Jedním z cílů hodnocení sond bylo pokusit se zjistit, jak se rozvíjejí poznávací schopnosti žáků. Tento cíl se ale bohužel nedařilo splnit podle původních představ, protože chyběla patřičná spolupráce s odborníky v této oblasti.

Dvě období modernizace vyučování matematice na 1. stupni ZŠ

V časovém úseku, který se pokoušíme připomenout (tj. v prvním dvacetiletí základního výzkumu v didaktice matematiky), byla velká pozornost zaměřena na 1. stupeň základního vzdělávání, tedy na žáky ve věku 6–11 let, ale také na jejich učitele. (Připomeňme, že zřejmě i v souvislosti se zavedením vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně se otázek školské matematiky začali ujmát matematici.) Můžeme ukázat dvě hlavní období.

První období bylo označováno jako období matematizace obsahu vyučování matematice. Zahrnuje přibližně období 1963–1972 a je spojeno se jmény prof. Hruší a doc. Vyšína. V tomto období se silně zdůrazňovala role matematiky. „Vytvoření

mezivědního oboru didaktiky matematiky znamená kompromisy: matematika musí opustit svůj rigorózní deduktivní postup, pedagogické vědy však musí uznat dominantní postavení matematiky v její didaktice“ (Vyšín, 1980, s. 316). Změny byly ovlivněny matematikou, objevovala se otázka, co může matematika jako vědecká disciplína přinést vyučování a didaktice matematiky. Převažovalo syntaktické pojetí obsahu. Zdůrazňoval se strukturalismus a množinově logický základ. Počítalo se ale i se spoluprací dalších odborníků – pedagogů, psychologů, fyziků, techniků a dalších specialistů; to se však podařilo realizovat jen v omezené míře.

Na konci první etapy modernizačních snah na 1. stupni ZŠ na začátku sedmdesátých let byly shrnuty a ukázány charakteristické rysy situace, která se do té doby ve vyučování matematice utvořila.

Bezesporu kladné se ukázalo zařazení předmatematické propedeutiky (tj. přípravného období, v němž by si děti osvojily činnosti a poznatky, jež jsou nutným předpokladem osvojování matematických pojmů) a včlenění geometrie do počátečních ročníků základní školy. Naopak negativně bylo hodnoceno, že sice byl zdůrazněn význam řešení slovních (aplikačních, „praktických“) úloh, avšak v podstatě jako jediný prostředek matematizace byl nabídnut množinový diagram (pro úlohy vedoucí na sčítání a odčítání) a obdélníkové schéma (pro úlohy vedoucí na násobení a dělení). Dále se upozorňovalo, že byl podceněn pedagogicko-psychologický aspekt vyučování matematice (přesto, že byl ve Vyšínově seznamu požadavků uveden). Zejména nebyla v patřičné míře zohledněna potřeba různých reprezentací.

I když se ukázalo, že „modernizační snahy“ měly nedostatky a přinesly nové problémy (brzy se jako překonané ukázalo např. přílišné zdůrazňování strukturálního pojetí¹²), upozorňovalo se, že toto období nebylo možné přeskočit. Je třeba také připomenout, že požadavky, které přinesla modernizace vyučování na jedné straně a teoretické výsledky základního výzkumu na straně druhé, kladně ovlivnily vzdělávání budoucích učitelů a požadavky na znalosti učitelů působících v praxi.

I ve druhém období (od roku 1973 do počátku osmdesátých let) se nadále zdůrazňovala potřeba provádět výzkum současně teoreticky i prakticky. V souladu se světovými trendy došlo k řadě změn v pojetí matematického vzdělávání, můžeme říci, že došlo ke změně paradigmatu. Kabinet již počátkem sedmdesátých let upustil od nadměrného zdůrazňování strukturálního pojetí výuky matematiky a více se soustředil na problematiku kontaktů školské matematiky s realitou a přírodovědnými předměty. Při vytváření nového modelu matematického vzdělávání se mnohem více než dříve začaly uplatňovat pedagogické a psychologické zřetele.¹³

¹² Bohužel situace ve společnosti neumožnila uplatnění dosažených zjištění v praxi při realizaci projektu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy ve druhé polovině sedmdesátých let.

¹³ Kabinet se snažil reagovat na dění ve světě, sledovat práce věnované modernizaci vyučování matematice v dostupných časopisech (např. *NICO*, *ZDM*, *Mathematik in der Schule*, *Kvant*, *Dydaktyka Matematyki* apod.) a účastnit se mezinárodních konferencí (ICME – International congress on mathematics education, CIEAEM). Získával tak podněty pro vlastní práci; jedním z nich byla otázka *alternativních témat* (prof. Härtig navrhl zabývat se hodnocením matematické vzdělávací hodnoty určitých témat).

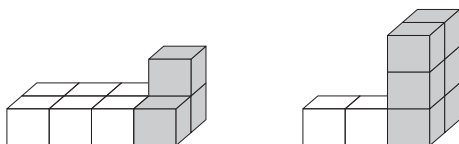
Stav, ke kterému se dospělo, byl charakterizován následovně: „Začal se klást větší důraz na využívání zkušeností, se kterými žáci přicházejí do školy, a na základě toho se měnil i styl práce. Daleko více se začalo využívat předmatematických i matematických činností k aktivnějšímu a efektivnějšímu osvojování nových vědomostí a dovedností. Při těchto činnostech žáci pracují jak s konkrétními nematematickými, tak s matematickými modely, jako například operacemi s čísly, funkcemi, jejich grafy apod.¹⁴ Zdůrazňoval se mnohostrannější přístup, např. při zavádění násobení přirozených čísel. To souvisí i s některými změnami v pojetí školské matematiky. Od syntaktického pojetí se přechází k sémantickému pojetí, například u funkcí se zdůrazňuje přiřazování, závislost, proměnnost. Rozvíjí se funkční a algoritmický přístup. Vědomě se pěstují a rozvíjejí kontakty školské matematiky s okolním světem i s ostatními předměty.“¹⁵ (Koman & Tichá, 1986, 1988)

Byly shrnuty konkrétní poznatky a zjištění. Sledováním a hodnocením výsledků vyučování se např. prokázalo, že je vhodné a efektivní zařazovat při probírání jednotlivých témat úlohy s rozmanitou tematikou, a to i úlohy problémového charakteru, a užívat různé metody jejich řešení, čímž se zpravidla podpoří tvořivost žáků. Například metoda souřadnic se uplatňovala v aritmetice i geometrii, v propedeutice funkcí, geometrických zobrazení a vektorů.

Podobně se ukázalo, že na 1. stupni je možné:

Zařadit propedeutiku celých a desetinných čísel a zlomků, avšak je třeba uplatňovat různé modely a názorné přístupy.

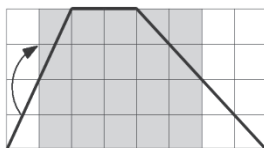
Příklad: Upravte každou stavbu z krychlí tak, aby třetina byla šedých.



¹⁴ Navazovalo se na ideu genetického vyučování řízeného převážně psychologickými důvody a ideou řízeného objevování. Vycházelo se z charakteristik genetického stylu vyučování J. S. Brunera (1966), H. Freudenthala (1973), E. Wittmanna (1974). „Prof. H. Freudenthal se k otázce řízeného objevování a genetického vyučování vyslovil mnohokrát. Genetický princip charakterizuje tím, že jde při něm o znovuobjevování, tj. o takové vyučování matematice, v němž se objevy vyskytují jako to, co skutečně jsou, tj. jako objevy. Objev se vyznačuje i při skromném znovuobjevování žáků nereceptářským průběhem.“ (Vyšín, 1976, s. 584)

¹⁵ Zvláště objevně propojují životní prostředí žáka se školní matematikou úlohová prostředí, jejichž autory jsou J. Vyšín a M. Koman. Toto propojení je oboustranné, nejde tedy jen např. o aplikace matematiky ve světě žáka, tj. ve škole i mimo školu, ale i o impulzy, které poskytuje svět žáka pro budování matematiky a její rozvíjení. Jde tudíž o matematizaci reálných situací. Přitom J. Vyšín zdůrazňoval zásadu, že „ve všeobecně vzdělávací škole nemáme učit aplikacím matematiky, ale matematice, která se dá aplikovat“ (Vyšín, 1981, s. 288). Dále dodával, že posláním aplikací je hlavně motivační a je často vhodné je zařazovat do předmětu, na který se matematika aplikuje. V podobném duchu se později můžeme dočíst u Freudenthala: „Applying mathematics is not learned through teaching applications. The so-called applied mathematics lacks mathematics' greatest virtue, its flexibility. Ready-made applications are anti-didactical.“ (Freudenthal, 1991, s. 85)

Rozšířit učivo o obsahích obrazců cestou přeměny obrazců na pravouhelníky stejného obsahu (stříhání, kreslení apod.). *Příklad: Zjistěte obsah lichoběžníku. Vysvětlete obrázek.*



Podobně lze pracovat s „počítacími stroji“ a vývojovými diagramy, s konkrétními příklady aritmetických i geometrických přiřazení či proměnnou, rozlišovat závislosti, doplňovat tabulky hodnot apod.). *Příklad: Objevování v prostředí trojúhelníkových (figurálních) čísel.*

```

                o
            o      o o
o      o o      o o o
  
```

Zapište spotřebu a přírůsteky:

Postavte...

a tady už jen počítejte

stavba	1	2	3	4	5	6	7	8	9
spotřeba	1	3	6						

+2

+3

Některá témata (např. učivo o středové souměrnosti) se naopak ukázala jako nepřiměřená pro žáky 1. stupně.

Opět se tu v návaznosti na tato zjištění prokázala potřeba věnovat se rozvíjení znalostí učitelů, jejich profesionality. V souvislosti s často citovaným Shulmanovým požadavkem dobré úrovně *pedagogical content knowledge* (T. Janík překládá jako „didaktické znalosti obsahu“) je bezesporu zajímavé shrnutí, které tehdy publikoval F. Kuřina: „Vyučování matematice je třeba posuzovat minimálně z následujících tří navzájem se podmiňujících hledisek: 1. Co učit a v jakém didaktickém systému. 2. Jak učit z hlediska psychologického a pedagogického. 3. Jak organizovat vyučování. Tyto tři aspekty – řekněme pro stručnost aspekt matematický, pedagogicko-psychologický a praktický – nabývají v různých dobách různé váhy. Důležité však je, že podcenění nebo neúspěch jedné oblasti blokuje celkové výsledky vyučování.“ (Kuřina, 1982, s. 544)

Porovnávání se zahraničím a závěr

I když možnosti získávání informací byly v té době omezené, dařilo se (hlavně díky spolupráci s polskými didaktiky, zvláště Z. Krygowskou, S. Turnauem a Z. Semadenim,

128 a zřejmě i díky angažovanosti doc. Vyšina v Matematické olympiádě) zachytit a sledovat hlavní trendy v didaktice matematiky.

Můžeme konstatovat, že závěry, ke kterým se ve zmiňovaném dvacetiletém období základního výzkumu v didaktice matematiky došlo v Československu, jsou v souladu s výsledky obdobných zahraničních výzkumů. Různí badatelé (Griffiths, D'Ambrosio, & Willoughby, 1983) a stejně tak Kabinet kritizují množinově strukturalistické pojetí a stavbu školské matematiky jako didaktickou modifikaci matematických teorií. Kladně hodnotí zařazení funkcí, grafů, prvků statistiky a pravděpodobnosti a využívání kalkulátorů. Upozorňují, že předčasné zařazení některých partií učiva může mít za následek malé porozumění, a proto pobízejí k uplatnění psychologických hledisek. Kladně hodnotí integraci určitých partií učiva. Uvádějí seznam nejdůležitějších dovedností (zvládnutí „řemesla“).

Základní vývojovou tendenci vědecké činnosti badatelů kolem Kabinetu v letech 1965–1985 lze charakterizovat jako přechod od jednostranného zdůrazňování matematického obsahu osnov a učebnic k problematice příspěvku matematického vzdělávání k rozvoji osobnosti žáků i učitelů, postavení učitele a žáka ve vzdělávacím procesu, matematické i všeobecné kultuře, profesionalizaci práce učitelů, rozvíjení poznatkové báze učitelství (knowledge base for teaching) atd.

Ve *Zprávě o výsledcích základního výzkumu* (Kittler et al., 1986) pak byly formulovány hlavní oblasti a charakteristiky koncepce výzkumu a experimentálního vyučování na další období, zejména omezení faktografického vyučování, propracování psychologicko-genetického postupu, větší zdůraznění pracovních metod matematiky, laboratorního a problémového stylu, posílení algoritmické složky a výzkum zavedení kapesních počítačů jako důležitého činitele pro časové odlehčení.

Opakovaně se zdůrazňovalo rozšíření kontaktů vyučování matematice s realitou. Klád se důraz na geometrizaci a zaměření se procesu výuky na metody aktivizující žáky, při kterých učitel funguje jako ten, kdo povzbuzuje objevování (tj. na experimentování, problémové vyučování, genetický postup). Tyto metody byly označovány jako *matematická laboratoř*; jejich realizace byla podporována systémem přípravných (motivačních) úloh, kontrolních úloh, učebních textů a scénářů pro učitele.

Na výsledky uvedených dvou období navázal program nazvaný *Plán rozvoje Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice MÚ ČSAV na léta 1981–1990*. Jednalo se o vymezení hlavních okruhů výzkumu. Část okruhů, na které se plánovalo zaměření výzkumu, se opakovala, případně se upozorňovalo na potřebu změnit úhel pohledu na některé z nich; potvrdilo se Vyšínovo přesvědčení, že „didaktika je funkcí času“, a je tudíž potřeba provádět nepřetržitý základní výzkum.

Jednotlivé oblasti byly přitom soustředěny do spolupracujících pracovišť. Je možné konstatovat, že „většina těchto témat je živá i dnes, též v souvislosti s řešením klíčových otázek kolem profesních kompetencí učitelů“ (Stehlíková & Tichá, 2011, s. 164).

V posledních dvaceti letech (po roce 1990) se charakter práce Kabinetu zcela změnil stejně tak, jako se změnila možnosti přístupu k literatuře, účasti na významných mezinárodních konferencích, zapojení do mezinárodní spolupráce apod. Namísto

spolupráce s celými experimentálními školami, v nichž by probíhala výuka ne podle celostátně platných jednotných učebnic, ale podle speciálních učebních textů (jak tomu bylo do roku 1990), se spolupracuje s jednotlivými učiteli. Posunulo se pojetí výzkumu, změnil se charakter výzkumných témat a změnilo se zaměření činností. Velká pozornost je věnována zvláště zkoumání cest zdokonalování profesních kompetencí učitelů. To je však již jiný příběh. Můžeme však konstatovat, že zkušenosti z práce v základním výzkumu organizovaném Kabinetem zřejmě kladně ovlivnily kompetence didaktiků matematiky a jejich připravenost a schopnost po roce 1990 koncipovat výzkum a národní i mezinárodní grantové projekty.

Literatura

- Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education: China lectures*. Dordrecht: Kluwer.
- Griffiths, H. B., D'Ambrosio, U., & Willoughby, S. S. (1983). Successes and failures of mathematics curricula in the past two decades. In M. J. Zweng, T. Green, J. Kilpatrick, H. O. Pollak & M. Suydam. (Eds.), *Proceedings of the fourth International congress on Mathematical education* (s. 358–404). Boston: Birkhäuser.
- Hruša, K., & Kittler, J. (1970). *Základy moderní matematiky pro učitele 1.–5. ročníku ZDŠ*. Praha: SPN.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Jelínek, M., & Šedivý, J. (1982). 25 let modernizačního hnutí ve školské matematice. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 27(5,6), 282–289, 335–344.
- Koman, M., & Tichá, M. (1986). Základní výzkum vyučování matematice na 1. stupni základní školy. In Sborník semináře *Matematika a výpočetní technika ve studiu učitelství pro 1.–4. ročník ZŠ* (s. 120–133). Praha: PedF UK.
- Koman, M., & Tichá M. (1988). *Basic research in didactics of mathematics in Czechoslovakia. Comment to the development of the functional and algorithmic approaches to problem solving*. Praha: MÚ ČSAV.
- Kořínek, V. (1965). Reformní hnutí ve vyučování matematice ve světě a účast Československé akademie věd na reformě tohoto vyučování u nás. *Časopis pro pěstování matematiky*, 90(4), 490–496.
- Koutský, K. (1966). O Čechových snahách ve středoškolské matematice. *Sborník pro dějiny přírodních věd a techniky*, 11, 217–230.
- Kuřina, F. (1976). *Problémové vyučování v geometrii*. Praha: SPN.
- Kuřina, F. (1982). Modernizace vyučování matematice a geometrie. *Matematika a fyzika ve škole*, 12(8), 541–550.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Stehlíková, N., & Tichá, M. (2011). Didaktika matematiky a její proměny. *Pedagogická orientace*, 21(2), 156–170.
- Šedivý, J. (1969). *O modernizaci školské matematiky*. Praha: SPN.
- Šedivý, J. (1977). *O modernizaci školské matematiky*. Praha: SPN.
- Thom, R. (1973). Modern mathematics: does it exist? In A. G. Howson (Ed.), *Developments in Mathematics Education, Proceedings of the 2nd ICME* (s. 194–209). Cambridge University Press.
- Valouch M. A. (1966). Problémy modernizace vyučování matematice a fyzice u nás. *PMFA*, 11(2), 92–100.

- 130 Vyšín, J. (1973). Vědeckovýzkumná práce v teorii vyučování matematice. *PMFA*, 18(1), 32–38.
- Vyšín, J. (1976). Genetická metoda ve vyučování matematice. *Matematika a fyzika ve škole*, 6, 582–593.
- Vyšín, J. (1979). O základním výzkumu a práci Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice. *Matematika a fyzika ve škole*, 10, 104–112.
- Vyšín, J. (1980). Čechovy podněty pro vyučování matematice. *PMFA*, 25(6), 313–317.
- Vyšín, J. (1981). Co dělat, aby vyučování matematice bylo užitečné? *PMFA*, 26(5), 285–288.
- Wittmann, E. Ch. (1974). *Grundlagen des Mathematikunterrichts*. Stuttgart: Vieweg.

Interní materiály Kabinetu

- Kittler, J., Koman, M., Kuřina, F., & Tichá, M. (1986). Zpráva o výsledcích základního výzkumu ve vyučování matematice na 1. stupni ZŠ provedeném v letech 1974–1985. Materiály pro obhajobu.
- Informace o vývoji, stavu a perspektivách základního výzkumu ve vyučování matematice v ČSSR, který je řízen Kabinetem pro modernizaci vyučování matematice Matematického ústavu ČSAV a který je začleněn do státního plánu výzkumu.
- Ke koncepci vzdělávání v matematice a jeho výzkumu. SPZV VIII-6-6/3M Modely perspektivního systému matematického vzdělání v ČSSR.
- K metodologickým problémům matematického didaktického výzkumu SPZV VIII-6-6/3- teze.
- Plán rozvoje Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice Matematického ústavu ČSAV do roku 1990.

V seznamu použité literatury jsou uvedeny publikace dosažitelné v Kabinetu pro didaktiku matematiky MÚ AV ČR, v.v.i., a v Matematické digitální knihovně.

Mgr. Marie Tichá, CSc., Matematický ústav AV ČR, v.v.i.,
Žitná 25, 115 67 Praha 1
ticha@math.cas.cz

Poznámky o didaktice matematiky

131

František Kuřina

Univerzita Hradec Králové, Přírodovědecká fakulta

V článku *Kořeny didaktiky matematiky jako vědecké disciplíny u nás* píše Nad'a Stehlíková a Marie Tichá: „Kabinet pro modernizaci vyučování matematice vznikl jako oddělení Matematického ústavu ČSAV s malým počtem interních pracovníků a početným okruhem externích spolupracovníků – vysokoškolských učitelů a učitelů experimentálních škol a gymnázií. K nejvýraznějším patřili K. Hruša, J. Vyšín, J. Šedivý, J. Kittler, F. Kuřina či M. Koman.“ (Stehlíková & Tichá, 2011, s. 24)

Nevím, jakým právem jsem se ocitl mezi otci zakladateli české didaktiky matematiky dvacátého století, faktem však zůstává, že po nedávném odchodu Milana Komana jsem mezi jmenovanými jediný dosud naživu. Tato skutečnost na mne těžce dolehla a cítím, že na výzvu časopisu *Orbis scholae* k reflexi o naší didaktice nemohu s dobrým svědomím odpovědět záporně.

Pokusím se ovšem pouze o subjektivní výpověď charakterizovanou slovy „jak já to vidím?“, a budu-li psát o naší didaktice matematiky a lidech, kteří ji utvářeli, bude to spíše výpověď o mně než o těchto tvůrcích. Bude to tedy pohled zaujatý, opřený o dojmy a vzpomínky, pohled, který téměř nikde nebude moci doložit fakty a argumenty. Bude to ovšem výpověď dobře míněná, a jestliže budu někde formulovat kritické názory, bude to jen proto, abych podle svého současného nazírání přispěl k vytváření obrazu o vyučování matematice u nás.

Setkání

Matematické vzdělávání u nás bezesporu ovlivnili minimálně dva významní matematici, akademici a profesori Karlovy univerzity: *Bohumil Bydžovský* (1880–1969) a *Eduard Čech* (1893–1960). Oba jsem měl příležitost poznat jako student učitelství matematiky a deskriptivní geometrie na Matematicko-fyzikální fakultě Karlovy univerzity v Praze v letech 1951–1955. Poslouchal jsem Bydžovského přednášky z diferenciální geometrie, navštěvoval jsem jeho seminář o Cremonových transformacích, Bydžovský byl vedoucím mé diplomové práce z diferenciální geometrie. Čech nám přednášel analytickou geometrii. Stěží hledám ve vzpomínkách na své učitele osobnosti tak rozdílné povahově, společenskými postoji, zaměřením vědecké práce, stylem vyučování i stylem vědecké díkce. Profesor Bydžovský se ve svých 75 letech

132 úzkostlivě i po stránce přednesu připravoval na vyučování, akademik Čech tvořil matematiku u tabule.

V roce 1968 řekl Bydžovský: „Eduard Čech měl vliv, ne v každém směru dobrý, na pedagogickou stránku matematiky. Snaha o přílišné zvědčtění matematiky na středních školách vycházela od něho, ale jeho žáci to nadsadili.“ (Folta, 2002, s. 40) Když se po roce 1945 opět vytýkalo středoškolským učebnicím matematiky „málo vědeckosti“, zdůrazňuje Bydžovský: „Ty snahy nejsou rozumné. U středoškolské matematiky je důležitá psychologická stránka – ne ta logická.“ (Folta, 2002, s. 41) Tento svár mezi psychologii a logikou snad vystihuje skutečnost, že matematické vzdělávání není na úrovni středoškolské (tím méně pak na úrovni základní) školy otázkou transmise části „matematické vědy“ do vědomí mladé generace. To dokládá i pohled na utváření didaktiky matematiky, jak o něm píšou Stehlíková a Tichá v článku z roku 2011 a Tichá v článku v tomto časopise (Tichá, 2013).

Čtyři „výrazné“ pracovníky Kabinetu (Hrušu, Vyšina, Šedivého a Kittlera) jsem poznal nejen ze spolupráce na tomto pracovišti, ale i z profesních styků: všichni jsme učili na fakultách vzdělávajících učitele, Komana jsem poznal jako spolužáka z matfyzu.

Jsem přesvědčen, že didaktické zaměření každého z nás vyplývá i z charakteru našich vztahů k matematice a z naší matematické „produkce“. Toto niterné sepětí s částí matematické vědy je neodmyslitelnou složkou nejen našich životopisů, ale hlavně našeho myšlenkového světa. Z tohoto jádra našich osobností roste (ovlivněno více nebo méně studiem pedagogické, didaktické a filozofické literatury a našimi pedagogickými zkušenostmi) naše nazírání didaktické. Tak jako Bydžovský píše „vysokoškolský profesor by měl projít učením na střední škole,“ (Folta, 2002, s. 41), dodávám já: „didaktik matematiky by měl vyprodukovat i nějakou matematiku, aspoň na úrovni učebnice.“ Univerzitní učitelé vzdělávající budoucí učitele by měli středoškolské učebnice matematiky dobře poznat, především proto, aby viděli, co se na střední škole učí, v jakém pojetí a jakým jazykem se studenti s matematikou seznamují. Budou-li se ve svých přednáškách příležitostně ke středoškolské matematice kvalifikovaně vyjadřovat, studenti tento jejich zájem „o praxi“ určitě kladně ocení.

Jak chápat didaktiku

Na didaktiku matematiky se můžeme dívat jako na vědeckou disciplínu, můžeme však mít i pohled širší, kdy do didaktiky zahrneme i její „předvědecké“ kořeny, můžeme se dokonce dívat na didaktiku jako na „tvorbu školy“, jak jsem o tom psal (Kuřina, 2005). Chápeme-li pojem didaktika v naznačeném širším smyslu, nemůžeme se omezit jen na Kabinet a Pedagogickou fakultu UK, ale musíme si všimnout i jevů, které výrazně ovlivnily v minulosti vyučování matematice u nás. Například reformy z roku 1967 nebo didaktické školy Milana Hejného v Bratislavě. V tomto směru nemožno ovšem svůj výklad realizovat: chci pouze upozornit na souvislosti.

Po letech jsem si znovu vypůjčil knihu B. Bydžovského *Naše středoškolská reforma*, tentokrát z naší univerzitní knihovny. S překvapením jsem zjistil, že mám po 75 letech tu čest brožovaný výtisk rozřezat. Ačkoli kniha prošla několika knihovnami, nikdo tento výtisk, jeden ze dvou, které jsou v Hradci Králové k dispozici, neotevřel. Přitom je to kniha dnes nejen vzácná, ale i moudrá. Doložme to dvěma myšlenkami.

„Má-li se reforma naší střední školy, započatá v r. 1930, vřadit stručným heslem do dějin našeho školství, stane se to nejvýstižněji, řekneme-li, že je výsledkem snahy, aby obnovený stát měl také obnovené školství, zařízené v duchu jeho ústavy a podle jeho potřeb. Nová úprava střední školy je kusem velikého díla, dosud nedokončeného – budování státu, jehož základy byly položeny říjnovým převratem.“ (Bydžovský, 1937, s. 13). Na závěr knihy vyslovuje autor „požadavek, který ostatně platí pro všechny instituce v demokracii: aby totiž budoucně reforma školy byla, jak bych řekl, spojitá, aby se nedála za prudkých otřesů, nýbrž nenáhle a organicky. K tomu je nezbytně třeba, aby se reformního snažení účastnili co nejvíce učitelé sami, aby konali hojně pedagogických pokusů, a tak připravovali drobné kroky, jimiž by škola vytrvale kráčela ke svému zdokonalování.“ (Bydžovský, 1937, s. 314)

Který z dnešních politiků vidí školu jako složku budování státu? Jakými otřesy procházela naše škola v poválečných reformách? Prožívali jsme vývoj, který byl pravým opakem postupu, po kterém moudře volal profesor Bydžovský. Z jeho slov jsme si bohužel poučení vůbec nevzali.

Didaktika matematiky a Kabinet

Jako čerstvý absolvent Matematicko-fyzikální fakulty UK jsem žil v přesvědčení, že matematika je jediná opravdová věda a její nejpřijatelnější formou je forma axiomatická. Základy matematiky jsou množiny, relace a logika. Učit matematiku znamená zprostředkovat logicky uspořádané poznatky studentům – formou dobře připraveného výkladu. Je na studentech, aby se látku naučili. V průběhu pěti let mého působení na středních školách v Českém Krumlově a Dobrušce jsem poznal, že výklad učitele je sice důležitý, ale není patrně nejdůležitější stránkou vzdělávacího procesu, že poznatky by sice měly být logicky utříděné, ale matematický důkaz málokterého studenta přesvědčí, a logicky skloubený výklad sotva běžného studenta zaujme. Ze vzrůstajícího zájmu o problematiku vzdělávání vykristalizovalo mé rozhodnutí získat místo na tehdejší Pedagogickém institutu v Hradci Králové a začít se zajímat o vyučování profesionálně. Tento zájem mě přivedl do kontaktů s Katedrou matematiky Pedagogické fakulty UK, pracovníky Katedry didaktiky matematiky Matematicko-fyzikální fakulty UK, pracovníky Jednoty čs. matematiků a fyziků a Matematického ústavu ČSAV.

Zájem o geometrii a řešení úloh mě přivedl do kontaktů s *Janem Vyšínem* (1908–1983), u něhož jsem se začal připravovat na aspiranturu v teorii vyučování matematice (jak se tehdy říkalo). Docent Vyšín působil řadu let na pražské pedagogické i matematicko-fyzikální fakultě a v Kabinetu. Jeho snad nejvýznamnější práce

134 tohoto období jsou dva svazky o elementární geometrii z roku 1952. Ačkoliv Vyšín znal obě základní práce z tohoto oboru, jak práci *Hilbertovu*, tak práci *Hadamardovu* z konce 19. století, kloní se jeho pojetí spíše k Hilbertovi, což je podle mého názoru škoda. Podrobnější rozbor této problematiky je v článku *Hilbert nebo Hadamard* (Kuřina, 2012). Vyšínova orientace na studium základů geometrie ovlivnila první období jeho hlubší práce didaktické. Je zaměřena na studium axiomatiky. Z Vyšínova podnětu byla přeložena Dubikajtisova axiomatika metrické geometrie i Steinerova matematizace hlasovacích koalicí. Typickou publikací s touto tematikou je Vyšínův text pro studenty gymnázia z roku 1978.

V šedesátých letech žil Kabinet „množinovým opojením“, jehož výrazem je např. Šedivého (1969) kniha o modernizaci. Charakteristickými produkty tohoto období jsou četné „množinové“ učební texty. Vůdčími osobnostmi této etapy byli prof. Hruša a doc. J. Vyšín. Na práci Kabinetu se ovšem autorsky i koncepčně podíleli doc. J. Kittler a dr. M. Koman. Je pozoruhodným paradoxem našeho vývoje, že v roce 1976, kdy byla realizována – snad mohu říci – „dogmatická“ množinová reforma vedená Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, byla již šest let známa práce významného francouzského matematika René Thoma o „moderní matematice jako omylu pedagogickém a filozofickém.“ Nebyli jsme sami, kdo jsme se mýlili. Krakovská škola didaktiky matematiky vedená prof. Z. Krygowskou byla rovněž orientována na axiomatiku a množinové pojetí matematiky. Naši přední vědečtí pracovníci v matematice vypracovali kritické *Vyjádření k metodě vyučování matematice v 1. až 4. ročníku ZŠ* až v roce 1981.

V poznámkách o didaktice matematiky se nemohu nezmínit o učebnicích, které byly v tomto oboru u nás vydány. Pominu ty, které „nejsou vázány na určitý stupeň a typ školy a na dané téma učiva, ale mají všeobecný charakter“ (Mikulčák, 1982, s. 4). Tyto práce zdůrazňují, že didaktika (pedagogika matematiky, teorie vyučování matematice) je věda a má výrazný ideologický charakter. Je to již zmíněná práce Mikulčáková, slovenská učebnice Gábora, Kopaneva a Križalkoviče z roku 1989 a některé další.

Konkrétní didaktice je věnována práce Hruši a Vyšína (1964) a práce autorského kolektivu vedeného Milanem Hejným (1989). Vzdálenost těchto titulů v čase je čtvrt století, srovnávat tyto knihy (rozdílné i rozsahem, česká kniha má 226 stránek, slovenská 554 stran) nemá smysl. Přesto každá z nich vypovídá něco o didaktice pěstované v Kabinetu a rozvíjené v Bratislavě. První z nich budu citovat heslem *Metodika*, druhou pak familiérním *Žlutá kniha*.

V předmluvě *Metodiky* se praví: „Snad v žádném jiném vyučovacím předmětu se nesetkáme s tolika zbytky staré, dlouholetým vývojem již dávno překonané, tradice, jako právě v matematice. Příčiny toho je třeba hledat zčásti v jistém konzervatismu, zčásti v nedostatečné odborné připravenosti učitelských kádřů a zčásti snad i v obavách před nepochopením široké veřejnosti. Vývoj moderní techniky i pronikání matematického myšlení téměř do všech oborů lidské činnosti bude zcela určitě mít za následek, že se požadavky, které klademe na vyučování matematice, budou v dohledné době pronikavě zvyšovat. Je proto sotva myslitelné, aby vyučování

matematice setrvalo stále na tom stupni, na němž bylo již před mnoha lety.“ (s. 5).

Matematika proniká bezesporu do všech vědních oborů, o tom, zda matematické myšlení proniká do téměř všech oborů lidské činnosti, však pochybuji. Dovolím si při této příležitosti uvést jeden zcela aktuální příklad. V prosinci 2012, před první přímou volbou prezidenta, hájil zcela nesprávně stanovený postup založený na úvaze o procentech na úrovni základní školy šéf správního odboru ministerstva vnitra slovy: „Ten vzorec jsme nevymysleli dnes, nikdo nikdy neřikal, že je to špatně.“ Tak se brání žák deváté třídy, který nerozumí matematice. A u nás bude o správnosti postupu rozhodovat Nejvyšší správní soud! Takovouto absurditu bychom si stěželi mohli vymyslet. Podrobněji se můžeme poučit o těchto souvislostech z denního tisku z tohoto období (např. Syrovátka, 2012).

Těžko lze posoudit, zda máme dnes vyšší požadavky na vyučování matematice než před půl stoletím, mohu však doložit dosud nepublikovanou studii *Naše pedagogická realita* (Kuřina) velmi nízkou úroveň matematických znalostí části absolventů našich středních škol.

Metodiku i Žlutou knihu vytvářely široké autorské kolektivy (u první to bylo patnáct zkušených didaktiků, slovenský autorský kolektiv měl deset členů). Tito autoři jistě uplatňovali své dlouholeté zkušenosti z práce se studenty, nicméně slovenskému kolektivu se podařilo, na rozdíl od autorů Metodiky, aby učebnice byla autentická, reálná, adresná a podnětná (Hejný, 1989, s. 15). Dosahují toho četnými příklady ze školní praxe a úlohami pro čtenáře. Měl jsem příležitost práci autorského kolektivu Žluté knihy poznat. Kniha se rodila z hodnocení experimentů na školách a diskuzí na seminářích. Duchem tvořivé aktivity byla ovšem už od počátku sedmdesátých let prodchnuta i práce Kabinetu. Kromě psaní a používání experimentálních textů se uskutečňovaly semináře, psaly se metodické listy a s učiteli experimentálních škol se soustavně pracovalo.

Jan Vyšín, vedený patrně svou láskou k řešení úloh, což se projevovalo i jeho prací pro matematickou olympiádu a dosud nedoceněnými publikacemi o metaolympiádě, orientoval práci Kabinetu k zájmu o to, jak se žáci učí, jak řeší úlohy a jak mohou matematiku aplikovat. Pro tuto snahu našel nadšené pokračovatele v Milanu Komarovovi a Marii Tiché. Jaroslav Šedivý byl patrně první, kdo přispíval ke spojení naší didaktiky se světem, bohužel umřel v roce 1988. Mezinárodní spolupráci rozvíjí dnes úspěšně Marie Tichá, vedoucí Kabinetu.

Závěry

Čeho si já, na konci své profesní dráhy, na práci Kabinetu vážím?

1. Skutečnosti, že se didaktici svázání s Kabinetem dokázali odpoutat od strukturalistického pohledu na matematiku. Nejde jim o zprostředkování části matematické reality dětem, ale o chápání matematiky jako nástroje poznávání světa, podstatným rysem školní matematiky je její aplikabilita. Výrazem tohoto pojetí bylo

- vypracování řady praktik (Praktikum algebraické techniky, Geometrické praktikum apod.) a zařazování aplikačních úloh do učebnic.
2. Snahy rozlišovat ve vyučování tu část učiva, kterou by měl ovládnout každý žák (matematická gramotnost), a úsilí vést nadané žáky k samostatnému řešení problémů.
 3. Kabinetní matematika nezanedbávala geometrickou složku matematiky. Věnovala se dostatečná péče rozvíjení geometrického jazyka a vypracovala se tzv. didaktická struktura geometrie (Kuřina, 1995).
 4. Věnuje se pozornost i psychologickým a společenským stránkám vyučování matematice.
 5. Rozvíjí se spolupráce s mladšími pracovníky v didaktice matematiky (Jana Cachová apod.) a s oborovou radou didaktiky matematiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.
 6. V průběhu let se rozvíjela práce s učiteli ze škol – k naplnění Bydžovského hesla o konání pedagogických experimentů a spojitým zlepšováním práce školy.

Literatura

- Bydžovský, B. (1937). *Naše středoškolská reforma*. Praha: Profesorské nakladatelství.
- Folta, J. (2002). Poslední rozhovor s prof. Bohumilem Bydžovským. In I. Netuka & M. Stiborová (Eds.), *Univerzita Karlova v Praze. Matematicko-fyzikální fakulta. Jubilejní almanach* (s. 37–41). Praha: Matfyzpress.
- Gábor, O., Kopanev, O., & Križalkovič, K. (1989). *Teória vyučovania matematiky I*. Bratislava: SPN.
- Hadamard, J. (2009). *Lessons in Geometry*. Providence: AMS.
- Hejný, M., et al. (1989). *Teória vyučovania matematiky II*. Bratislava: SPN.
- Hilbert, D. (1899). *Grundlagen der Geometrie*. Göttingen.
- Hruša, K., & Vyšín, J. (1964). *Vybrané kapitoly z metodiky vyučování matematice na základní devítileté škole*. Praha: SPN.
- Kuřina, F. (1995). Didactical Structure of Geometry. In *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century*. University of Catania.
- Kuřina, F. (2005). Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 55(3), 264–267.
- Kuřina, F. (2012). Hilbert nebo Hadamard. *Pokroky matematiky, fyziky, astronomie*, 57(3), 239–253.
- Kuřina, F. (2013, v tisku). *Naše pedagogická realita*.
- Mikulčák, J. (1982). *Didaktika matematiky I*. Praha: SPN.
- Stehlíková, N. & Tichá, M. (2011). Didaktika matematiky a její proměny. *Pedagogická orientace*, 21(2), 156–170.
- Syrovátka, T. (2012). Matematika úřadu skončí před soudem. *Lidové noviny*, 17. 12. 2012.
- Šedivý, J. (1969). *O modernizaci školské matematiky*. Praha: SPN.
- Tichá, M. (2013). *Modernizace vyučování matematice v letech 1965–1985. Ohlédnutí za prací Kabinetu pro modernizaci vyučování matematice MÚ ČSAV. Orbis scholae*, 7(1).
- Vyšín, J. (1952). *Elementární geometrie I*. Praha: Přírodovědecké nakladatelství.
- Vyšín, J. (1952). *Elementární geometrie III*. Praha: Přírodovědecké nakladatelství.
- Vyšín, J. (1978). *Axiomatická výstavba matematických teorií*. Praha: SPN.

O pedagogice a „pedagozích“

Dominik Dvořák

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

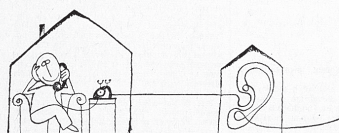
Před několika lety J. Mareš (2010) vyzval k systematickému studiu nedávné minulosti české pedagogiky. Vhodně to označil za „vstupování na tenký led“. Na výzvu zareagoval J. Průcha (2011) cenným diskusním příspěvkem, avšak proudu „systematických studií“ jsme se zatím nedočkali. Z osobních rozhovorů vím, že naše (ne)vstupování na tenký led velmi leželo na srdci také například J. Kotáskovi (2005) nebo E. Vyskočilové. Sám jsem udělal zkušenost, že článek s tematikou nedávné minulosti pedagogiky může být snazší uveřejnit mimo pedagogické časopisy (Dvořák, 2007).

Abychom připomněli úkol, k němuž naši komunitu Mareš (2010) vyzývá, se redakce rozhodla otisknout jeden text, který ve své době sehrál relativně důležitou roli ve snaze vyrovnat se s problémy socialistické pedagogiky. Jsme si vědomi rizik otištění izolovaného historického dokumentu vytrženého z jeho kontextu. Na druhou stranu – kdo ví, zda a kdy se dočkáme fundovaných studií o této etapě naší minulosti. Navíc s postupujícím časem ubývá těch, kdo by mohli podat o pedagogice v období komunistické vlády přímé svědectví (srov. Průcha, 2011, s. 188), jak napoví i pohled na seznam autorů tohoto konkrétního textu. Snad by jeho otištění mohlo povzbudit někoho z pamětníků, aby své vzpomínky nebo komentáře zveřejnil.¹ Možná v soukromých či veřejných archivech existuje více pramenů, které by měly být zpřístupněny novým generacím pedagogů (rádi pro to dáme prostor).

Článek se může zdát místy až osobní, a tak se dostává do rozporu se zásadou, kterou pro zkoumání minulosti navrhuje J. Průcha: při hodnocení klást důraz na texty jednotlivých autorů a jejich přínosnost pro pedagogickou vědu spíše než na jejich činy. Považuji však za důležité sledovat nejen vliv práce pedagogů na pedagogickou vědu, ale také na vzdělávací systém (a tento postup uplatňovat zejména na půdě časopisu *Orbis scholae*, který směřuje více k věcné problematice školství než k vnitřním otázkám vědního oboru). Vlivní nemuseli svůj vliv uplatňovat jen prostřednictvím odborných statí, které jsou relativně snadno dostupné (Mareš, 2010). To bylo i jednou z myšlenek textu, který přetiskujeme. Současně je však zarážející, že – jak upozorňuji v úvodníku – i po skoro půl století a ve zcela jiném společenském kontextu mnohé problémy našeho oboru či výzkumného pole zůstávají velmi podobné.

Nakolik víme od pamětníků, ve své době tento text tál do živého právě proto, že ty, kdo podle autorů nesli za problémy pedagogiky i školy spoluzodpovědnost,

¹ Po dokončení textu jsem zjistil, že k problematice se vyjádřil J. Maňák v Pedagogické orientaci č. 3/2013.



Kresba Jiřího Kalouska

Prechodný stav

V názorech na ďalší vývoj náš ekonomiky panujú rozpačky. Časté veľetnohí mienajú návsť nad tímto problémom ruku; zdanšobvni čuvaritelia sa ptesce určujú na zbraň státo stápo úprav, sblžuje sa vše ešte do za- hranici, plivúv rúst cem se proziam státo úpravú použe penizárú a lídú s veľmi nízkymi príjmy.

Ovšem situace zdaleka není uspokojivá. V zásobování potravinami jsou větší potřeby různé obkry nebylye obkry úrodů v posledních dvou letech. Tržeb obrovské neroznořené mase nabližkou a poplatků v řady zboží: auta, byty, telefony, různé oděvy, průmyslové výrobky. Spolu s nedostatkem různých zboží se hrůzou hrozí neproděné zásoby, které jsou smútko- rno a kvalitou nevyhovují spotřebitelům voprosu. V únoršném úngulimtu rženo hospodářství by výrobci těchto věcí musli zkrátčovat, propouštět dílničky, zavřít továrny nebo je sloučit s jinými, které by byly s to vyrábět hospodárně i lépe. Navíc nemí přemá zdanění, které podniky jsou v ústavě zadržovány, strádávají. Spasná kvantita, hojnost domocho ne zahra- ničného spotřebitele se projevují až v řádném výrobě, a pes máto být zakopán v počáteční fázi provozy nebo nálež v státošim systému vzh- lédnou kooperace výroby. To jsou věci, které 20 let diktatorního systému řízení ekonomiky, ztrátili jsme kritéria efektivní, zmilili třítni me- chanismus.

Vypuklil jsme novou systém Ekonomiky, který cílem bylo znovu vytvořit prostor pro vzájemně působení nabídky a poptávky a získat taková kritéria efektivní, aby podnik, jehož náklady jsou vyšší než tržní cena jeho výrobků, prostě nemohl existovat. Díky polycentrální a neoměřivé úrovni zavádění nové soustavy řízení navýsya zmačná efekti i spotřebitelů domov, že se nic v podstatě systému neměnilo, že jde jen o je- kosnou úroveň „finitu“, nastalo značné zklamání z nové soustavy.

A v této situaci docházelo pod vlivem uznávaných stávošim demokrati- zátioho procesu k lavěš požadavkům na řátné změny, na další inováce, na větší sociální vymoženosti. Tyto požadavky jsou často doprovázeny hroznou hroznou prací k lavěš požadavkům na řátné změny, na další inováce, na větší sociální vymoženosti. Tyto požadavky jsou často doprovázeny hroznou hroznou prací k lavěš požadavkům na řátné změny, na další inováce, na větší sociální vymoženosti.

Centrum v této situaci pochop- liho mechanismu. Centrum v této situaci pochop- liho mechanismu. Centrum v této situaci pochop- liho mechanismu.

Podíl vedoucích pedagogických pracovníků na školních reformách a administrativních opatřeních školské správy se v obrovské konstataci z odborných publikací, na prvním místě z oficiálního časopisu Pedagogika, který se v polovině padesátých let stal orgánem ČSAV. Historik ne- býváme mít obkru přeci, až bude do- kazováno, že se letech po r. 1948 až do nedávna mělo se činnost před- stavitelů pedagogické vědy a ze- jména pedagogických ústavů vyce- řovat, až dovedením a vykádním před- stavitelů line školské politiky, jak se toto líto, mělo se činnost se- prázne přizpůsobivo i jejich argu- mentace. Stejně lidé se stejným zápalom a stejné neuvěřitelné obkryvosti odu- mlet i deviletou základní školu (na- př. J. Štěrba) na první řadě krizí úspěšnou doktorskou disertaci a na druhé řadě nománské obhajobí disertaci (Jandělková, bojeval na nepřítomnou základní školu ja- běhující za školu (např. J. Štěrba, na (např. M. Cipro), bez mřinutí oka se radikálně odmítal a pak prvogovál behováním, reformou pedagogické, statistické a experimentální metody v pedagogickém vzájeumu, diskusické testy a dotazníky atd. Co bylo pří- činou souhlasy pedagogických institucí i vedoucích pedagogů? Na první pohled se máže zdát, že toto pedago- gové sehlali jako vědci, že úroveň jejich vědeckých metod byla nedokola- nými. Podíváme se však na tuto vě- ěč.

Jeďen z nálež významných před- stavitelů psychologické, tedy těch, kteří se dluh a dá kćovky vytvá- řet, napsal v r. 1953:

„V své činnosti psychologické a pedagogické dal jsem se ovšem dovolu- ěm objektivněmu pozitivistický chápání, nepřevládám pojem zákoni- tostí, nepřevládám mechanicko-matematickým pojetím psychologie a nespřevládám stá- tistikou. Mám na mysli jen to, že jsem si uvědomoval, že toto nazírání je souli filozofie, která slouží udržo- vání kapitalistické řádu. Nacházel jsem tímto vztah vědy a politiky, ačkoli jsem to takto líto, mělo se činnost se- prázne přizpůsobivo i jejich argu- mentace. Stejně lidé se stejným zápalom a stejné neuvěřitelné obkryvosti odu- mlet i deviletou základní školu (na- př. J. Štěrba) na první řadě krizí úspěšnou doktorskou disertaci a na druhé řadě nománské obhajobí disertaci (Jandělková, bojeval na nepřítomnou základní školu ja- běhující za školu (např. J. Štěrba, na (např. M. Cipro), bez mřinutí oka se radikálně odmítal a pak prvogovál behováním, reformou pedagogické, statistické a experimentální metody v pedagogickém vzájeumu, diskusické testy a dotazníky atd. Co bylo pří- činou souhlasy pedagogických institucí i vedoucích pedagogů? Na první pohled se máže zdát, že toto pedago- gové sehlali jako vědci, že úroveň jejich vědeckých metod byla nedokola- nými. Podíváme se však na tuto vě- ěč.

Jeďen z nálež významných před- stavitelů psychologické, tedy těch, kteří se dluh a dá kćovky vytvá- řet, napsal v r. 1953:

„V své činnosti psychologické a pedagogické dal jsem se ovšem dovolu- ěm objektivněmu pozitivistický chápání, nepřevládám pojem zákoni- tostí, nepřevládám mechanicko-matematickým pojetím psychologie a nespřevládám stá- tistikou. Mám na mysli jen to, že jsem si uvědomoval, že toto nazírání je souli filozofie, která slouží udržo- vání kapitalistické řádu. Nacházel jsem tímto vztah vědy a politiky, ačkoli jsem to takto líto, mělo se činnost se- prázne přizpůsobivo i jejich argu- mentace. Stejně lidé se stejným zápalom a stejné neuvěřitelné obkryvosti odu- mlet i deviletou základní školu (na- př. J. Štěrba) na první řadě krizí úspěšnou doktorskou disertaci a na druhé řadě nománské obhajobí disertaci (Jandělková, bojeval na nepřítomnou základní školu ja- běhující za školu (např. J. Štěrba, na (např. M. Cipro), bez mřinutí oka se radikálně odmítal a pak prvogovál behováním, reformou pedagogické, statistické a experimentální metody v pedagogickém vzájeumu, diskusické testy a dotazníky atd. Co bylo pří- činou souhlasy pedagogických institucí i vedoucích pedagogů? Na první pohled se máže zdát, že toto pedago- gové sehlali jako vědci, že úroveň jejich vědeckých metod byla nedokola- nými. Podíváme se však na tuto vě- ěč.

Jeďen z nálež významných před- stavitelů psychologické, tedy těch, kteří se dluh a dá kćovky vytvá- řet, napsal v r. 1953:

„V své činnosti psychologické a pedagogické dal jsem se ovšem dovolu- ěm objektivněmu pozitivistický chápání, nepřevládám pojem zákoni- tostí, nepřevládám mechanicko-matematickým pojetím psychologie a nespřevládám stá- tistikou. Mám na mysli jen to, že jsem si uvědomoval, že toto nazírání je souli filozofie, která slouží udržo- vání kapitalistické řádu. Nacházel jsem tímto vztah vědy a politiky, ačkoli jsem to takto líto, mělo se činnost se- prázne přizpůsobivo i jejich argu- mentace. Stejně lidé se stejným zápalom a stejné neuvěřitelné obkryvosti odu- mlet i deviletou základní školu (na- př. J. Štěrba) na první řadě krizí úspěšnou doktorskou disertaci a na druhé řadě nománské obhajobí disertaci (Jandělková, bojeval na nepřítomnou základní školu ja- běhující za školu (např. J. Štěrba, na (např. M. Cipro), bez mřinutí oka se radikálně odmítal a pak prvogovál behováním, reformou pedagogické, statistické a experimentální metody v pedagogickém vzájeumu, diskusické testy a dotazníky atd. Co bylo pří- činou souhlasy pedagogických institucí i vedoucích pedagogů? Na první pohled se máže zdát, že toto pedago- gové sehlali jako vědci, že úroveň jejich vědeckých metod byla nedokola- nými. Podíváme se však na tuto vě- ěč.

Jeďen z nálež významných před- stavitelů psychologické, tedy těch, kteří se dluh a dá kćovky vytvá- řet, napsal v r. 1953:

„V své činnosti psychologické a pedagogické dal jsem se ovšem dovolu- ěm objektivněmu pozitivistický chápání, nepřevládám pojem zákoni- tostí, nepřevládám mechanicko-matematickým pojetím psychologie a nespřevládám stá- tistikou. Mám na mysli jen to, že jsem si uvědomoval, že toto nazírání je souli filozofie, která slouží udržo- vání kapitalistické řádu. Nacházel jsem tímto vztah vědy a politiky, ačkoli jsem to takto líto, mělo se činnost se- prázne přizpůsobivo i jejich argu- mentace. Stejně lidé se stejným zápalom a stejné neuvěřitelné obkryvosti odu- mlet i deviletou základní školu (na- př. J. Štěrba) na první řadě krizí úspěšnou doktorskou disertaci a na druhé řadě nománské obhajobí disertaci (Jandělková, bojeval na nepřítomnou základní školu ja- běhující za školu (např. J. Štěrba, na (např. M. Cipro), bez mřinutí oka se radikálně odmítal a pak prvogovál behováním, reformou pedagogické, statistické a experimentální metody v pedagogickém vzájeumu, diskusické testy a dotazníky atd. Co bylo pří- činou souhlasy pedagogických institucí i vedoucích pedagogů? Na první pohled se máže zdát, že toto pedago- gové sehlali jako vědci, že úroveň jejich vědeckých metod byla nedokola- nými. Podíváme se však na tuto vě- ěč.

tožný útvar došel i ve zvláště (samozřejmě pedagogické) teoretické před- polohy, aby na nich mohla být v- ybudována moderní školská soustava. Hlavní jeis dožad před letitostí, a to bylo asi největší pedagogové, kteří se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let. Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

tožný útvar došel i ve zvláště (samozřejmě pedagogické) teoretické před- polohy, aby na nich mohla být v- ybudována moderní školská soustava. Hlavní jeis dožad před letitostí, a to bylo asi největší pedagogové, kteří se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

Vědci se distancovali od učitelství. Konstatuje to ml. zpráva o výsled- koch úpravě kandidátských před- stavitelů vědeckých prací oněch let.

NÁS KOMENTÁŘ

Kresba Vladimíra Tesárka

MÁM NÁPAD!
PRAVDA VÍTEŽÍ!



ZDENĚK HOLUBÁŘ, FRANTIŠEK JIRÁNEK, JAROMÍR KOPECKÝ, JARĚK ROŠKÁEK, JIŘÍ KYRÁSEK, EVA OPAVSKÁ, VLASTIMIL PÁRČEK, FALOUS, VLASTIMIL PÁRČEK, JAN PATOČKA, JAN SVOJKO, HANA ŠKROVÁ, EVA VYSKOČILOVÁ

Souhlasím s Prohlášením Charty 77
2.1.1. 1977

J. F. Jiránek

Doc. Dr. F. JIRÁNEK
PRAHA 6 - Libeč ← PEDAGOG
U KOLENÍ 15

Souhlasím s Prohlášením
Charty 77 z 1.1. 1977

Radim Palouš

Doc. Dr. Radim Palouš
Praha 1
Všeckova 14

DOC. DR. RADIM PALOÚŠ
PEDAGOG
PRAHA 1
VŠEHRDOVA 14

Souhlasím s prohlášením Charty 77

Doc. Dr. Jan Světek
sociolog a sociální psycholog

Doc. Dr. Jan Světek
SOCIOLOG
Praha 5 - Košíř Holecova 68

Obrázek 2 Občanská statečnost v praxi – podpisy tří spoluautorů článku pod prohlášením Charty 77.
Zdroj: www.ustrcr.cz

140 označoval jmenovitě. Autorům dokumentu to nebylo zapomenuto a po skončení krátkého období Pražského jara nesli za své vystoupení následky. Přesto někteří z nich za normalizace ve svém postoji nejen vytrvali, ale radikalizovali ho za cenu nemalých osobních obětí: ze spoluautorů textu se František Jiránek, Radim Palouš a Jan Souček objevují mezi zakládajícími signatáři Charty 77. Pedagogika nemá ve akademické obci takovou prestiž jako některé jiné vědní obory. Považuju přetištění textu i za malou splátku dluhu vůči těm, kdo se k tomuto oboru hlásili i v dobách zlých a usilovali o jeho rozvoj jiným „pedagogům“ navzdory. Věřím, že čtenáře zaujme a osloví i přes odstup 45 let.

Dvořák, D. (2007). Nezávislé náboženské vzdělávání za „normalizace“. *Soudobé dějiny*, 14 (2–3), 449–470.

Holubář, Z., Jiránek, F., Kopecký, J., Kotásek, J., Kyrášek, J., Opravilová, E., Palouš, R., Pařízek, V., Singule, F., Souček, J., Sychrová, H., & Vyskočilová, E. (1968). Pedagogika a „pedagogové“. *Literární listy*, 1(10), 4. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitL/1.1968/10/4.png#nastaveni>.

Mareš, J. (2010). O vstupování na tenký led. *Pedagogika*, 60, 99–103.

Průcha, J. (2011). Vstoupit, či nevstoupit na tenký led analýzy socialistické pedagogiky? Diskusní příspěvek k úvodníku J. Mareše. *Pedagogika*, 61, 187–190.

Kotásek, J. (2005). Snahy o vytvoření vědecké komunity v české a slovenské pedagogice v letech 1964–1970. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky, Sborník z 13. konference ČPdS 2005* (s. 12–30). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Pedagogika a pedagogové

Jedním z bolestivých bodů našeho politického vývoje za posledních dvacet let byla školská otázka. Škody napáchané chaotickými školskými reformami a necitlivými zásahy do práce škol budeme těžko napravovat, ale musíme začít co nejdříve. Budou to žádat nejenom široké kruhy občanstva a rodičů. Svůj hlas zesílí také ti, kdo už dříve veřejně kritizovali bludné cesty vývoje školství a permanentně havarijní stav naší vzdělávací soustavy, totiž přední kulturní a vědečtí pracovníci. Klademe si otázku: Jaký vliv na vývoj našeho školství měli u nás představitelé pedagogických institucí? Tuto otázku pokládáme za důležitou nikoli jen z hlediska historického, ale hlavně proto, že s ní souvisí otázka další: Co může od těchto lidí očekávat široká veřejnost i orgány školské politiky, až se budou v nejbližších letech vyrovnávat se společensky závažnou problematikou institucionální výchovy?

Podíl vedoucích pedagogických pracovníků na školských reformách a administrativních opatřeních školské správy se dá objektivně konstatovat z odborných publikací, na prvním místě z oficiálního časopisu *Pedagogika*, který se v polovině padesátých let stal orgánem ČSAV. Historik nebude mít těžkou práci, až bude dokazovat, že v letech po r. 1948 až do nedávné doby se činnost vůdčích představitelů pedagogické vědy a zejména pedagogických ústavů vyčerpávala zdůrazňováním a vykládáním právě vládnoucí linie školské politiky měnila. Jak se tato linie měnila, tak se pružně přizpůsobovaly i jejich argumenty. Stejní lidé se stejným zápalem a stejně neomylně obhajovali osmiletou i devítiletou základní školu (např. B. Kujal napsal na první téma úspěšnou doktorskou disertaci a na druhé téma neméně úspěšně obhájil disertaci kandidátskou), bojovali za nediferencovanou základní školu, jako bojují za školu diferencovanou (např. M. Cipro); bez mrknutí oka se radikálně odmítal a pak propagoval behaviorismus, reformní pedagogika, statistické a experimentální metody v pedagogickém výzkumu, didaktické testy a dotazníky atd. Co bylo příčinou selhání pedagogických institucí a vedoucích pedagogů? Na první pohled se může zdát, že tito pedagogové selhali jako vědci, že úroveň jejich vědeckých metod byla nedokonalá. Podívejme se však na tuto věc blíže.

Jeden z našich významných představitelů psychotechniky, tedy vědy, které se dalo a dá leccos vytýkat, ale za kterou není třeba se zvláště stydět, napsal v r. 1953: „Ve své činnosti psychotechnické a pedagogické dal jsem se svěst domnělým objektivismem pozitivisticky chápané vědy, nesprávným pojetím zákonitostí,

142 mechanicko-materialistickým pojetím psychologie a nesprávným statickým názorem na svět, aniž jsem si uvědomoval, že toto nazírání je součástí ideologie, která slouží udržování kapitalistického rádu. Nechápal jsem také vztah vědy a politiky, ačkoli jsem k tomu měl předpoklady svým proletářským původem a trvalým vztahem k dělnické třídě... Nevěděl jsem tehdy, že psychotechnika i pedologie byly jako pseudovědy vymýceny v Sovětském svazu na základě usnesení ÚV VKS (b) v roce 1936“ (Časopis Pedagogika 1953, č. 1).

V tomto duchu byly dávány také pokyny autorům učebních osnov a učebnic, např. „I kočce je třeba, soudruzi, učit politicky!“

Přišla však léta šedesátá, v SSSR byl rehabilitován Blonskij a jiní představitelé reformní pedagogiky, a citovaný autor došel k závěru (samozřejmě vědeckému), že vlastně psychotechnika a pedologie nebyly nic špatného, a pohotově zase zaujal příslušné stanovisko. Mimo jiné se stal nadšeným propagátorem amerického neobehaviorismu, zejména B. F. Skinnera.

Vezměme si jinou ukázkou z historie uplynulých dvaceti let naší pedagogiky. Nynější ředitel VÚP M. Cipro uzavíral v roce 1953 diskusi o pedagogickém reformismu. Zvláštní pozornost věnoval přednímu představiteli pedagogického reformismu u nás profesorovi V. Příhodovi a mimo jiné napsal:

„U Příhody se již v té době setkáváme s kosmopolitismem v nejreakčnější formě, neboť je to kosmopolitismus, který hraničí s otevřeným rasismem. Příhoda nejen měl přezíravý poměr k vlastnímu národu a obdivný poměr ke všemu cizímu, zvláště americkému, ale i aktivně šířil lživou myšlenku o rasové méněcennosti vlastního národa a nadřazenosti cizí rasy... Proto boj proti pedagogickému reformismu je zároveň i bojem proti kosmopolitismu a rasismu, bojem proti imperialismu a fašismu.“ (Časopis Pedagogika 1953, č. 2). Takto v padesátých letech prokádřoval prof. Příhodu, aby zase v letech šedesátých prokádřoval Ludvíka Vaculíka v souvislosti s jeho článkem o čítankách, když pochopitelně mezitím prokádřoval neveřejně radu dalších provinilců mezi pedagogy.

V duchu „logiky“, že pedagogika je z větší části záležitostí mocenského politikaření a úředního rozhodování, byli za pedagogické vědce administrativně dosazeni i lidé, o jejichž teoretické erudici pochybují téměř všichni pedagogové. Nechápe, proč Josef Novotný, jehož „úspěchy“ na ministerstvu školství i v pražském pedagogickém institutu jsou všeobecně známy, se stal vedoucím pracovníkem v oblasti dějin pedagogiky v Pedagogickém ústavu ČSAV, ačkoli někdo od něho nečetl ani jedinou solidní historicko-pedagogickou práci. Toto právo dosazovat do vedoucích funkcí v pedagogické vědě pracovníky bez ohledu na jejich vědeckou autoritu považujeme za veskrze chybné a zhoubné pro zdravé pracovní ovzduší.

Ke všem těmto dávno již evidentním překážkám skutečného pedagogického myšlení a výzkumu patří o nic méně škodlivá profesorská bohorovnost, nadřazenost

a cynismus těch, kteří v minulých letech pružně měnili své vědecké zaměření i politické názory, aniž při tom projevovali příslušející jim odpovědnost za vědecký rozvoj pedagogiky. Nelze se potom divit, že pedagogika nezaujala zatím přiměřené místo mezi ostatními vědními obory, ať již na Karlově universitě, nebo v ČSAV.

Proto se nám krize, do níž se pedagogika dostala, nejeví jako krize pedagogické vědy, nýbrž jako morální krize některých vedoucích pedagogických pracovníků (tak jako celá současná krize naší společnosti je teprve v druhé řadě krizí hospodářskou nebo politickou a v první řadě krizí morální). A tato krize nebude překonána jenom volbou exaktnějších metod vědecké práce, nýbrž zejména tím, že pedagog – vědec bude hájit poznanou pravdu, i když mu to třeba přinese osobní nepříjemnosti.

Pedagogická věda vytvořila během své existence slušné teoretické předpoklady, aby na nich mohla být vybudována moderní školská soustava. Vždyť již dávno před letošním lednem to byli sami někteří pedagogové, kteří se distancovali od nízké úrovně některých vědeckých prací oněch let. Konstatuje to mj. zpráva o výsledcích výzkumu úrovně kandidátských disertačních prací v ČSSR. V elaborátu Ústavu plánování vědy ČSAV z června 1967 se dočteme, že až na několik výjimek měly posuzované disertace z pedagogiky nízkou, až velmi nízkou úroveň. Příčina – podle názoru posuzovatelů z řad pedagogů, kteří měli odvahu se na stav vlastního oboru podívat kriticky – není jenom v deformačním působení let padesátých, jež se projevilo i v jiných společenských vědách, např. ve filosofii, ekonomii nebo v historii, ale dlužno ji hledat i v tom, že „autoři neměli ponětí o teoretických základech disciplín jak problémových, tak metodologických“. Velmi se proto pozastavujeme nad tím, že vedoucí pracovníci v pedagogice (např. prof. Galla) tuto oprávněnou kritiku vědecké úrovně pedagogických prací veřejně bagatelizovali.

Je třeba, aby všichni poctiví pedagogové v sobě našli dost síly a odvahy k odporu proti zlu, aby se nebáli utřít nějaký šrám, aby si i v pedagogice vynutili svobodnou kritiku. Česká pedagogika potřebuje osobnosti, které by byly spolu s ostatními představiteli vědy, kultury a politiky schopny vypracovat novou koncepci školy v demokratické socialistické společnosti. Na tento úkol nejsou připravena obě největší výzkumná pracoviště, protože nejsou dostatečně odborně vedena pracovníky nezatíženými přehmaty minulosti, majícími dostatečnou vědeckou a morální autoritu. Katedry pedagogiky na fakultách vysokých škol jsou útvary příliš malé, jsou zavaleny vyučovacími povinnostmi a jejich složení je velmi různorodé. Mezi pedagogickými pracovníky – nesporně i v kritizovaných institucích – však nechybí jedinci, kteří jsou schopni na závažných problémech pracovat s potřebnou mírou odbornosti a diskutovat k otázkám školské politiky. Jsou zatím roztroušeni na různých pracovištích a nemají veřejné fórum, na němž by mohli rozvíjet potřebnou diskusi.

Z toho důvodu doporučujeme založit nový odborný pedagogický časopis, nezávislý na školské správě, oficiálních představitelích pedagogických ústavů i na redakcích

144 jiných pedagogických časopisů, a vytvořit tak fórum svobodné vědecké kritiky a výměny názorů. Tento požadavek by se dal splnit tím, že oficiální časopis Pedagogika, jemuž se v posledních letech nepodařilo využít myšlenkového nástupu ostatních společenských věd ke zvýšení prestiže svého oboru, by vcházel v polovičním rozsahu. Vydavatelem časopisu by se mohla stát Čs. pedagogická společnost, v níž lze zajistit pro svobodnou vědeckou diskusi demokratické podmínky.

Bylo by ovšem též třeba odstranit monopol Státního pedagogického nakladatelství ve vydávání pedagogické literatury a učebnic a obsadit ediční radu SPN a redakční rady pedagogických časopisů odborníky s potřebnou kvalifikací, nezátíženými dogmatickou minulostí.

Dále je nutno prozkoumat nezávislou komisí, složenou z pedagogů i z pracovníků příbuzných společenských věd, sít pedagogických pracovišť, jejich personální a materiální vybavení i vědeckou úroveň jejich vedení. Přinejmenším je však nutno zrevidovat koncepci Pedagogického ústavu ČSAV a Výzkumného ústavu pedagogického a přirozeně změnit jejich vedení tak, aby vysokými funkcemi byli pověřeni pracovníci lidsky i pedagogicky skutečně renomovaní. V souvislosti s tím doporučujeme zřízení univerzitního ústavu pro pedagogický výzkum v Praze a zároveň vytvoření lepších podmínek pro práci pedagogů na mimopražských pracovištích, samozřejmě v souladu s jejich vlastními návrhy.

Za nezbytné je třeba považovat zvýšení nároků na vědeckou práci kateder na vysokých školách, zpřísnění požadavků na uchazeče o akademické a vědecké hodnosti počínajíc doktoráty filosofie. Jsme si vědomi, že naše poznámky, jejichž osobní adresnost je v pedagogice stejně jako v politice nezbytná, nemohou být vyčerpávajícím rozbohem minulé a dnešní situace, a očekáváme, že budou doplněny souhlasně i nesouhlasně dalšími stanovisky. Doufáme, že toto otevřené stanovisko tentokrát nenarazí na bariéru povýšeného či ustrašeného mlčení.

ZDENĚK HOLUBÁŘ, FRANTIŠEK JIRÁNEK, JAROMÍR KOPECKÝ, JIŘÍ KOTÁSEK,
JIŘÍ KYRÁŠEK, EVA OPAVILOVÁ, RADIM PALOUŠ, VLASTIMIL PAŘÍZEK, JAN PATOČKA,
FRANTIŠEK SINGULE, JAN SOUČEK, HANA SYCHROVÁ, EVA VYSKOČILOVÁ.

Pojetí klíčových kompetencí z hlediska jejich charakteru a funkcí ve vzdělávání

Bohdana Cudziková

Základní škola a Mateřská škola Baška

Poznámka redakce: Redakce se rozhodla otisknout text z praxe a potenciálně vytvořit prostor pro další podobné příspěvky: Text nebyl předmětem recenzního řízení, avšak prošel redakčním čtením a autorka jej upravovala na základě připomínek lektorů. Otevřením této rubriky se pokoušíme podpořit komunikaci mezi „teorií“ a „praxí“, dát odborné obci příležitost lépe poznat pedagogické myšlení těch učitelů, kteří chtějí reflektovat svou každodenní práci a uchopit ji na abstraktnější úrovni. Pro autory z praxe naopak zkušenosti z přípravy textů publikovatelných v odborném periodiku (byť v nerecenzované části) a ohlasy na ně jistě budou podnětem k dalšímu odbornému růstu.

Cestou k vyšší kvalitě vzdělávání, nejen v naší republice, má být rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Přestože pojem kompetence či klíčové kompetence je dnes v teorii i praxi běžně užíván, jeho pojetí učiteli se různí. Osobně se s problematickým uchopením tohoto pojmu vyrovnávám cestou zamyšlení nad jejich charakterem a funkcí ve vzdělávání. Z těchto obecných charakteristik a zároveň z mé učitelské praxe na 1. stupně základní školy potom vyvstává obraz procesu jejich rozvíjení.

1 Obecný a sociální charakter klíčových kompetencí

Rámcové vzdělávací programy, které do systému vzdělávání žáků zavádějí pojem klíčové kompetence, vycházejí z koncepce celoživotního učení, jež je důležitou změnou v pojetí vzdělávání u nás i v Evropě. Podle *Strategie celoživotního učení ČR (2007)* se tato koncepce pokouší spojit ekonomické, sociální i kulturní aspekty vzdělávání. Základním pilířem rozvoje celoživotního učení jsou pak klíčové kompetence, jež v současnosti tvoří hlavní vymezení obecného cíle vzdělávání. Jak stanovuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, „základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP ZV, 2007, s. 9).

Z RVP ZV vyplývá, že těžiště všeobecnosti našeho základního vzdělání je přeneseno právě na kompetence. Ty mají žáky vybavit schopnostmi, které jim umožní lépe se přizpůsobit rychle se měnící společnosti. Naopak obsah učiva základní školy, jenž byl dříve chápán jako všeobecně vzdělávací, charakter obecnosti ztrácí. Na obsah učiva se pohlíží pouze jako na prostředek k dosažení cílů, respektive prostředek k rozvíjení klíčových kompetencí. Důvodem jsou především obavy a přesvědčení, že v dnešní rychle se měnící společnosti konkrétně a úzce zaměřený obsah vzdělávání snáze s větší pravděpodobností zastará, či se stane úplně zbytečný (Straková et al.,

146 2009). Obsah učiva dnes směřuje k jakési „lokální specializaci“, jeho výběr je možno upravovat podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků konkrétní školy. Je však poukazováno také na to, že touto změnou funkčního zaměření obsahu učiva ztrácíme ze zřetele kontinuitu společenského vývoje (Štech, 2006).

Základní charakteristickou kompetencí je, dle mého soudu, jejich „obecnost“. Z obecného charakteru kompetencí vyplývá požadavek na záměrnost a zaměřenost učitele při jejich rozvíjení ve vyučování. Schopnosti, postoje a hodnoty, jež jsou součástí klíčových kompetencí, byly pravděpodobně ve vzdělávání obsaženy již dříve, aniž by byly integrovány do pojmu klíčové kompetence. Jelikož nebylo jednoznačně definováno, které schopnosti, postoje či hodnoty jsou považovány za klíčové, docházelo patrně k upřednostňování některých či opomíjení jiných oblastí, možné bylo i jejich neuvědomované rozvíjení. Nové pojetí vzdělávání, jež s pojmem kompetence pracuje, předpokládá rozvíjení záměrné a systematické.

Za druhou hlavní charakteristiku kompetencí lze považovat jejich „sociálnost“. Z dokumentu *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání* (2002) lze usuzovat na to, že podstatou této sociální úrovně kompetencí je jejich nezbytnost či prospěšnost pro jedince i celou společnost. Vztah mezi jedincem a společností má interaktivní povahu. Snaha o rozvíjení klíčových kompetencí ve vzdělávání je vlastně jakýmsi aktuálním výsledkem této interakce, má počátek ve společenských a ekonomických změnách v Evropě, zejména v souvislosti s globalizací a vědeckotechnickým pokrokem.

Ze sociálního hlediska považují tedy klíčové kompetence především za vyjádření aktuálních potřeb společnosti vzhledem ke vzdělávání svých členů. Jsou v podstatě prostředkem, který se skrze instituci školy proměnil v cíl, poněvadž bylo nutné vytvořit soulad mezi individuálními schopnostmi jedinců a potřebami společnosti tak, aby členové této společnosti mohli v dospělosti zastávat žádoucí sociální role. Zavedením klíčových kompetencí do vyučování byla zdůrazněna role školy jakožto instituce, která má svým žákům zprostředkovávat větší sepětí se společností, resp. ve společnosti.

Klíčové kompetence tak není možné rozvíjet bez přihlídnutí k celé řadě objektivních hledisek, jako je sociální situace žáka, jeho životních vztahů a perspektiv, sociální situace školní třídy a školy. To, co však skutečně „dynamizuje lidské sociální chování“, jak uvádí Nakonečný (2009b, s. 201), je sebepojetí či sebekoncepce. K utváření tohoto „obrazu sebe sama“ směřují funkce klíčových kompetencí.

2 Funkce klíčových kompetencí ve vzdělávání

Za důležitou funkci klíčových kompetencí považují funkci socializační. Skrze jejich rozvíjení se má rozvíjet osobnost žáka, uskutečňovat jeho přípravu na život ve společnosti a mají se utvářet potřebné předpoklady pro žákovo úspěšné začlenění do společnosti. Socializační funkce školy dozajista není něčím novým, integrace do kultury dané společnosti byla vždy jedním z hlavních cílů procesu vzdělávání. Z mého

pohledu představují klíčové kompetence především jakýsi dynamický či dynamizující prvek tohoto procesu.

Jak ale k účinnému rozvoji kompetencí u žáků v prostředí školy či školní třídy dochází? Primárně je potřeba mít na zřeteli, že kompetence jsou vždy ego-vztažné. Přestože s pojmem klíčové kompetence pracujeme mnohdy jako s něčím, co existuje nezávisle na žákovi, jde v podstatě o konstrukt popisující žákovy vnitřní dispozice a jejich vnější vztahy ke konkrétním situacím, které se vytvářejí učením.

Zda se žáci například o učení zajímají, či nikoli, je dáno jejich vztahem k němu, jinak řečeno jeho významem pro ego žáka. Proto je důležité zvažovat, jak bude žák činnosti vedoucí k rozvíjení kompetencí subjektivně interpretovat (prožívat) a s jakým osobním významem je spojí, neboť vědomí kompetence je daleko více spojeno se situacemi, kdy žák „může předvést jiným a ujistit sám sebe, že má kladnou sociální hodnotu“ (Nakonečný, 2009b, s. 113), než se situacemi, kdy zažívá pocity snížení své vlastní hodnoty. V tomto smyslu jako učitelé zažíváme neustálá dilemata mezi normativním a formativním hodnocením žáka a tolik potřebnou rovnováhu hledáme každý sám.

Pro praxi je přínosné uplatňovat takové mechanismy, aby žádný z žáků třídního kolektivu nebyl v tomto směru dlouhodobě opomenut. Kolegyně úspěšně zavedla sebezpevňovací metodu spočívající v tom, že se spolužáci včetně učitele během jednoho týdne soustředí na oceňování jednoho z nich, všechna pozitivní hodnocení se pak veřejně přečtou a předají dotyčnému, aby je mohl ukázat rodičům.

Ze socializační funkce kompetencí plyne jejich funkce autoregulační. Sociální vývoj jedince, jak zjistil J. Piaget a jiní vývojoví psychologové, směřuje od vnější kontroly chování ke kontrole vnitřní, jinak řečeno od vynuucování adaptace vnějšími příkazy a zákazy k vnitřní autoregulaci (Nakonečný, 2009b). Proces zvnitřňování kompetencí ve vyučování zahrnuje zejména vykonávání nejprve vnějších činností v sociálních situacích učení. Vztah mezi kompetencemi a činnostmi je úzký a z širšího úhlu pohledu si lze kompetence představovat jako konkrétní činnosti žáka.

Za klíčový v tomto procesu považují postoj žáka k jeho schopnostem zvládnout úkol, neboť ten determinuje jeho chování a „v negativním případě vede k demotivaci“ (Nakonečný, 2009b, s. 111). Naopak pozitivní postoj k vlastním schopnostem je důležitým krokem autoregulace učení. Žákova schopnost autoregulace ve vyučovacím procesu je pak postavena především na tom, že žák má konkrétní představu toho, co se od něj očekává, ví, jak ta která konkrétní aktivita má být vykonána, a je schopen přezkoumávat či reflektovat své právě probíhající či již ukončené aktivity.

Autoregulační funkce kompetencí přímo souvisí s jejich sepětím s činnostmi. Dovednosti potřebné k autoregulaci (např. plánovat, odhadnout své schopnosti či je hodnotit, posoudit vlastní pokrok) lze získat jen aktivní činnostmi žáka. Proces autoregulace je určován jednak těmito vnějšími činnostmi, které zprostředkovává učitel, jednak jejich vnitřním zpracováním, jež je plně v kompetenci žáka. Internalizace kompetencí je proto i prostředkem jejich autoregulace, a naopak schopnost autoregulace se stává kritériem pro to, které kompetence budou vztaženy do žákova sebepojetí a budou spoluutvářet jeho chování.

V praxi se mi osvědčilo nechat žáka s týdenním odstupem písemně reflektovat, co se naučil, v čem je úspěšný, čemu neporozuměl, v čem by se chtěl zlepšit apod., a individuálně s ním hovořit nad tímto obsahem. Pokud jako učitelka nejen projevují skutečný zájem o žákův rozvoj, ale také jednám, např. věnuji se opětovně tomu, čemu žák neporozuměl, informuji kolegy, učím žáka požádat o pomoc s učením apod., uplatňuji tak své pedagogické kompetence. Žák je pak schopen v této chápaní atmosféře objevit novou hodnotu své školní práce.

3 Závěr

Skrze klíčové kompetence se aktuální potřeby společnosti a jejích členů stávají předmětem vzdělávání. S jejich realizací ve vyučovacím procesu jsou spojeny požadavky na to, aby byl žák kompetentní k učení, k řešení problémů, ke komunikaci, aby byl kompetentní sociálně, personálně i občansky. Při rozvíjení klíčových kompetencí je potřeba mít na zřeteli jejich vztažnost k motivacím žáka. Činnosti, které žák koná, mu mají umožnit je účinně nabývat. Žákovy zkušenosti pak mohou vytvářet ucelený vztažný systém, který mu umožní vyhodnotit následující zkušenosti v kontextu těch předchozích tak, aby dovedl regulovat vlastní učení i chování. „Procesy seberegulace probíhají stále, ‚seberegulace je nekonečný proces‘, který mění vnímání sebe sama na straně vstupu, takže dává do pohybu nový proces seberegulace“ (Nakonečný, 2009a, s. 101). Sebepojetí žáka se tak postupně rozšiřuje o klíčové kompetence.

Literatura

- EACEA, Evropská komise. (2002). *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Dostupné z <http://bookshop.europa.eu>.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti* (2. vyd.). Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (2. vyd.). Praha: Academia.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- Straková, J. et al. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.
- Strategie celoživotního učení ČR*. (2007). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Štech, S. (2006). *Profesionalita učitele v (neo)liberální době*. Dostupné z <http://www.asud.cz/stech.htm>.

Mgr. Bohdana Cudziková, Základní škola a Mateřská škola Baška,
příspěvková organizace,
739 01 Baška 137
bohdana.cudzikova@seznam.cz

Recenze

MANZON, M.

Comparative Education: The Construction of a Field

Hongkong: Springer, 2011, 295 s.

Centrum komparativních výzkumů vzdělávání (CERC) na Univerzitě v Hongkongu, ač relativně mladé (založeno 1995), patří dnes k prestižním pracovištím srovnávací pedagogiky ve světě. Produkuje významné publikace vydávané v edičních řadách teoretických a metodologických studií, monografických prací srovnávacích vývoj a proměny vzdělávání ve světových regionech, zejména v jihovýchodní Asii. Příznačné pro toto výzkumné pracoviště je také to, že vychovává mladé odborníky a vydává jejich disertace. Autorka recenzované publikace, Maria Manzonová, patří k této hongkongské „škole“ a její akademické komunitě. Již v průběhu svého doktorského studia se podílela na práci Světové rady společností srovnávací pedagogiky (WCCES) jako asistentka a spolueditorka zásadních publikací globálního významu.

Recenzovaná publikace, která je revidovanou verzí disertační práce, se svým významem řadí do základního fondu mezinárodní srovnávací pedagogiky. Její autorka získala nejen prestižní cenu Univerzity v Hongkongu, udělovanou každoročně pouze dvěma absolventům doktorského studia, ale její práce měla také ohlas u předních světových komparativistů jako Robert Cowen, Ervin Epstein, Vandra Masemannová, Mark Bray aj.

Srovnávací pedagogika: Konstruování oboru znovu otevírá podstatné metaoborové otázky, které si musí klást každý obor. Práce je především přínosem k teoretickému a metodologickému diskurzu. *Je srovnávací pedagogika oborem?* (Anglické *field* přesahuje význam českého termínu *obor*, poukazuje na výzkumné pole, v němž operuje více disciplín, v daném případě zejména pedagogika, historie, sociologie, politologie, kulturní antropologie a další.) Výzkumné pole srovnávací pedagogiky má multidisciplinární charakter, což je příznačné pro řadu oborů, které usilují o komplexnost reflexe složitých reálných fenoménů. S první otázkou souvisí druhá: *Co je to srovnávací pedagogika?* Táže se po identitě oboru, interpretaci jeho vývoje, stavu a perspektiv. Ač autorka neposkytuje univerzální odpověď ani na jednu z položených otázek, prostřednictvím souboru výzkumných metod zkoumá procesy intelektuálního a sociálního konstruování oboru a vyzývá oborovou komunitu k diskurzu.

Úvodní kapitola zkoumá procesy institucionalizace srovnávací pedagogiky jako akademického oboru. V historickém exkurzu revokuje debaty o podstatě srovnávací pedagogiky považované za disciplínu, quasi-disciplínu, či multidisciplinární obor, metodu nebo jen specificky orientovanou pedagogiku. Čím je tedy srovnávací pedagogika, která nemá ani epistemologické jádro nebo alespoň jeho jasné vymezení? V některých zemích, jak dokládá autorka, nemá srovnávací pedagogika oporu ani v institucionální legitimizaci oboru a ti, kdo se zabývají srovnávacími výzkumy či vystupují na konferencích, mají nezděděnou vágní pojem o oboru nebo se s ním neidentifikují. Proč se tedy v určitých zemích či centrech srovnávací pedagogika institucionalizovala, když má nejasné intelektuální pozadí? Při hledání odpovědí jde autorka do historie lokalit, v nichž se srovnávací pedagogika konstituovala. Analyzuje různá pojetí, charakteristické rysy a specifika srovnávací pedagogiky jako nezastupitelného oboru ve vědách o vzdělávání. Záměrem je doložit, že srovnávací pedagogika jako obor existuje, má svou vnitřní logiku a kognitivní kritéria. Svou legitimitu získává také díky sociálnímu diskurzu a reflexi sociální struktury, díky interakcím této struktury, intelektuálních aktivit a lidských činitelů (osobností). Své argumenty tedy autorka zakládá na testování dvou komponentů srovnávací pedagogiky, institucionálním a intelektuálním.

V historické perspektivě (kapitola 1) je srovnávací pedagogika vnímána jako podobor pedagogiky (*education studies*), jako důsledek pragmatických a politických důvodů a iniciativ vyvolávajících diskurz mezi sociálními strukturami, lidskými činiteli a mocenskými vztahy mezi nimi. V ontogenetické perspektivě (kapitola 2) dokládá autorka emancipaci oboru a postupné získávání nezávislosti díky utváření vnitřní oborové struktury, rozvíjení specifického oborového diskurzu a produkci „kanonických“ textů prestižních autorů preferovanými metodami.

V kapitole 3 zkoumá autorka vývoj kurzů Srovnávací pedagogiky na univerzitách, formování profesních společností a publikování výstupů, díky nimž získává obor zřetelnější kontury. Podstatné je zde zdůraznění empirického základu srovnávací pedagogiky intervenující vůči národním a mezinárodním organizacím. Vyústěním autorčiných analýz je identifikace sociálně zakotveného vlivného oboru na národní, mezinárodní i globální úrovni. S oporou o Bourdieurovo pojetí zdůrazňuje potřebu redefinice intelektuálního, akademického oboru v oblasti silového vlivu, tedy vzhledem k moci. Autorka zde dochází k oprávněnému závěru, že teoretické definice nejsou jen a priori konceptuální abstrakcí, založenou na kognitivních kritériích, nýbrž spíše a posteriori definicemi založenými na souhrě epistemologických struktur a jejich interakcí s objektivními, sociálními strukturami i subjektivními dispozicemi aktérů a respektování jejich politických zájmů.

V kapitole 4 analyzuje autorka intelektuální kořeny a způsoby utváření poznatků, které srovnávací pedagogika produkuje. Tím si vytváří zázemí pro kapitolu 5, v níž se soustřeďuje na hledání rozdílů a odlišností od pedagogiky a příbuzných oborů.

Hutná závěrečná kapitola je shrnutím výsledků bádání a explanací klíčových faktorů konstruování srovnávací pedagogiky ve vztazích mezi epistemologickými a sociologickými doménami.

Výsledky analýzy umožnily autorce pokusit se o shrnující rámcovou definici, v níž charakterizuje obor srovnávací pedagogika jako „*interdisciplinární podobor pedagogiky*“ (*studii o vzdělávání*), *kteří systematicky zkoumá podobnosti a rozdíly mezi vzdělávacími systémy ve dvou nebo více národních či kulturních kontextech a jejich interakce s vnitřním a vnějším kontextem vzdělávání. Specifickým objektem jsou vzdělávací systémy zkoumané průřezově v kulturní (národní, regionální) perspektivě prostřednictvím systematického užívání komparativní metody, za účelem dosažení teoretického porozumění a budování teorie.* Tuto definici považuje autorka za „poziční“, mající výpovědní hodnotu pro autory, kteří zaujímají různě vlivné pozice v intelektuálním poli.

Tito autoři v interakci s intelektuální tradicí a kritérii, institucionálními požadavky a příležitostmi v širší struktuře sociálních vlivů si konkurují a snaží se v akademickém diskurzu definovat svůj obor. Ten je sociálně zakotvený v širších silových polích. Akademická srovnávací pedagogika je velmi citlivá na mezinárodní a národní sociální diskurzy o vzdělávání. Tyto diskurzy jsou filtrovány nejen institucionální politikou a trhem, ale také kognitivními a mikropolitickými zájmy, což může vést k jisté pragmatičnosti a účelovosti.

Recenzovaná publikace má několik výrazných předností. Autorka ji založila na solidních teoretických základech a analýze rozsáhlé literatury (bibliografie uvádí více než 600 titulů), metodologické, filozofické, sociologické a komparativistické. Opírá se o literaturu publikovanou v angličtině, španělštině, francouzštině a čínštině. Využívá data z globálních výzkumných projektů organizovaných WCCES, dokumentujících institucionální historii srovnávací pedagogiky. Provádí kvalitativní metaanalýzu literatury zaměřené na metodologii srovnávací pedagogiky, agreguje termíny v geografickém kontextu 52 zemí (neopomíjí ani český kontext, práce českého původu publikované v angličtině jsou šestnáctkrát v různých souvislostech citovány). Cenné jsou v přílohách uvedené chronologické přehledy institucionálního vývoje srovnávací pedagogiky ve všech světových regionech, kvantitativní údaje o výuce srovnávací pedagogiky na univerzitách ve světě, nechybí ani strukturovaný přehled metaanalytických studií publikovaných v časopisech. Mimořádné heuristické úsilí umožnilo autorce z mozaiky „srovnávacích pedagogik“ rozvíjených v nejrůznějších institucionálních, intelektuálních, kulturních a geografických rámcích a v mezioborových interakcích vytvořit dílo, které představuje „globální otisk“ oboru.

K autentičnosti díla významným způsobem přispěly „praktické“ aktivity a zúčastněná pozorování autorky, která působila v sekretariátu WCCES, účastnila se na národních, regionálních a globálních fórech srovnávací pedagogiky, dále též intenzivní kontakty s významnými komparativisty navštěvujícími CERC, jakož i aktivní spolueditorický a spoluautorský podíl na vydání publikací iniciovaných WCCES a CERC (zejména historické studie o členských asociacích Světové rady, studie současného stavu srovnávací pedagogiky na univerzitách ve světě a mezinárodní encyklopedie osobností srovnávací pedagogiky).

Za pozoruhodné z metodologického hlediska považují využití analýz 33 polostrukturovaných interview s významnými komparativisty, kteří představují různé typy

152 asociací srovnávací pedagogiky a příslušnosti k různým geopolitickým, kulturním a jazykovým komunitám.

Diskursivní charakter publikace umožnil autorce kriticky nahlížet podřízenost srovnávací pedagogiky mocenským vlivům, přehlížejícím rozdíly kulturního kontextu a další faktory, které omezují žádoucí komplexnost oboru, aniž by připustila zjednodušující, dílčí a etnocentrické explanace.

Svámi vývody autorka vyzývá k neredukcionistickému „čtení“ světa vzdělávání prostřednictvím osvětlování interakcí historickými silami, sociálními strukturami a individuálními biografiemi, hledání souvislostí s politickými a ekonomickými vlivy působícími na pedagogiku, na srovnávací pedagogiku zvláště. Ukazuje přesvědčivě, že kritická reflexe účelů a procesů, které konstituují obor, může přispět k hlubšímu pochopení pohybu v sociálních vědách, nejen ve srovnávací pedagogice.

Knihy Marie Manzonové není snadné čtení. Provokuje k nezjednodušující reflexi a teoretickému diskurzu, který je podstatným atributem vědních oborů a hybatelem rozvoje vědy, u nás v pedagogice dosud nepřilíš výrazně rozvíjeným.

Touto recenzí jsem chtěla upozornit nejen na zásadní publikaci ve srovnávací pedagogice, která se u nás jako akademický obor dosud nekonstituovala, ale i na práci badatelky, jež byla na začátku své profesní kariéry schopna vytvořit dílo srovnatelné s prestižními autory.

Knihu mohu vřele doporučit nejen odborníkům ve srovnávací pedagogice, ale všem, kdo se mohou podílet na oborovém a mezioborovém diskurzu, zejména doktorandům a mladým badatelům v pedagogických vědách.

Eliška Walterová
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

MARSHALL, B.

Testing English. Formative and Summative Approaches to English Assessment
London: Continuum, 2011

Pojem kvalita patří v pedagogických textech v současnosti k velmi frekventovaným. Kvalitu vzdělávacího procesu ovlivňuje mimo jiné také školní hodnocení – efektivní hodnocení vede ke zvýšení učební aktivity žáků, a proto je třeba pohlížet na hodnocení jako na průběžně prováděnou přirozenou součást každé vyučovací hodiny. (Efektivní učení ve škole, 2005) Podle výzkumů považuje většina pedagogů hodnocení za jednu z nejobtížnějších složek své pedagogické činnosti (Slavík, 1999). Proto je potřeba ocenit, že osm kapitol recenzované publikace nabízí čtenářům, primárně učitelům mateřského jazyka, náhled na problematiku hodnocení v širokém kontextu.

Její autorka, Bethan Marshall, vyučuje na King's College London ve Velké Británii. V popředí jejího zájmu je vztah mezi hodnocením a učením. Kromě toho zkoumá souvislosti mezi filmem, televizí a rozvojem čtenářství. Byla zapojena do řady výzkumných projektů, které se týkaly hodnocení. Je spoluautorkou několika knih, například *Working Inside the Black Box* (2002) či *English Inside the Black Box* (2006).

Publikaci otevírá kapitola *English and The Art of Language* o chápání angličtiny v anglosaském prostředí. V českých RVP rozdělujeme mateřský jazyk do tří složek („vláken“): 1. komunikační a slohová výchova; 2. jazyková výchova a 3. literární výchova. Americké standardy používají pojem *English Language Arts and Literacy*, který obsahuje vlákna: 1. čtení; 2. psaní; 3. mluvený projev a 4. jazyk (Dvořák, 2012). Autorka publikace připomíná, že v angličtině by se učitelé neměli zaměřit jen na testování žáků, ale měli by dbát u žáků také na rozvíjení kreativity, pěstování vyjadřovacích schopností, interpretování slyšeného i mluveného textu a rozvíjení schopnosti myšlení. Výchova se cení více než znalosti.

V historickém exkurzu autorka připomíná náplň práce skupiny LATE (*The London Association of the Teachers of English*), která byla založena v roce 1947. Skupina pořádala konference na témata, která jsou aktuální v současné době také u nás – zda je angličtina (jako mateřština) jedním předmětem, či dvěma (konference v říjnu 1952). Vzpomeňme na výraznou diskusi o koncepci výuky českého jazyka a literatury. Tato diskuse probíhala na pokračování mezi P. Janouškem a J. Kostečkou. Další debaty se ve Velké Británii vedly okolo hodnocení esejí, zejména o reliabilitě a validitě. Vyústěním bylo vytvoření kritérií, která byla testována. Autorka uvádí příklady několika z nich: kvalita nápaditosti (počet, rozmanitost, hodnota nápadu); myšlenková provázanost; preciznost a celkový efekt. Kromě těchto kritérií se nezapomnělo na techniku vyjádření, interpunkci či rukopis. Nově byla stanovena dvě kritéria: „Pictorial quality“ (jednak použití vhodných slov, jednak vytvoření kompozice, která vhodně popisuje „obraz“) a „Creativeness“ (tvořivost, tj. vytvoření něčeho nového, originálního, individuálního). Podobné debaty o kritériálním hodnocení písemných projevů jsme u nás zaznamenali již několikrát, naposledy v souvislosti s hodnocením slohových prací u státních maturit. Kritérium kreativity/invenčnosti, které

154 dlouhodobě navrhuje J. Kostečka (2013), doposud v kritériích vytvořených Cermatem v konceptu nových maturit stále absentuje.

Jedna z kapitol je věnována hodnocení čtenářských dovedností a psaných textů. Bouřlivé diskuse, které se vedly v souvislosti se zaváděním celonárodního testování žáků ve Velké Británii po roce 1989, vyústily k vytvoření expertní skupiny zabývající se hodnocením – APP (Assessing Pupils' Profile). Vznikl projekt, který monitoroval pokrok žáků při zapojení prvků formativního hodnocení. Do projektu se zapojilo 77 škol.

Dvě stěžejní kapitoly se věnují projektům z oblasti hodnocení a hodnoticím technikám, které se v rámci popisovaných projektů osvědčily. Autorka vyzdvihuje zejména texty P. Blacka a D. Wiliama *Assessment and Classroom Learning; Inside the Black Box* a studii J. Drummond *Assessing Children's Learning*. Dále přibližuje tříletý projekt KMOFAP (*King's Medway Oxfordshire Formative Assessment Project*), který byl odstartován v roce 1999 a snažil se implementovat formativní prvky hodnocení do výuky. Do projektu se zapojili nejprve učitelé matematiky a přírodovědných jazyků a až později byl rozšířen o učitele anglického jazyka. Pro učitele vznikla příručka s názvem *Assessment for Learning: Putting it into practice* (2003). Za pozornost stojí především prvky formativního hodnocení, které se v projektu osvědčily: dotazování (questioning), ústní zpětná vazba (oral feedback), dialog mezi učitelem a žáky, vrstevnické hodnocení (peer assessment) a formativní užití sumativních testů. Vyzdvihována a vysoce ceněna je kvalita interakce mezi žáky a mezi žáky a vyučujícím. V ideálním případě by zpětná vazba měla být integrální součástí vyučovací hodiny. Velkou roli hraje podpůrné vyučování (scaffolding), tedy druh součinnosti učitele a žáka zaměřený na zvýšení schopnosti žáka řešit úkoly, které by sám nezvládl. V publikaci jsou nám představeny i příklady dobré praxe.

Autorka knihy považuje formativní hodnocení za důležité v procesu rozvíjení klíčových kompetencí. Jedna z kapitol cílí na rozvoj kompetence k učení. Je v ní představen projekt LHTL (*Learning how to Learn*), který proběhl v letech 2002–2006 na čtyřiceti školách a kterého se účastnili výzkumníci ze čtyř univerzit. Byl zvolen smíšený design, využity byly také videozáznamy vyučovacích hodin. Projekt se zaměřil především na to, jak školy a učitelé používají formativní hodnocení, aby u svých žáků rozvíjeli kompetenci k učení. Velká pozornost byla věnována autonomii žáků a tomu, jak jsou žáci povzbuzováni učitelem k práci. Část kapitoly se zaměřuje na zpracování videozáznamů. Z výpovědí některých učitelů, kteří zhlédli své videozáznamy, je zřejmé, že jsou velice dobrými reflektujícími praktiky – prohlubují a rozšiřují své kompetence zhodnocováním svých zkušeností – reflektují záznam a přemýšlí, co a jak příště vylepšit, aby dosáhli většího pokroku u svých žáků. Velký význam je v recenzované publikaci přikládán kritériálnímu hodnocení, sdílení kritérií ve třídě a zapojení žáků do jejich vytváření.

Ačkoli je větší prostor věnován formativnímu hodnocení, v publikaci autorka nabízí také pohled na projekt KOSAP (*King's Oxfordshire Summative Assessment Project*), který se zaměřil na testování čtrnáctiletých žáků v matematice a angličtině. V publikaci je blíže přiblížen sběr dat (zahrnoval testy, pozorování tříd, rozhovory

s učiteli, obsahovou analýzu poznámek učitelů, dotazování žáků apod.) a jejich další zpracování.

Zajímavou „odbočkou“ je diskutovaný problém plagiátorství. Pro učitele angličtiny nepředstavuje tento současný fenomén tak veliký problém; jelikož znají práci svých žáků velice dobře, nečiní jim obtíže odhalit, zda esej či jiná práce byla okopírována či vytvořena někým na zakázku. Dle mého názoru se zde ukazují pozitiva implementace formativního hodnocení do školní praxe.

V předposlední kapitole se autorka snaží o komparaci anglosaských zemí v oblasti hodnocení. Zaměřila se na situaci ve Spojených státech amerických, v Austrálii a na Novém Zélandu. Zkušenosti ze všech výše zmiňovaných zemí hovoří o tom, že státní či národní vlády kladou větší důraz na reliabilitu testů, v pozadí však zůstává validita testů.

V závěrečné kapitole se autorka zamýšlí nad problémy a otázkami, které čekají na další výzkumy. Zmiňován je zejména systém národního testování, testování funkčních dovedností, především čtenářské a matematické gramotnosti, a problémy žáků v angličtině v rámci GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Z publikace vyplývá, že je velice důležité dbát na diagnostikování silných a slabých stránek žáků (což předpokládá dobrou znalost všech žáků), na sledování pokroku žáků a na provázanost cílů s národním kurikulem.

Ocenit je potřeba zejména široký kontext, do něhož je koncept formativního hodnocení zasazen. Za největší přínos publikace lze považovat specifickou strukturu některých kapitol. Kromě vlastního výkladu jsou v knize začleněny autentické výpovědi učitelů anglického jazyka při hloubkových rozhovorech. Učitelé v nich komentují vlastní zkušenosti se zaváděním formativního hodnocení do praxe, doporučují techniky, které se jim osvědčily. Cenné jsou výpovědi žáků, zejména o vrstevnickém hodnocení či kooperativním učení. Kromě toho žáci velice ocenili tzv. dílny psaní (žáci na základě komentářů od spolužáků a vyučujícího upravovali své verze psaného textu). Inspirativní jsou příklady dialogického vyučování, zejména v komparaci s dialogickým vyučováním popisovaném v publikaci českých autorů (Švaříček & Šed'ová, 2012).

V publikaci najdou mnoho podnětů učitelé mateřského jazyka. Jim publikace nabízí zkušenosti z britského prostředí v oblasti didaktiky mateřského jazyka a hodnocení. Text je psán čtivě, teorie, včetně historických exkurzů, je doplněna četnými ukázkami. Největší slabinou je dle mého názoru její struktura: o některých výzkumech (např. APP) se autorka zmiňuje v prvních kapitolách, blíže jsou však projekty přiblíženy až v závěrečných kapitolách, což místy znesnadňuje čtení. Přesto recenzovaná publikace otevírá mnohá témata, například koncepci didaktiky mateřského jazyka, otázky testování žáků či možnosti v oblasti formativního hodnocení.

Recenzovaná práce představuje cenný příspěvek k současné koncepci didaktiky mateřského jazyka a možnosti hodnocení, přináší nové myšlenky a rozšiřuje poznatkovou bázi ve výše uvedených oblastech. Zároveň by publikace mohla být zajímavým podnětem k porovnání didaktik mateřského jazyka v českém a anglosaském prostředí. Zvláště v současné době, v níž dochází k řadě posunů v oblasti oborových

- 156 didaktik, koncept didaktiky mateřského jazyka se modernizuje a do popředí se dostává komunikační složka, aktivní naslouchání či čtenářská gramotnost, by mohla zkušenost z anglosaského prostředí být cenným zdrojem inspirací.

Veronika Laufková
veronika.krabsova@pedf.cuni.cz

*Za cenné připomínky děkuji RNDr. Dominikovi Dvořákovi, Ph.D.,
a Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D.*

Literatura

- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: PedF UK.
- Efektivní učení ve škole*. (2005). Praha: Portál.
- Kostečka, J. (2013). Hodnocení slohových prací středoškoláků, včetně maturitních. *Český jazyk a literatura*, 63(3), 134–145.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

Orbis scholae 2/2013

Emotional Aspects of Learning and Teaching (anglické číslo)

Hostující editoři: Michalea Gläser-Zikuda, Iva Stuchlíková & Tomáš Janík

Orbis scholae 3/2013

Vnější diferenciacie ve školním vzdělávání

Hostující editoři: David Greger & Jana Straková

Orbis scholae 1/2014

Varia

Editor: Dominik Dvořák

Orbis scholae 2/2014

Textbooks and Educational Media in a Digital Age (anglické číslo)

Hostující editorka: Zuzana Sikorová

DOSUD VYDANÁ ČÍSLA

Plné texty dosud vydaných čísel jsou k dispozici online:

<http://www.orbisscholae.cz> – sekce *Archiv*.

Roční předplatné pro ročník 2014 (tři čísla) pro fyzické i právnické osoby sídlící nadzemí České republiky činí 350 Kč. U objednávek ze zahraničí bude částka navýšena o poštovné. Cena jednotlivých čísel je 150 Kč. Objednávky předplatného zasílejte a pro další informace se obraťte na adresu OrbisScholae@seznam.cz.

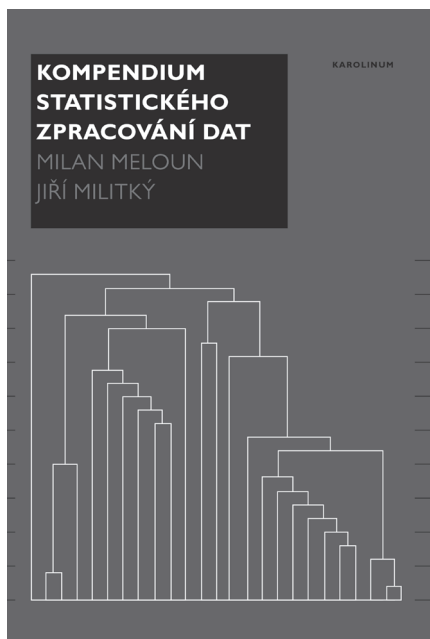
Výzva k zasílání příspěvků do čísla 1/2014 (nemonotematické číslo)

Příspěvky do nemonotematického čísla 1/2014 redakce přijímá do 15. 11. 2013. Bližší informace a pokyny k formální úpravě příspěvků najdete na adrese <http://www.orbisscholae.cz>, v sekci *Pokyny pro autory*. Příspěvky zasílejte na adresu redakce OrbisScholae@seznam.cz.

Meloun, Milan – Militký, Jiří: Kompendium statistického zpracování dat
Praha, Karolinum 2012, vázaná, 984 str., 1. vydání, cena: 590 Kč

Kompendium představuje kolekci statistických metod s 1100 úlohami počítačového zpracování experimentálních dat. Je určeno především studentům vysokých škol, snadno však čtenáři poslouží i k samostudiu. Jeho cílem je poskytnout návod k logickému vyhodnocení dat v každodenní praxi. Spolu s doporučeným statistickým softwarem tvoří účinnou pomůcku analýzy experimentálních dat v laboratořích výzkumných ústavů, kontrolních laboratořích a zkušebnách kontroly kvality i v celé řadě dalších pracovišť. Publikace se tak obrací na každého, koho láká počítačově podporované odkrývání informací uložených v experimentálních datech.

ISBN 978-80-246-2196-8



160 Hájková, Vanda – Květoňová, Lea – Strnadová, Iva: Cesty k inkluzi
Praha, Karolinum 2012, brožovaná, 172 str., 1. vydání, cena: 180 Kč

Publikace zpracovává situaci studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu jejich studia na vysokých školách. Zvláštní pozornost je věnována překážkám ve studiu, se kterými se vysokoškolští studenti se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají, a strategiím, které se studentům při překonávání těchto překážek osvědčily.

Mezi stěžejní témata této publikace patří filozoficko-historická a etická reflexe jinakosti v kontextu vysokoškolského prostředí, formy podpory, které jsou dostupné vysokoškolským studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, a zkušenosti studentů s dostupnou podporou, asistence vysokoškolským studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, analýza postojů k jinakosti u žáků základních a středních škol, postoje vysokoškolských pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, vysokoškolské studium z perspektivy studenta s Aspergerovým syndromem, situace vysokoškolských studentů se specifickými poruchami učení.

Jak vyplývá ze zkušeností vysokoškolských studentů se speciálními vzdělávacími potřebami prezentovaných v této publikaci, právě překážky ze strany společnosti jsou ty, které jim nejvíce znesnadňují život.

ISBN 978-80-246-2086-2

