

Orbis scholae

VOL 15 / 1 / 2021

© Univerzita Karlova, 2021

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial	
<i>Dominik Dvořák</i>	5
Teoretické studie	
K teorii aktivního vzdělávacího obsahu v transdidaktickém pojetí <i>Jan Slavík, Tomáš Janík, Jiří Kohout, Tereza Češková, Pavel Mentlík, Petr Najvar</i>	9
Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku <i>Arnošt Veselý</i>	37
Empirické studie	
Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče <i>Eva M. Hejzlarová, Magdalena Mouralová, Kateřina Konrádová</i>	57
Koncentrace kortizolu ve slinách v průběhu zátěžových situací u úzkostných a neúzkostných adolescentů <i>Kateřina Kubíková, Isabella Pavelková, Aneta Boháčová</i>	83
Nekrolog	
Odešel Jan Průcha <i>Eliška Walterová</i>	103
Recenze	
Fasora, L. & Hanuš, J. Mýty a tradice střeoevropské univerzitní kultury <i>Petr Knecht</i>	109

Contents

Editorial	
<i>Dominik Dvořák</i>	5
Theoretical Studies	
On the Theory of Active Educational Content in a Transdisciplinary Perspective <i>Jan Slavík, Tomáš Janík, Jiří Kohout, Tereza Češková, Pavel Mentlík, Petr Najvar</i>	9
Middle Layer in Educational Governance: Concept, Approaches, and Implications for Educational Policy <i>Arnošt Veselý</i>	37
Empirical Studies	
Transition from Home to Public Kindergarten in the Czech Republic: Insight into Parental Adaptation <i>Eva M. Hejzlarová, Magdalena Muralová, Kateřina Konrádová</i>	57
Salivary Cortisol Levels During Stressful Situation in Anxious Adolescents and Adolescents Without Anxiety <i>Kateřina Kubíková, Isabella Pavelková, Aneta Boháčová</i>	83
Obituary	
Jan Průcha (1934-2021) <i>Eliška Walterová</i>	103
Book Review	
Fasora, L. & Hanuš, J. <i>Mýty a tradice střeoevropské univerzitní kultury</i> [Myths and Traditions of Central European University Culture] <i>Petr Knecht</i>	109

Editorial

První číslo 15. ročníku časopisu *Orbis scholae* přináší čtyři studie a dva kratší texty. Dovolte mi, abych úvodník začal tentokrát právě od sdělení, které umístíme podle ustáleného zvyku až na konec časopisu – je jím rozloučení s prof. Janem Průchou. Byl zakládajícím ředitelem výzkumného pracoviště na Pedagogické fakultě UK, přímého předchůdce současného Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, kde působí redakce našeho časopisu *Orbis scholae*, na jehož přípravě se také podílel jako člen redakční rady po celou dobu jeho dosavadní existence. Svými publikacemi a vystoupeními ovlivnil některé kolegy ze současné střední a mladší generace českých pedagogů natolik, že se rozhodli pro profesní dráhu výzkumníka (aspoň tak to od nich slyším) a dnes už jsou rovněž našimi kmenovými autory a spolupracovníky.

Vedle nekrologu profesora Průchy od jeho dlouholeté kolegyně Elišky Walterové náhoda zařadila recenzi Petra Knechta na knihu autorů Lukáše Fásory a Jiřího Hanuše o akademické kultuře, jíž se nyní míní kultura vysokoškolských pracovišť. Nabízí se otázka, zda by na současné univerzitě, jak je v recenzované knize popisována, vůbec mohla vyrůst podobná osobnost širokého rozhledu, uznávaná hned ve dvou oborech (nejen v pedagogice, ale i v (psycho)lingvistice). Jak ukazuje i náš nekrolog, Jan Průcha sice na pražské pedagogické fakultě zanechal trvalou stopu, předtím ale dlouhodobě působil v tehdejší Československé akademii věd (ČSAV), v dnes již neexistujícím Pedagogickém ústavu Jana Ámose Komenského (PÚJAK). Komplexnější zhodnocení práce tohoto ústavu nám stále chybí, ostatně stejně jako ucelený pohled na celou pedagogickou vědu v předlistopadových dobách. Sám jsem ještě „starou“ akademii věd zažil (byť je trochu ošidné srovnávat PÚJAKu s mojí zkušeností z přírodovědně zaměřeného pracoviště, navíc v době tání na konci osmdesátých let minulého století). Na pracovištích ČSAV panovala některá bizarní pravidla, jako byly hodiny „píchačky“, jejichž karty museli vyplňovat stejně tak stejně laboranti jako špičkové vědecké osobnosti. Někteří zaměstnanci akademických ústavů tak sice přicházeli na pracoviště již v šest ráno, ovšem fakticky nedělali celý den nic, neboť v akademii neexistovaly systémové mechanismy zajišťující efektivitu týmů či organizací. Bariérami – pokud pomínu deformovanou personální neboli kádrovou politiku – byla také nemožnost přímého kontaktu se západními pracovišti a odborníky (platilo to zejména pro nestraníky) a chronický nedostatek devizových prostředků na nákup moderních experimentálních zařízení. Na druhou stranu nebyl pracovník akademie věd, který se

6 v rámci ideologických a praktických limitů chtěl a dokázal věnovat bádání a výzkumu, prakticky ničím rušen a mohl soustředěně vědecky pracovat.¹ Jako výzkumník jsem v té době nevěděl ani nepotřeboval cokoli vědět o projektech, grantech, metrikách... a veškerý čas jsem mohl trávit v laboratoři a knihovně.²

Jan Průcha zjevně patřil k těm vědcům, kteří dokázali překonat dobové limity a využít pozitiva akademického pracoviště. Vykonal tak obrovské množství práce a při tom si uchoval osobní a odbornou integritu. Opakovaně se mi stávalo, že jsem při zkoumání nějakého pro mě nového problému našel publikaci nebo závěrečnou zprávu, kterou Jan Průcha o stejném tématu zpracoval již před čtvrt stoletím. Přitom šlo o otázky, které jsou dodnes aktuální – namátkou se jednalo o reformu kurikula mateřského jazyka, práci s administrativními daty (výzkum třídních knih), scientometrii...

Lidé z akademie často byli úplně a záměrně izolováni od běžného vysokoškolského provozu, ale zároveň mohla v akademických ústavech fungovat takřka ideální humboldtovská jednota vědy a vědecké přípravy. Když v akademii působil doktorand (v tehdejší terminologii aspirant, někdy stážista), stal se přirozeně členem výzkumného týmu školitele, a – pokud příslušný tým byl kvalitní – měl šanci dobře se vyučit vědecké práci. Do určité míry se to týkalo již diplomantů, kteří měli vedoucího práce z akademie.

Tím se znovu vracím k recenzované knize o vysokoškolském prostředí a k otázce, nakolik mohly vyrůst vědecké osobnosti na (předlistopadových) pedagogických fakultách. V české odborné literatuře probíhá kritická diskuse, jak vlastně vypadala věda na vysokých školách v době socialismu a nakolik důsledně se u nás uplatnil sovětský model soustředění výzkumu na pracoviště akademie a tím jeho oddělení od pregraduální výuky. Jedno je jisté – vysoké školy, fakulty a katedry byly velmi rozmanité, a to kvantitativně i kvalitativně, a tomu odpovídaly i rozdílné podmínky pro vědeckou práci i možnost studentů zapojit se do ní. Specifická situace pedagogických fakult, navíc tehdy extrémně podvázaných kádrovými kritérii na vyučující i studenty, by vyžadovala ještě další analýzy. Nejde jen o historickou otázku, protože kritika jak vědecké produkce, tak vzdělávací činnosti současných pedagogických fakult v posledních letech prakticky neustává a potřebovali bychom vědět, jakou roli v tom hraje jejich předchozí vývoj. Bylo by nespravedlivé říct, že v prostředí pedagogických fakult, nebo obecněji fakult připravujících učitele, v druhé polovině minulého století nepůsobily či nedozrály významné vědecké osobnosti. Stejně tak by bylo potřeba připomenout rezortní vývojová pracoviště nebo poradenská a zdravotnická zařízení, kde se rovněž zabývali problémy školství a vzdělávání. Dnes ostatně i ústavy současné Akademie věd ČR vypadají jinak než před čtyřmi dekádami; změnila se celá věda. Na důkladnější analýzu institucionálních podmínek dřívějšího a dnešního pedagogického výzkumu zde není ovšem prostor, proto jsem se omezil na připomenutí jediné, dnes trochu přehlížené, instituce. Stručně řečeno, díky za

¹ Přírodovědci pocítovali více limity materiální, společenskovední pracoviště pak zásahy vedené ideologií.

² Pominu rituál „výrobní porady“ neboli schůze jednou týdně.

Jana Průchu, který nové generaci vědců nabídl výsledky svého dlouholetého působení na půdě PÚJAKu a později i v roli badatele na volné noze. Tím, že poměrně brzy z oficiálních struktur poodstoupil, vytvořil současně prostor, aby mladší výzkumníci mohli dále rozvíjet obor po svém. Jak tento prostor využíváme? Jaký obraz českých věd o vzdělávání konkrétně nabízejí čtyři stati v tomto čísle?

Obě teoretické studie se dotýkají výzev, jež stojí před současným českým školstvím, i když každá z nich se zabývá velmi odlišnou rovinou vzdělávání. Práce týmu plzeňských a brněnských autorů vedeného Janem Slavíkem je dalším krokem v jejich soustavném budování tzv. transdidaktiky. Toto úsilí je velmi důležité, neboť bez dobré teorie vzdělávacích obsahů nemohou dobře dopadnout například současné snahy o modernizaci rámcových kurikul. Autoři založili svůj text na filozofických koncepcích – Fishermanově a Kvaszově. To je poměrně zásadní rozhodnutí, neboť východiskem didaktického myšlení v posledních dekadách byla spíše psychologie či sociologie. Speciálně k napsání tohoto článku je motivovala údajná nedostatečnost (kognitivní) psychologie, jež nebere dostatečný ohled na specifika disciplín. Cílem autorů je, zjednodušeně řečeno, vyložit vztah mezi Kvaszovou koncepcí instrumentálního realismu, Fishermanovým konceptem aktivního obsahu a jejich vlastní transdidaktikou. Sami podotýkají, že článek „některé již dříve elaborované poznatky zde předkládá znovu v aktuálním kontextu“. Pro pedagogiku jako sociální vědu je typické, že se rozvíjí spíše horizontálně, tedy že vznikají nové teorie vedle sebe, kohabituji, nebo si vzájemně konkurují. Budeme se zájmem sledovat, jak se bude transdidaktice v soutěži dařit a jak se osvědčí recyklace myšlenky memů, která zatím spíše nenaplnila očekávání, která do ní byla kolem přelomu tisíciletí vkládána.

Zatímco transdidaktika se zabývá především (byť ne výlučně) setkáním žáka, učitele a učiva ve výuce, studie Arnošta Veselého se dívá na národní vzdělávací systémy jako celek. Konkrétně nabízí teoretické ukotvení pro jiné populární téma současné vzdělávání politiky – tzv. střední článek vzdělávání. Fundovaně ukazuje, že tento termín ve skutečnosti zastřešuje řadu rozdílných pojetí a uspořádání, která vyjasňuje, třídí a zařazuje do kontextu. To je neobyčejně důležité. Hrozí totiž, že si při diskusích o možném (opětovném) zavedení středního článku do českého školství nebudeme vzájemně rozumět, budeme do tohoto prvku vkládat nesplnitelná očekávání, anebo se budeme snažit napodobovat v českém prostředí postupy vytržené z velmi odlišných kontextů. Podotknu jen, že určitou alternativu k různým formám středních článků budovaných na regionálním principu mohou být i horizontální sítě škol, o nichž připravujeme studii pro některé z příštích čísel časopisu.

Jednou z oblastí výzkumu, která byla profesoru Průchovi v posledních letech velmi blízká, byla nesporně předškolní edukace. Studie Evy Hejzlarové, Magdaleny Mouralové a Kateřiny Konrádové přináší originální pohled na tuto úroveň vzdělávání, kterou zkoumá optikou adaptace rodiče na nástup dítěte do vzdělávací instituce. Utváření vztahu mezi zákonným zástupcem a školou a ustavování role „rodiče dítěte v mateřské škole“ jsou studovány kvalitativně analýzou deníků rodičů z období po nástupu do předškolního zařízení.

8 Jestliže zásadní význam předškolního období pro veškerou další edukaci je konstantou pedagogického výzkumu posledních desetiletí, určitou renesancí zájmu nyní opět zažívá adolescence, v neposlední řadě pod vlivem nových poznatků neurověd. Jsem proto rád, že studie Kateřiny Kubíkové, Isabelly Pavelkové a Anety Boháčové „Koncentrace kortizolu ve slinách v průběhu zátěžových situací u úzkostných a neúzkostných adolescentů“ se zaměřuje právě na toto vývojové období. Zastupuje v tomto čísle nejen kvantitativní metodologii, ale také multioborový přístup propojující fyziologii, psychologii a pedagogiku. V neposlední řadě reflektuje současnou pozornost věnovanou (duševnímu) zdraví a pohodě žáků ve škole.

Stručně řečeno, čtyři stati tohoto čísla ukazují, že naše moderní pedagogická teorie i výzkum se rozvíjejí, berou vážně problémy praxe a směřují do budoucna. Jana Průchu by to jistě těšilo. Při spolupráci s ním jsem obdivoval – kromě jiného – také to, že své projekty realizoval nejen důkladně, ale také vždy dodržoval stanovené termíny. V tomto ohledu má náš časopis stále dluh vůči čtenářům a za skluz ve vydání tohoto čísla se vám omlouvám.

Současně chci poděkovat za veškerou dosavadní práci pro časopis Janu Vyhnálkovi, jehož výzkumné, učitelské, poradenské a terapeutické zkušenosti rádi budeme využívat i nadále, byť již nebude ve výkonné redakci. Oficiálně vítáme do našeho týmu Annu Donovalovou a Petra Gala, kteří nám už nějakou dobu pomáhají s administrativou, přechodem na Open Journal Systems, s předtiskovou přípravou rukopisů i s dalšími redakčními úkoly.

Dominik Dvořák

K teorii aktivního vzdělávacího obsahu v transdidaktickém pojetí

Jan Slavík¹, Tomáš Janík², Jiří Kohout¹,
Tereza Češková², Pavel Mentlík¹, Petr Najvar²

¹ Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická

² Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Teoretická studie vychází z Fishermanova pojetí aktivního obsahu jako činitele kognitivní změny a Kvaszova teorému, že kognitivní změny na úrovni historické kulturní epistemologie a kognitivní změny na úrovni osobní epistemologie žáků lze vysvětlovat shodnou typologií. Studie hledá objasnění této shody prostřednictvím konstruktů „intencionalita“, „obsahová transformace“ a „instrumentalizace zkušenosti“. Edukační působnost aktivního obsahu mezi kulturní a osobní úrovní je vysvětlována s oporou v pojmu *mem*, který reprezentuje jak tvorbu aktivního obsahu v kulturní historii, tak distribuci aktivního obsahu ve společnosti a jeho vliv na jednotlivce. Nástrojem pro replikaci memů ve vzdělávacím prostředí jsou učební úlohy, jejichž vliv na kognitivní změny u žáků je podmíněný sémantickou a logickou strukturací kognitivních schémat. Na tomto explanačním základě je ve studii z transdidaktického hlediska interpretována Kvaszova typologie kognitivních změn vycházející z analýzy vědeckých revolucí v kulturní historii.

Klíčová slova: aktivní obsah, vzdělávací obsah, obsahová transformace, intencionalita, mem, schéma, transdisciplinární didaktika

On the Theory of Active Educational Content in a Transdisciplinary Perspective

Abstract: This theoretical study builds on Fisherman's view of active content as an agent of cognitive change and on Kvasz's theorem that cognitive changes on the level of historical cultural epistemology and cognitive changes on the level of student's personal epistemology can be explain through the same typology. The paper looks for the clarification of this agreement through concepts like "intentionality", "content transformation" and the "instrumentalization of experience". The educational potential of active content between the cultural and the personal level is explained with reference to the concept of "meme", which represents the creation of active content in cultural history as well as the distribution of active content within society and its influence upon an individual. The tools for meme replication in educational environment are learning tasks; they generate cognitive changes in students insomuch as they have sound semantic and logical structure of cognitive schemata. Upon this explanatory basis authors interpret Kvasz's typology of cognitive changes that stems from the analysis of scientific revolutions in the cultural history.

Keywords: active content, educational content, content transformation, intentionality, meme, schema, transdisciplinary didactic

10 *Vzdělávací obsah* patří ke klíčovým pojmům pedagogické teorie ve vztahu k vzdělávací praxi, protože je ústřední kategorií jak pro didaktiku, tak pro teorii kurikula, které mají z pedagogických věd relativně nejbliže k vzdělávací práci učitelů ve výuce právě proto, že se věnují vzdělávacímu obsahu. V kurikulu je obsah konkretizovaný ve vzdělávacích oborech, značně rozrůzněných i rozmanitě svázaných s obory kultury. Teorie vzdělávacího obsahu proto musí být transdisciplinární, dostatečně zobecňující i dostatečně operacionální, aby jejich dynamiku a variabilitu zastřešila. Východiskem pro takovou teorii je společný cíl všech vzdělávacích oborů: přispívat ke kulturnímu rozvoji žákovské zkušenosti.¹ Lidská zkušenost z principu nemůže být bezobsažná, a má-li se rozvíjet, musí být re-kreativní.² Re-kreativní působnost obsahu na proměny zkušenosti byla Fishermanem charakterizována termínem *aktivní obsah*. Aktivní obsah způsobuje kauzální změny mentálních operací (Fisherman, 2012, s. 163) obecně nazývané *kognitivní změny*. Na tomto explanačním základě se didaktice nabízejí příležitosti k syntéze psychodidaktických konstruktů orientovaných na žákovské učení s ontodidaktickými konstrukty zaměřenými na kulturní kontext vzdělávání.

Naše stat' má být příspěvkem k teorii vzdělávacího obsahu v transdisciplinárním pojetí. Transdisciplinární didaktika (Slavík et al., 2017a) usiluje o takové generalizace napříč vzdělávacími obory, které nevedou k separaci od oborových didaktik a k „vyprazdňování obsahu“ z teorie a empirického výzkumu výuky (Janík et al., 2018). Gordickým uzlem vyprazdňování obsahu jsou právě kognitivní změny.

Kvasz (2020) kriticky konstatuje, že tradičními přístupy kognitivní psychologie se nedaří rozlišovat typy kognitivních změn, které by poskytly příležitost „vidět kognitivní jevy v jejich čistotě“. Kognitivní změny jsou totiž podmíněné historickým rozvojem kulturních instrumentů poznávání, a proto se ukazují jen v dlouhém časovém horizontu vývoje oborů (Kvasz, 2015, 2020). Tato teze předpokládá, že kognitivní změny na úrovni historického kulturního rozvoje a kognitivní změny na úrovni socio-kulturního učení subjektů (žáků) lze vysvětlovat shodnou typologií.

Kvasz (2001) v diskusi s Rybářem doložil, že typologie kognitivních změn odvozené z empirických výzkumů ontogeneze nedokážou objasnit celý rozsah a specifické kvality těchto změn pozorovaných v historii kulturního vývoje oborů. Ani v této diskusi, ani ve svých didakticky zaměřených textech (Kvasz, 2016, 2020) však nezavedl systém teoretických konstruktů pro výklad vztahů mezi *epistemickými operacemi* s *aktivním obsahem* utvářejícím subjektivní zkušenost a *sémanticko-logickými strukturami*, které tuto zkušenost začleňují do sociokulturně sdíleného kontextu v oborech. Teze o genetické paralele mezi ontogenetickou a kulturně-historickou rovinou kognitivních změn tím naráží na mezeru v koherentním teoretickém vysvětlení.

¹ Pro pojmenování subjektivního potenciálu intencionálních aktivit získaného učením existuje mnoho rozmanitých termínů: *znalost, dovednost, schopnost, dispozice, gramotnost, kompetence...* V tomto textu užíváme termín *zkušenost* jako jejich všeobecný ekvivalent. Opíráme se o pragmatickou tradici zkušenostního učení: zkušenost je kognitivní zhodnocení interakce s kulturním a přírodním prostředím pro budoucí kulturní praktiky (srov. Dewey, 1938, s. 42; Kolb, 1984, s. 35; Slavík et al., 2017a, s. 142–143).

² *Re-kreace* zkušenosti zahrnuje jak produktivní-inovativní, tak reproduktivní charakter procesu.

V následujícím textu usilujeme o překlenutí této mezery ve výkladu prostřednictvím transdidaktické teorie obsahové transformace založené na filozofickém konceptu intencionality a s oporou ve Fishermanově (2012) pojetí aktivního obsahu opřené o Dawkinsův termín *mem* jako replikační jednotku kulturní transmise. Cílem je formulovat operacionální teoretické konstrukty, funkční pro reflektivní praxi výuky a pro výzkum kvality výuky. Nynější text navazuje na řadu předcházejících statí a monografií,³ avšak pro zachování srozumitelnosti se nemůže spoléhat jenom na odkazy k nim. Proto některé již dříve elaborované poznatky zde předkládá znovu v aktuálním kontextu.

1 Analytická východiska

V této kapitole formulujeme vstupní teze, které mají tvořit zdůvodněnou a logicky ucelenou myšlenkovou strukturu pro další speciálnější výklad. Axiomem, který již dále nezdůvodňujeme, je normativní předpoklad, že jednotlícím cílem vzdělávacích oborů je kulturně obohacovat a rozvíjet žákovskou zkušenost prostřednictvím kognitivních změn.

1.1 Aktivní obsah

Slovem *obsah* říkáme, že něco existuje v něčem nebo prostřednictvím něčeho. Pojem obsah tím poukazuje na vše, co považujeme za významově určitelné, aniž to přímo určujeme; např. obsah zkušenosti, obsah pojmu, obsah obrazu, znalost obsahu.⁴ Označením obsah též vystihujeme úplnost, kupř. obsahem zkušenosti se míní celá zkušenost, nikoliv jen její část. Je-li nějaká část obsahu jmenovitě určena interpretací, chápeme ji jako strukturální jednotku nadřazeného celku (kontextu) pod názvy *pojem*, *význam*, *koncept* aj.

Obsah, jímž se zkušenost v kulturním kontextu uchovává, ji zároveň přetváří. Obsah má tedy v kultuře podvojnou re-kreativní funkci: reproduktivní – transmisivní a produktivní – inovativní.⁵ Fisherman (2012) tuto podvojnost charakterizuje termínem *aktivní obsah* (*active content*): aktivní obsah zapříčiňuje kognitivní změnu (inovaci) i trvání (reprodukcii) zkušenosti u jedinců a prostřednictvím jejich interakcí též v celém kulturním poli. Vzdělávací obsah je aktivní obsah zaměřený na

³ Koncepce transdidaktiky je postupně rozvíjena v monografiích z let 2013 (Slavík et al. či Janík et al.), 2017 (Slavík et al., 2017a) a v soustavné řadě časopiseckých studií od roku 2005 (Slavík & Janík, 2005, 2006, 2012; Janík & Slavík, 2009).

⁴ Pojem *obsah* svým pojetím koresponduje s Aristotelovým pojetím ontologické kategorie *látka*. Látka je kategorií vystihující princip „neurčené určitelnosti“: je předpokladem každého určení „něčeho“, ale sama zůstává neurčena (srov. Aristotelés, cca 350 př. n. l./2008, s. 168 aj.). Pojem *obsah* ve stejném smyslu reprezentuje „všezahrnující totalitu možností“ zahrnující všechny potenciální části celků ve „struktuře příslušnosti“ (srov. Barbaras, 2005, s. 96; Šíp, 2016, s. 22).

⁵ Vztah kreace a re-kreace není téma nikterak nové, kupř. v dětské hře se mu věnoval již Lee (1920).

12 efektivitu kulturní transmise a podvojná reproduktivně-produktivní funkce je pro něj charakteristická.

Aktivní obsah je Fishermanem (2012, s. 165–166) charakterizován s oporou o dva stěžejní konstrukty sociokulturního učení L. S. Vygotského (1976): *internalizaci* sociálně zprostředkovaných interakcí a *zónu nejbližšího vývoje*. Podmínkou re-kreace zkušenosti je tedy zvnitřňování vnějších sociokulturních interakcí v zóně nejbližšího vývoje, tj. na takové úrovni náročnosti, na níž lze individuální kognitivní růst stimulovat sociokulturním učením (podrobněji Štech, 2013). Tehdy dochází ke kognitivním změnám: zkušenost se vlivem aktivního obsahu re-kreativně mění.

Termín *kognitivní změna* je založen na třech základních podmínkách působnosti aktivního obsahu, které považujeme za nutné k Fishermanově koncepci dodat: *identita*, *přírůstek*, *rekonstrukce*. Podle první podmínky musí být změna rozpoznatelná na bázi obsahové identity (vědět lépe o „tomtéž“). Druhá podmínka poukazuje na přínosnost změny: přírůstek vědění (vědět více...). Třetí podmínka vypovídá o tom, že kognitivní změny vedou k novému uspořádání zkušenosti (vědět jinak...). Takto podmíněný typ změn nazýváme *relační změnou*.

Bez termínu relační změna nelze operacionálně vysvětlit kauzální působnost sémanticko-logické struktury aktivního obsahu na mentální operace a změny zkušenosti. Relační změny jsou totiž příznačné tím, že proměna dílčích prvků struktury obsahu způsobuje více či méně rozsáhlé re-konstrukce v celé síti významových a logických souvislostí uspořádaných předcházejícími operacemi (Slavík et al., 2017b, s. 22).⁶ Relační změny jsou změny v síti rozlišení a vzájemných poukazů mezi částmi a celky (typicky při osvojování nového pojmu nebo nové dovednosti).

1.2 Memy a jejich replikace v kulturním kontextu na bázi schémat

Pro vysvětlení podvojně funkce aktivního obsahu se předpokládá supervenience⁷ mozku a zkušenosti, resp. myslí – re-kreativní změny zkušenosti jsou v mozku kotveny ve stavech neuronálních událostí, ale závisejí na intersubjektivně sdíleném

⁶ Pro empirické zkoumání a komplexní vysvětlování procesů relačních změn v učebním prostředí je zapotřebí analyzovat *hloubkovou strukturu výuky* (Janík et al., 2013, s. 228–232; Slavík et al., 2017a, s. 338–348). Hloubková struktura výuky modeluje vzájemné vztahy mezi třemi úrovněmi dynamické existence obsahu: 1) očekávaným stavem mentálních schémat žáků (cílová-kompetenční, resp. znalostní úroveň), 2) stavem sémanticko-logických struktur v příslušném kulturním oboru transformovaným pro zónu nejbližšího vývoje (konceptová úroveň), 3) funkčními charakteristikami učebních úloh, které konstituují učební prostředí a podmiňují re-kreativní změny žákovské zkušenosti (tematizační úroveň).

⁷ *Supervenience* je pojmenování pro vztah ontologické závislosti mezi dvěma genericky odlišnými soubory vlastností (zde mezi vlastnostmi mozku a vlastnostmi obsahu zkušenosti) podmíněný tím, že každá změna vlastností objektu patřícího do prvního souboru (supervenujících vlastností) zahrnuje změnu vlastností a zároveň je způsobena změnou vlastností patřících do druhého souboru – subvenuujících vlastností (Slavík et al., 2013, s. 53–57; Britannica, 2017). Například správné užití pojmu „červený“ je podmíněno pozorováním červené věci a při změně její barvy se má změnit i přiřazený pojem. A správné užití pojmu „barevný“ je analogickým způsobem podmíněno podřazenými pojmy „červený“, „žlutý“, „modrý“ atd. v návaznosti na jim odpovídající barvy konkrétních předmětů.

ideovém kontextu kultury. Nelze je tedy redukovat na neurofyziologické dění, ale podle tzv. principu spojitosti (*connection principle*) není možné je od něj oddělit (Searle, 2004, s. 169–174; Fisherman, 2012, s. 163–165; Slavík et al., 2013, s. 54–57). Objasnění této supervenience Fisherman i jiní opírají o Dawkinsovu teorii memu (Fisherman, 2012, s. 167–168; srov. Dawkins, 1989, s. 192; Jan, 2000, s. 1–3; Hawthorne, 2007, s. 52–104).

Teorie memu nabízí cesty k řešení klíčového problému společného pro epistemologii, didaktiku a kognitivní vědy: jak kauzálně vysvětlit působnost aktivního obsahu na lidskou mysl. Fisherman v této souvislosti podotýká, že Vygotskij nebo Lotman v teoriích sociokulturního učení „tvrdí, že psychická aktivita je reorganizována operacemi se znaky“, ale „nevyjadřují se nutně k samotné povaze myslí“. Oproti tomu teorie memů „nabízí materiální základ pro to, co reorganizace psychické aktivity znamená: memy přenastavují mozkovou hmotu a změny v mozkové hmotě jsou z podstaty změnami v psychické aktivitě“ (2012, s. 168). Jejím rozhodujícím argumentem je soutěž mezi memy (*meme competition*). Memy mezi sebou soutěží jak o prosazení se v sociokulturním poli prostřednictvím společenského dialogu prováděného sociokognitivními konflikty, tak o přítomnost v konečném prostoru mozku (Fisherman, s. 166–168).

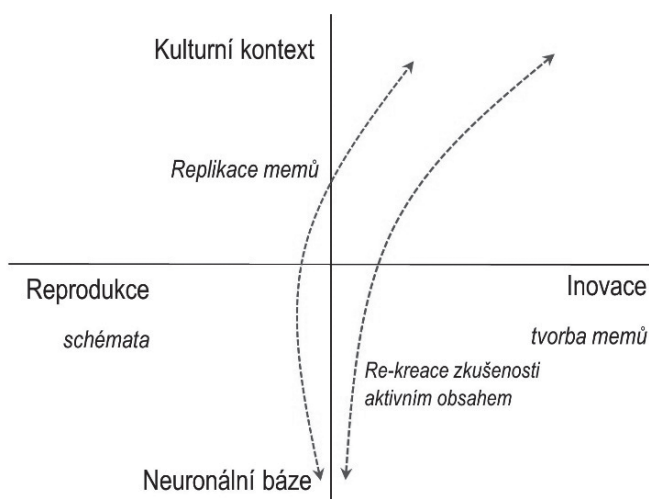
V této stati se nemůžeme věnovat tomuto směru uvažování podrobněji, ale usilujeme o jeho počáteční propojení s dosavadním vývojem transdidaktické teorie obsahových transformací, protože jsme přesvědčeni, že se tím otevírají příležitosti k soustavné zdůvodněné spolupráci s neurovědami a kognitivními vědami, která se již nyní v náznacích objevuje např. v pedagogické psychologii (srov. Plassová et al., 2017) a do budoucna by mohla didaktiku zásadním způsobem obohacovat. Kromě toho se prostřednictvím konstruktivního memu (jak vysvětlujeme níže) ukotvuje klíčové téma, které je leitmotivem didaktiky i této statě: výklad vztahů mezi *epistemickými operacemi s aktivním obsahem* utvářejícím subjektivní zkušenost a *sémanticko-logickými strukturami*, které tuto zkušenost začleňují do sociokulturně sdíleného kontextu v oborech.

Termín mem označuje „jednotku“ aktivního obsahu, která (analogicky s genem) generuje procesy či aktivity svého druhu. V populaci se mem šíří prostřednictvím replikací: včleňováním téhož obsahu do jiné báze zkušenosti. Mem při replikacích reprodukuje aktivní obsah, v populaci zabezpečuje distribuci a přírůstek společenského vědění a u jedinců podmiňuje nové uspořádání zkušenosti s potenciálem objevných inovací: tvorbou nových memů (srov. Fisherman, 2012, s. 170–171). Termín mem tímto způsobem reprezentuje kognitivní změny na úrovni historického kulturního vývoje.

Původní Dawkinsova (1989) sociobiologická a následně Dennettova (1991) techno-informatická koncepce nahlíží re-kreativní potenciál memu v analogii s genovými mutacemi a informačními procesy. Tento přístup s oporou v Gombrichovi kritizuje Hawthornová (2007, s. 222–223) jako zužující, neboť obchází klíčovou úlohu *schémat* tradovaných sociokulturních učení. Náhodně ve společnosti distribuovaný vliv

14 memů se totiž kulturně uplatňuje na bázi soustavně edukací osvojovaných a upevňovaných schémat (srov. Gombrich, 1985; Kozbelt, 2008).

Schémata kotvená v historické tradici kulturního kontextu jsou nutnou oporou pro re-kreaci zkušenosti aktivním obsahem. Pojem schéma tedy vyzdvihuje identitu, reprodukovatelnost a přetrvávání určité obsahové struktury během historického kulturního vývoje. Vysvětluje *reproduktivní* (transmisivní) stránku replikace memů. Na ni navazuje *inovativní* složka: tvorba aktivního obsahu nových memů prostřednictvím relačních změn vyrůstajících z autorských objevů (srov. Slavík et al., 2013, s. 134). Replikování aktivního obsahu nových memů je ve společenském dialogu provázáno sociokognitivními konflikty v nekonečně zpětnovazební smyčce kognitivních změn (Fisherman, 2012, s. 166), viz obrázek 1.



Obrázek 1 Tvorba a replikace memů v kulturním poli. Upraveno podle Slavík et al. (2013, s. 134).

Pojmy *mem* – *schéma* shodně s tradičními didaktickými a pedagogicko-psychologickými konstrukty *představa* – *prekoncept* – *koncept* vymezují strukturální „jednotku“ obsahu vzhledem k celku: širšímu obsahu, resp. kontextu (Slavík et al., 2017a, s. 154–157; Štěpáník & Slavík, 2017). Termíny *mem* – *schéma* však doplňují původní pojmovou triádu tradičně zkoumanou ze zorného úhlu osobní epistemologie o hledisko historické kulturní epistemologie, protože vysvětlují vzájemnou podmíněnost mezi epistemickými operacemi konstruujícími subjektivní zkušenost a sémanticko-logickými strukturami, které tuto zkušenost začleňují do sociálně sdíleného kulturního kontextu.

Klíčovým replikačním nástrojem memu ve vzdělávacím prostředí jsou učební úlohy. Učební úlohy aktivizují určitý obsah prostřednictvím jednání svých řešitelů: jsou

to zvláštní kulturní praktiky příznačné mísením nároků na reprodukci a na produkci (inovaci) obsahu replikovaného memem a funkčně podmíněného schématem (Slavík et al., 2017a, s. 149–162).

1.3 Od obsahu jednání k obsahu zkušenosti: intencionální stav

Učebními úlohami se obsah memu aktivizuje v jednání řešitelů úlohy a replikuje se učením způsobujícím kognitivní změny zkušenosti. Aktuální stav zkušenosti dosažený kognitivní změnou a charakterizovaný určitým „jednotkovým“ obsahem je nazýván *intencionální stav* (Searle, 2004, s. 117–122; Jacob, 2019). Intencionální stav musí být „o něčem“ (*aboutness*), což znamená, že je (relativně) rozlišitelný ($A \neq B$) od všeho jiného, zaměnitelný ($A = B, A \approx B$) se vším shodným a srovnatelný se vším podobným podle určitého klasifikačního pravidla (A, B jsou barevné).

Intencionální stav je charakteristický dvojakou epistemickou povahou: rozlišením mezi obsahem zkušenosti a způsobem jeho uchopení nebo zvládnání – psychickou modalitou (Brentano, 1874/1973, s. 88–89; Husserl, 1993, s. 87–103; Searle, 2004, s. 117, 120). V pedagogice je příkladem dvojakosti intencionálního stavu proslulá Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů rozlišená do dvou dimenzí: dimenze znalosti (obsahu) a dimenze kognitivního procesu (Anderson & Krathwohl, 2001).⁸

Rozdíl mezi obsahem a psychickou modalitou, jak v návaznosti na Husserla konstatuje Čapek (2012, s. 140), je možné zachytit popisem. Kupříkladu uchopení nebo zvládnání téhož obsahu „déšť – prší“ může mít nespočet různých popisů: vím, že prší; představuji si, že prší; učím se o dešti; miluji déšť; chráním se před deštěm; mluvím o dešti... Univerzalita použitelnosti jazyka způsobuje, že popisem lze vyjádřit jak to, co bylo výše označeno za *obsah*, tak způsob jeho uchopení nebo zvládnání nazvaný *psychická modalita* – i ona se tedy může stát (metakognitivním) obsahem myšlení nebo konceptualizovaného jednání (srov. Chrz et al., 2015, s. 29).

Z popisů je zřejmé, že *obsah* se prostřednictvím psychické modality stává předmětem psychických a faktických operací: je aktualizován subjektem prostřednictvím akce. Tu lze v řeči vystihnout *činnostními slovesy*, v didaktice i mezi učiteli v praxi běžně užívanými. Činnostní slovesa (mluví, počítá, řeší rovnici, experimentuje, analyzuje, hodnotí...) vypovídají o způsobu, jímž aktivní obsah memů re-kreuje osobní zkušenost a vyvolává (v určitém kulturním kontextu) kognitivní změny. Konstrukt *intencionální stav* je tedy dalším nutným východiskem pro vysvětlování souvztažnosti mezi epistemickými operacemi na úrovni subjektu a sémanticko-logickými strukturami kultury.

⁸ Z rozdílnosti popisů obsahu a psychické modality lze odvodit, že to, čemu říkáme obsah, je relativně stálý „nadčasový“ invariantní moment zahrnutý do probíhajícího „časovaného“ procesu svého zpracování, které lze jen uměle, jako film na jednotlivá políčka, rozčlenit na posloupnost intencionálních stavů. Jeden a týž obsah může být v příslušné psychické modalitě zvládnutý lépe či hůře, tj. lze se učit, jak obsah zvládnout co nejlépe (fakticky, v prožívání, při komunikaci).

1.4 Intencionalita jako univerzální podmínka vztahu obsahu k cíli jednání

Z dvojaké povahy intencionálního stavu a z univerzality jeho popisů vyplývá, že to, co zde nazýváme *aktivní obsah memu*, se během jednání (faktického a jazykového) re-kreativně začleňuje do zkušenosti subjektů jako potenciál jejich budoucích akcí. V této podobě ho lze považovat za dispoziční cíl učení. Neoddělitelnost obsahu od cíle jednání je ve shodě s kurikulárním pojetím vzdělávacího obsahu: v rámcových vzdělávacích programech je vzdělávací obsah vymezen jako *propojený celek očekávaných výstupů a učiva* (RVP G, 2007, s. 12; RVP ZV, 2005, s. 18).

Tento specifický vztah obsahu k cíli jednání a učení je vysvětlován konstruktem *intencionalita* (zaměřenost). Intencionalita je univerzálním předpokladem všech cílově orientovaných operací.⁹ Je základním filozofickým vysvětlením právě pro to, že lidskému vědomí, myšlení nebo chování přisuzujeme obsah (Searle, 2004, s. 117). Pojem *obsah* totiž presuponuje specifickou rovnocennost (izomorfii) mezi určitým momentem vnějšího prostředí, vnitřního intencionálního stavu a cíleného jednání. Schematicky to lze znázornit s oporou o upravenou Bloomfieldovu (1946, s. 15) parafrázi klasického Watsonova behaviorálního vzorce *stimul (S) – reakce (R)*. Znak O ve schématu znamená obsah, hranaté závorky symbolizují vnitřní dispoziční prostředí (personální zkušenost):

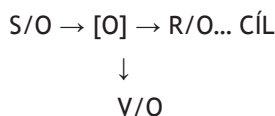
$$S/O \rightarrow [O] \rightarrow R/O...CÍL$$

Searle (2004, s. 132) nabízí přiléhavou ilustraci uvedeného schématu na příkladu intencionálního stavu žízně: „To, co způsobuje moje přání přáním napít se vody, je to, co bude uspokojeno pouze a jenom tehdy, jestliže se napiji vody.“ Citované souvětí je pečlivě formulováno tak, aby zásadní zájmeno „to“ poukazovalo současně k stimulu (voda), k cílené reakci napití (vody) i k vnitřní potřebě (vody). Shodu v poukazu k stimulu, cílené reakci i potřebě můžeme proto chápat jako ekvivalenci: *týž obsah*.

Konkretizace obecného vzorce intencionálního chování pro určitý obsah je dána *podmínkami satisfakce* (*conditions of satisfaction*; Searle, 2004, s. 119, 132–134). Podmínkami satisfakce je určeno, čeho se týká chování, tedy právě jeho obsah ve vztahu k cíli: ukojení žízně má jiné podmínky satisfakce než třeba zjištění pH vody (Slavík et al., 2017a, s. 83–84).

⁹ Filozofie či teorie intencionality má svůj původ ve scholastickém (Tomáš Akvinský) pojetí mentálního uchopení objektu: intencionální stav zahrnuje v sobě určitý obsah-objekt různými způsoby, např. v úsudku je něco potvrzeno nebo popřeno, ve vzpomínce je něco vzpomenuáno, v lásce je někdo milován atd. V novověké filozofii byl konstrukt intencionality oživen v sedmdesátých letech 19. století F. Brentanem a produkuje řadu plodných otázek. Mezi nimi kupř. otázky k reprezentaci obsahu ve vztahu k cílové zaměřenosti vůči objektu: Vyjadřují „odkaz na obsah“ a „zaměření k objektu“ dvě odlišné myšlenky? Nebo jsou to dva odlišné způsoby vyjádření jedné a téže myšlenky? (Jacob, 2019)

Na bazální úrovni instinktů, jako u zmíněného ukojení žízně, podmínky satisfakce nezávisejí na sociokulturním učení a k replikacím odpovídajících vzorců chování proto postačují *geny*. Produkce a replikování memů závisí na tom, že obsah ve zkušenosti lze zvětšit a intersubjektivně sdílet interiorizacemi jazykových nebo jiných symbolických vyjádření obsahu. Podle Bloomfielda (1946) „jazyk přemostuje mezeru mezi individuálními nervovými systémy“, protože výrazy zprostředkují obsah a vyvolají ekvivalentní odezvu jako jimi symbolizovaný podnět. Modifikované Bloomfieldovo schéma pak má tuto podobu (V zde označuje *vyjádření* či *výraz* určitého obsahu):



1.5 Instrumentální praxe a instrumentalizace zkušenosti

V oblasti vzdělávání se předmětem vyučování a učení stávají mnohé jiné než jazykové dovednosti. Proto výraz V/O pojmáme širěji: jako syntézu *pro-jevu* zkušenosti s vnímaným *jevem*. V/O je tedy smyslově uchopitelné „něco“, co lze interpretovat a konceptualizovat jako *informaci podmiňující rozhodování a intencionální jednání*.¹⁰ Jak s odkazem k Vygotskému vysvětluje Štech (2013, s. 34), kupř. lžice je „výzva k jídlu“: je to výraz historické praktické zkušenosti lidí s nabíráním pokrmu reprezentovaný jazykovým výrazem „lžice“.¹¹

Filozofické nebo teoretické východisko pro takto širokou generalizaci *pro-jevů* zkušenosti poskytují *instrumentalistické přístupy* založené na předpokladu, že interaktivní vztah lidí a světa závisí na instrumentech (srov. Jacob, 2019). Příkladem tohoto pojetí je teorie *instrumentálního realizmu* Ladislava Kvasze (2015, 2020), která má programové přesahy do diskurzu didaktiky (Kvasz, 2016, 2020). Kvasz považuje za prvotní druh nástrojů *bilkovinné instrumenty* – lidské tělesné orgány. Ty na základě součinnosti mezi lidmi produkují veškeré další instrumenty svázané

¹⁰ Oporu pro toto široké pojetí poskytují původní latinské pojmy *expressio*, *expressus*, odvozené od funkce razidla – opakované zformování (vytlačení) patrného tvaru z matrice (srov. Pražák et al., 1948, s. 516). V tomto smyslu je každé vyjádření stejně jako každé jednání možné chápat jako „zvětšnění“ či výraz obsahu zkušenosti interpretovatelné v příslušném kontextu. Kupříkladu tenista při každém úderu do míče i při jiném herním pohybu na kurtu zvětšňuje svou tenisovou zkušenost v kontextu tenisových pravidel a tradic.

¹¹ Výraz tím chápeme interaktivně jako sjednocení percipovaného jevu s *pro-jevem* zkušenosti v něm. Výrazy plní svou informační úlohu pouze v souvislostech vzájemných poukazů, tj. v příslušném kontextu. Obsah se takto stává vědomě dostupným v jevech, které mu skýtají *zjevný tvar* (*aspectual shape*) vizuální, akustický, haptický, chuťový... (srov. Searle, 2004, s. 172; Slavík et al., 2013, s. 135). Zjevný tvar je příznakovým tvarem, splňuje-li podmínky rozlišitelnosti, zaměnitelnosti a srovnatelnosti s ohledem na funkčnost. V příznakovém tvaru si pozorovatel v určitém kontextu odkrývá obsahovou identitu pozorovaného jevu (co to je) nebo jeho praktickou funkci (co si s tím počít) a může je podrobit následnému ověřování interpretováním, jednáním či prožíváním.

18 s jazykovou konceptualizací svého obsahu jako podmínkou sociokulturního učení a podmínkou historického vývoje instrumentů.¹²

Instrumenty svázané s konceptualizací jsou výrazem obsahu *instrumentální zkušenosti*, kterou samy zpětně v příslušném kontextu utvářejí a prohlubují. Na tomto základě vznikají a rozvíjejí se kulturní obory. Například kružítka i kresba kružnice jsou instrumenty, které reprezentují a utvářejí geometrickou zkušenost; GPS je instrument, který reprezentuje a utváří geografickou zkušenost. Instrumentální charakter zkušenosti je nutnou podmínkou pro soustavné nabývání a rozvíjení poznávání na základě společného intencionálního jednání (praktického a jazykového) v instrumentální praxi oborů. Díky instrumentální praxi oborů lidé dokážou podstatně přesahovat meze své přirozené zkušenosti a poznávat svět do hloubky (Kvasz, 2015, s. 43).

Instrumentalistické pojetí je pro transdidaktiku zásadním přínosem proto, že koncipuje generalizace napříč obory, ale se zachováním doménových specifik konstruování jejich obsahu. Proces, jímž se struktura aktivního obsahu oboru začleňuje do subjektivní zkušenosti, jsme nazvali *instrumentalizace zkušenosti* a zde upřesňujeme (Slavík, 2017, s. 313; Slavík et al., 2017a, s. 55; Rodová & Slavík, 2018, s. 12–13): instrumentalizace zkušenosti je re-kreace zkušenosti aktivním obsahem memů prostřednictvím instrumentální praxe. Podmínkou instrumentalizace zkušenosti jsou *kognitivní změny* způsobované jednak tvorbou nových memů na úrovni historické kulturní epistemologie, jednak replikací memů sociokulturním učením na úrovni osobní epistemologie. Zkoumání vztahů mezi oběma úrovněmi je badatelskou výzvou pro transdisciplinární didaktiku.

Didaktika nahlíží na kognitivní změny na základě svých elementárních kategorií. Chce-li přitom respektovat paralely mezi historickou a osobní epistemologií, předpokládá, že aktivní obsah memů re-kreativně mění žákovskou zkušenost kulturně ukotvenou ve schématech. Tento proces se v didaktické tradici nazývá *transformace obsahu*.

2 Transformace obsahu a obsahový izomorfismus při replikaci memů

Formálním dokladem existence obsahu memů je záznam v ústředních kurikulárních dokumentech – vzdělávacích programech. V nich jsou konkrétní formulace, které popisují obsah a jeho cílovou psychickou modalitu (RVP ZV, 2005, s. 27, 33, 78, kráceno): „...slovní zásoba a tvoření slov – žák správně tvoří slova a věty; prostorové

¹² Instrumenty jsou utvářeny a užívány na pomyslném švu mezi *kauzálními fyzikálními vztahy* a *sémanticko-logickými mentálními operacemi*, jimiž se organizuje součinnost a komunikace mezi lidmi. Kupříkladu sloupec rtuti v teploměru svým pohybem reprezentuje kauzální fyzikální vztahy, ale nabývá kulturní význam pouze tehdy, když je významově interpretován a při myšlení a komunikaci je logicky propojen jak s příslušnými znalostmi lidí o teplotě, tak s prožíváním jejich změn mezi komfortní zónou a extrémními stavy (srov. Štech, 2013, s. 42–43; Slavík et al., 2017a, s. 55–56).

útvary – žák sestrojí obraz těles v rovině; pohybové činnosti – žák zvládá pohybové dovednosti a tvořivě je aplikuje atd.“

Z těchto formulací lze odvodit zdánlivou samozřejmost: obsah memů (potenciálně aktivní obsah) musí existovat ve sdílené kulturní podobě – *intersubjektivně* – a má způsobovat re-kreativní změnu *subjektivní* zkušenosti. Pro replikování memů jsou tyto dvě podmínky nutné, avšak nepostačující, protože sice předpokládají „horizontální“ vztahy mezi významy, ale nezahrnují jejich „vertikální“ ukotvení ve smyslově vnímané realitě, které je nezbytné pro *reciprocitu perspektiv*¹³ (Schütz, 1953, s. 7–9; Slavík et al., 2017a, s. 32, 91–94).¹⁴

2.1 Subjektivní, intersubjektivní a objektivní způsob existence aktivního obsahu

Spojení „horizontálního“ a „vertikálního“ hlediska vede k rozlišení tří klíčových způsobů existence obsahu memů: *subjektivní*, *intersubjektivní*, *objektivní*.¹⁵ Znárodněme strukturovanou jednotku obsahu v duchu Vennova diagramu¹⁶ (obrázek 2; jednotka obsahu = tečkovaná plocha). Tím zjevně rozlišíme tři uvedené způsoby existence obsahu: P1 – objektivní (co je vnímatelné), P2 – intersubjektivní (co je vyjádřitelné a sdělitelné), P3 – subjektivní (co je myslitelné a představitelné). Oboustranná šedá šipka konceptuálně propojuje fyzickou existenci objektu (P1) s jeho symbolickou reprezentací vyslovením, zápisem nebo zobrazením (P2).¹⁷

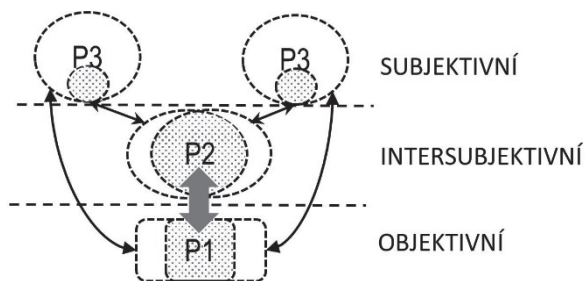
¹³ Reciprocita (poznávacích) perspektiv závisí na dvou podmínkách: ontické a antropické. *Ontickou* podmínkou je existence téhož objektu jako svorníku dvou a více rozdílných zkušeností, *antropickou* podmínkou je existence společného bio-psycho-sociálního základu a společné kultury konstituované sdíleným jazykem (Schütz, 1953, s. 7–9; Slavík et al., 2017a, s. 32–33).

¹⁴ „Vertikální“ ontické ukotvení objasňuje Searle (2004, s. 189–190): subjekty mají smyslový přístup k témuž objektu vnímání a mohou se prostřednictvím jazyka (*public language*) shodnout na jeho obsahové identitě („Je to stůl?“ – „Ano.“ – „Je dřevěný?“ – „Ano.“). Dodejme, že tento argument má silné pragmatické zázemí: bez onticky závazných shod na identitě objektu není možná součinnost a spolupráce při dosahování společných cílů – a naopak, nebyla by žádná šance třeba pro to, aby komunikace a součinnost stovek lidí vedla k úspěšné vesmírné misi Gagarina nebo Apolla 11.

¹⁵ Rozlišení univerza do tří vzájemně spjatých oblastí navrhl díky Bolzanově inspiraci již K. R. Popper (1998) v podobě tří světů. Jeho pojetí zhodnotili pro didaktiku matematiky Hejný a Kuřina (2000) a pro obecnou didaktiku Janík a Slavík (2009).

¹⁶ Ve filozofické tradici portroyalské logiky byl obsah pojmu chápán jako průnik rozsahů jeho nadpojmů; např. pojem černý kůň je průnikem třídy, jejímiž prvky jsou černé objekty, a třídy, jejímiž prvky jsou koně (Materna, 1995, s. 18).

¹⁷ Intersubjektivní sdílení obsahu (P2) zobrazujeme průnikem klasifikačních tříd reprezentujících subjektivní hledisko (P3). Odpovídá to klasickému vymezení obsahu pojmu na základě rozsahu (Materna, 1995, s. 18). Subjektivní hlediska se mohou v detailech vzájemně lišit, ale má-li být zachována šance na dorozumění, musí mít společný průnik. Konkrétně: desítku objektů v různých odstínech červené mohou dva lidé třídit pod odlišnými pojmy (syť červená, červeno-oranžová, červeno-fialová atp.), ale měli by se významově shodnout alespoň v těch, které jsou syť červené (srov. Slavík et al., 2013, s. 69–71).



Obrázek 2 Tři způsoby existence obsahu

Ze schématu lze vyčíst, že P1, P2, P3 jsou sice rozdílně fyzicky situované, ale rovnocenně ideově vyložené. Pro tento typ rovnocennosti v návaznosti na Hofstadtera užíváme pojmenování *izomorfismus* (Hofstadter, 2012, s. 30, 71; Slavík et al., 2013, s. 51–56; Slavík et al., 2017a, s. 102–105).

S ohledem na rozdílnou situovanost obsahu P1, P2, P3 je zřejmé, že obsah mezi těmito způsoby existence během činnosti přechází, aniž ztrácí svou identitu. Například zápis $1 + 1 = 2$ (P2) je v tomto smyslu izomorfní s fyzickou operací seskupení dvou kuliček počítadla (P1) a s mentální operací téhož výpočtu (P3). Tento typ sémantické, logické a operační rovnocennosti mezi různými způsoby existence identického obsahu během činností s ním nazýváme *transformace obsahu*.

2.2 Transformace obsahu a izomorfismus operační nebo instrumentální

Termín *transformace obsahu* má v didaktice pevnou tradici díky sousloví *didaktická transformace obsahu*, ale jeho obecný rozsah je ve výše uvedeném smyslu mnohem širší: znamená jakoukoliv proměnu obsahu, pro niž za daných podmínek či okolností platí izomorfismus (srov. Slavík et al., 2017a, s. 270–272). Rozlišujeme dva druhy izomorfismu, vzájemně závislé: izomorfismus operační, izomorfismus instrumentální (Slavík et al., 2017a, s. 103).¹⁸

Operační izomorfismus je rovnocennost mezi subjektivní, intersubjektivní a objektivní existencí téhož obsahu. Bez ní není možné vysvětlit replikaci memu prostřednictvím sociální interakce: proč operace s fyzickými instrumenty (P1) v intersubjektivní úrovni (P2) mají důsledky pro re-kreaci obsahu subjektivní zkušenosti (P3) – např. proč se učitel může spoléhat, že navrhne-li žákovi opravu nějaké chyby

¹⁸ Termín *transformace obsahu* je určován izomorfismem zdůrazňujícím identitu obsahu v re-kreativním procesu. Avšak právě proto, že proces je re-kreativní, můžeme za určitých okolností pokládat důraz i na rozkolísávání obsahové identity. Pak by bylo možné stejným právem mluvit o *rekonstrukci obsahu* a zdůrazňovat tím inovativní stránku kulturní praxe při obsahové transformaci (srov. Slavík et al., 2017a, s. 270–272).

a žák tuto opravu přijme, pozmění se žákova zkušenost a žák příště stejnou chybu neudělá.

Operační izomorfismus závisí na kauzálních vazbách mezi intencionálním stavem a odpovídajícím procesem konstrukce obsahu, během něž se „atemporální“ struktura konfiguruje do zjevného tvaru; např. kreslím od ruky nebo kružítkem svou aktuální představu obecné struktury – kružnice. Tím se temporální „žitá zkušenost“ re-kreuje interakcí s relativně mnohem trvalejším stavem pravidel, zákonitostí a formálních logických vztahů (Slavík et al., 2013, s. 61–63, 115).

Instrumentální izomorfismus je rovnocennost mezi různými variantami objektivní existence téhož obsahu. Bez odvolání na instrumentální izomorfismus není možné vysvětlit kulturní replikaci memu: proč lze didakticky propojovat vyjádření obsahu žákovské zkušenosti ($P3 \rightarrow$), např. spontánní zpěv, s relevantním obsahem kultury, resp. oborů ($\leftarrow P2$), kupř. s notovým zápisem zazpívané melodie.

Instrumentální izomorfismus má dvě úrovně. Nejprve rovnocennost mezi fyzickou existencí objektu ($P1$) a jeho symbolickou reprezentací ($P2$): $P2$ je $P1$. Například slovo „kůň“, „horse“, „cheval“ ($P2$) je (v daném kulturním kontextu) izomorfní s tímto zvířetem ($P1$) a totéž platí pro zobrazení koně. Na tento základ navazuje rovnocennost mezi různými intenzionálními alternativami symbolické reprezentace téhož obsahu ($P2^1$, $P2^2$, $P2^3$ atd.): vyjádření „téhož jinak“, např. slova jeho synonymy nebo slova obrazem (srov. Slavík et al., 2017a, s. 84–88; Janík et al., 2020, s. 4–6).

2.3 Dvojúrovňová korespondence v izomorfismu při replikaci memu

Pro oba druhy izomorfismu platí *dvojúrovňová korespondence* (Hofstadter, 2012, s. 72; Slavík et al., 2013, s. 54; Slavík et al., 2017a, s. 91–96). Jednak „vertikální“ korespondence mezi reprezentací obsahu jevem a z jevu interpretovaným obsahem; nazveme ji *sémantická korespondence*. Jednak „horizontální“ korespondence mezi interpretovaným obsahem a jeho výkladovým kontextem (teorémy), kterou nazveme *logická korespondence*. Logická korespondence propojuje elementy obsahu (významy, koncepty) uvnitř určité soustavy instrumentálních operací a jejího výkladového rámce, tj. uvnitř určité teorie (ať již „velké“, nebo jen subjektivní teorie). Funkční spojení obou úrovní nazýváme *sémanticko-logická struktura* (viz níže).

Příklad dvouúrovňové korespondence v inspiraci Fregem uvádí Hofstadter (2012, s. 78, 479): počítání kapek stékajících na okně při dešti. Na úrovni *sémantické korespondence* v interpretačním kontextu matematiky platí rovnocennost *kapka je jedna*. Tehdy musí platit též *logická korespondence* pro matematický kontext: operace sčítání. Ta je ale zrušena ve chvíli, kdy dvě stékající kapky splynou do jedné. Což je výzva k přehodnocení kontextového rámce pro instrumentální operace – místo sčítání kapek sčítat objem vody v nich. Povšimněme si zásadní změny instrumentária a instrumentální praxe: k tužce a papíru přibyla pipeta a odměrka spolu s fyzikálními znalostmi a dovednostmi k jejich užívání.

2.4 Učební úlohy jako nástroj replikace memu

Zjišťování a měření objemu látek u nás standardně patří do kurikula fyziky 6. ročníku základní školy, takže na uvedený příklad se dá pohlížet též jako na ilustraci replikační procedury příslušného memu při realizaci kurikula. Mem jakožto strukturovaná jednotka aktivního obsahu se ve vzdělávacím systému replikuje v odpovídajícím kulturním kontextu (zde v instrumentálním kontextu matematiky a fyziky) prostřednictvím konkrétních výukových situací zakotvených v učebních úlohách.

Učební úlohy vyzývají žáka k činnosti s aktivním obsahem: s obsahem, který má způsobit kognitivní změny v žákovské zkušenosti, jestliže žák bude s obsahem zacházet podle zadaných *podmínek satisfakce*. To znamená, bude-li s nimi zacházet tak, aby v příslušném instrumentálním kontextu zachoval sémantickou a logickou návaznost mezi východisky (zadáním učební úlohy) a cílovým stavem svého intencionálního jednání: zvládnutím obsahu v podobě znalosti, gramotnosti, kompetence apod. Dosažení tohoto cíle by nebylo možné, kdyby edukační působení memu v učební úloze nebylo založeno na existenci odpovídajícího schématu. Tomu je věnována následující kapitola.

3 Replikace memu aktivním obsahem prostřednictvím učebních úloh

Mem jakožto strukturovaná jednotka aktivního obsahu je produktivní a prosazuje se v konkurenci a při spolupráci, jestliže plodí velkou šíři svých realizací – jestliže se v kultuře vydatně replikuje. Tyto replikace se ve svém zjevném tvaru („fenotypově“) navzájem liší, ale mají-li být rozpoznatelné coby replikační varianty téhož memu, musí zachovávat shodnou replikační bázi – identitu obsahu. Ta je identifikována na základě *dvojúrovňové korespondence* v operačním a instrumentálním izomorfismu.

Rozpoznávání identity určitého obsahu prostřednictvím dvojúrovňové korespondence závisí na substrátu předchozí zkušenosti, do níž má být replikovaný mem inkorporován, aby mohl způsobit re-kreativní změnu. To znamená, že musí existovat nezbytně nutná sémantická a logická spojnice mezi dosavadním obsahem zkušeností (předporozuměním – prekonceptem) a nově do ní vstupujícím aktivním obsahem „infikujícího“ memu. Tento sémanticko-logický svorník mezi žákovskou zkušeností a vzdělávacím obsahem v zóně nejbližšího vývoje (ve smyslu Fischermanovy interpretace Vygotského) byl výše nazván *schéma*.¹⁹

¹⁹ Ve filozofii nebo v teoretických disciplínách pojem schéma v daném smyslu znamená relativně stabilní významovou, logickou a funkční strukturu určitého obsahu s možností re-kreace. Schéma musí být izomorfní pro všechny tři základní způsoby existence obsahu: subjektivní, intersubjektivní, objektivní. Proto je nutným základem jak pro porozumění světu, tak pro dorozumění se mezi lidmi. Pojem schéma v tomto pojetí má původ v tvarové psychologii a filozofii, odkud se rozšířil do dalších oborů včetně didaktiky (Goodman, 1976/2007; Piaget, 1983; Anderson & Pearson, 1984; Strawson, 1997; Hejný, 2008).

3.1 Schéma, mentální schéma a sémanticko-logická struktura

Pro operacionální vysvětlení pojmu schéma vyhovuje Goodmanovo (1976/2007) objasnění schématu jako rodiny (generického rámce) sémanticko-logicky seskupených označení (pojmu, konceptů). Rozsah jejich interaktivního promítání do světa je Goodmanem nazýván *sféra*: *sféra* je „souhrn oblastí extenze jednotlivých označení ve schématu“ (s. 69). Schéma (jak intersubjektivně sdílené, tak držené jednotlivými subjekty) a *sféra* (rozsah praxe pokrytý schématem) jsou izomorfní.

Držení schématu ve zkušenosti (v mozku, v těle) subjektem nazýváme *mentální schéma* (Slavík et al., 2017a, s. 185–189). Mentální schéma je „kognitivní gestalt“, je to komplexní dispozice pro zvládnání příslušného obsahu alespoň v nezbytně nutné minimální míře. Mentální schémata jsou vysvětlením pro příslušnou znalost obsahu (procedurální i deklarativní): subjekt má znalost obsahu, jestliže jeho mentální schéma vhodně koresponduje jak s intersubjektivně sdíleným schématem (v oborech či kulturních oblastech), tak s jeho sférou v činné instrumentální praxi.

Mít určité mentální schéma znamená mít potenciál provádět odpovídající činnosti (srov. Goodman & Elginová, 2017, s. 118–119; Kohout et al., 2019, s. 26). Subjektivní existence mentálního schématu se tedy projevuje *kulturními praktikami*: praktickováním dovedností vytvářet, posuzovat a revidovat řešení příslušných úkolových situací nebo k němu rozumně argumentovat (Slavík et al., 2017a, s. 142–145). Nejhlubší báze mentálního schématu je dána genem, ale rozvíjí se prostřednictvím obsahu memů (např. aproximální numerický systém jako vrozené neurální východisko schopností, které se rozvíjejí instrumentální praxí matematiky; srov. Plassová et al., 2017).

Klíčovou úlohou mentálních schémat v kultuře je nejenom organizovat intencionální jednání subjektu, ale zejména zabezpečit nutnou míru recipacity perspektiv při vzájemné součinnosti a komunikaci. Proto mentální schémata navzdory vysoké míře intersubjektivní variability musí mít nějaký společný invariant zajišťující dorozumění a operační návaznost v praktických interakcích s reálným světem. Základem takového invariantu je *sémanticko-logická struktura*.

Sémanticko-logická struktura je způsob uspořádání významově a logicky souvisejících částí (prvků) propojených navzájem a s odpovídajícím kontextem podle určitých pravidel (srov. Peregrin, 1999, s. 80, 107–108). Sémanticko-logická struktura je hypotetický konstrukt, který vysvětluje pravidelnost při řešení úkolových situací, resp. úloh: je-li sémanticko-logická struktura funkční, vede k úspěchu, a tedy k opakování (pravidelnosti) určitého způsobu jednání. Tato pravidelnost je nutnou podmínkou recipacity perspektiv v intersubjektivní součinnosti.

Sémanticko-logické struktury pocházejí z kulturního rámce, resp. oboru či oblasti, a rozvíjejí se v instrumentální praxi. V ní jsou intersubjektivně sdílené, dlouhodobě pamětně uchovávané a neustále kriticky revidované, takže se během kulturní historie rozvíjejí a mění (srov. Kuhn, 1997; Kvasz, 2008, 2020).

3.2 Sémanticko-logická struktura a sémanticko-logické sítě při reflektivní analýze učebních úloh

Replikace memu je metafora pro historickou kulturní genezi poznatků mezi lidmi. Učební úlohy jsou replikační „transportéry“ (analogie messenger-RNA) obsahu memu, resp. jeho ucelených dílčích složek; jeden mem se zpravidla replikuje mnoha rozmanitými úlohami. Nazveme je *M-úlohy* (třída úloh pro replikaci téhož memu). To znamená, že učební *M-úlohy* musí vyrůstat ze sémanticko-logické struktury ve schématech příslušného memu a s oporou v ní mají připravit podmínky pro vznik a rozvoj vhodné úkolové situace, v níž se mem replikuje prostřednictvím učení.

Sémanticko-logická struktura je hypotetický konstrukt, který lze interpretovat na základě reflektivní analýzy úkolové situace a analýzy kulturních praktik, které tuto situaci řeší. Interpretovaná sémanticko-logická struktura může být zobrazena podobou grafu (s uzly a hranami), obvykle chápanou volněji jako dvoj-/trojrozměrná síť vzájemně na sebe poukazujících pojmů, resp. konceptů, které reprezentují určité složky obsahu a s nimi souvisejících psychických modalit či operací. Takový grafický záznam interpretovaný z řešení určité úkolové situace, resp. úlohy, nazýváme *sémanticko-logická síť*.

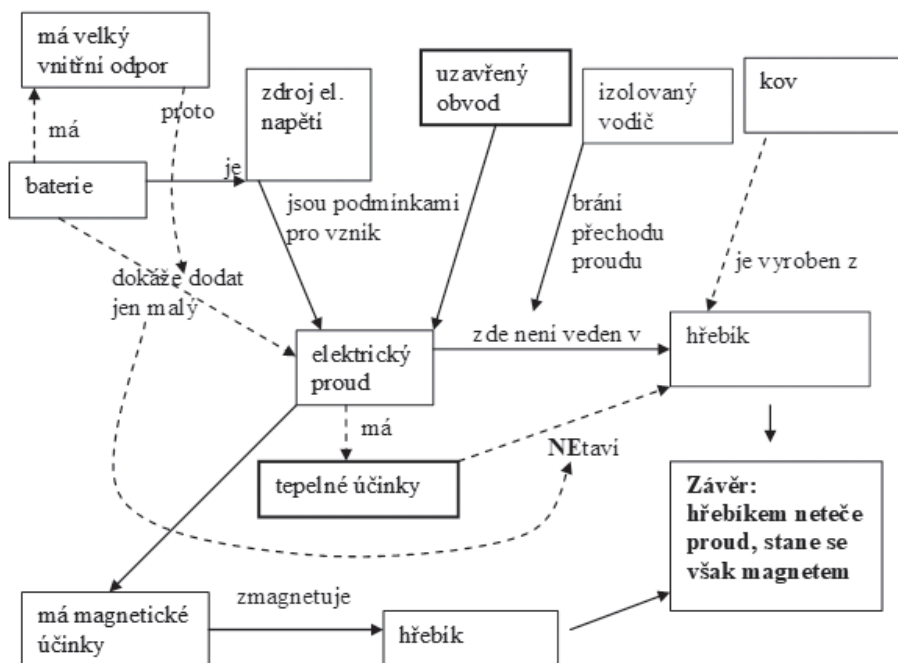
Vzhledem k tomu, že učební úlohy mají být konstruovány tak, aby měly logicky a významově korektní řešení a aby jejich chybná řešení bylo možné vysvětlit, lze každou variantu jejich řešení (správnou i chybnou) reprezentovat v podobě sémanticko-logické sítě. Sémanticko-logickou síť lze z konkrétního řešení interpretovat, zaznamenat ji a kriticky srovnávat s jinými variantami řešení (obrázek 3; Kohout et al., 2019).

Sémanticko-logická síť je reprezentant operací, které realizoval řešitel úlohy. Poskytuje klíčové zachytné body pro jejich vyhodnocení a hledání případných korektivních postupů, které by vedly k lepší re-kreaci zkušenosti řešitele aktivním obsahem. Analýza sémanticko-logických sítí je založena na kvalitativní komparaci relativně ideální varianty (reprezentující správné řešení) s ostatními variantami (srov. Kohout et al., 2019) nebo na kvantitativně zpracované komparaci zkoumaných variant (srov. Nohavová, 2018; Chocholoušková & Hajerová Müllerová, 2020).

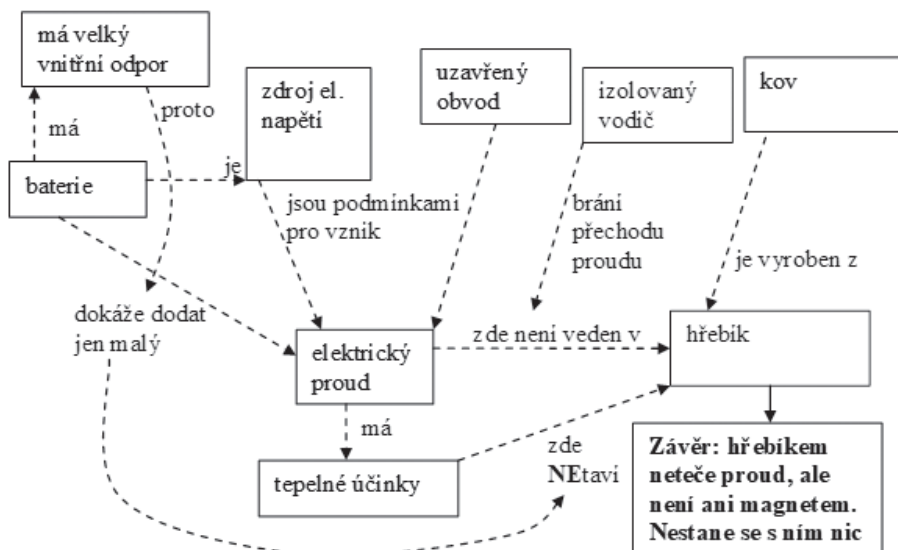
3.3 Aktivní obsah jako faktor kognitivní změny

Mem lze v analogii s genem pojímat jakožto program. Mem je programem pro řešení určitého typu úkolových situací nebo – ze vzdělávacího hlediska – učebních *M-úloh*. Z toho vyplývá, že řešitel úlohy, kterou zkonstruoval někdo jiný, musí mít ve své zkušenosti alespoň nějakou základní funkční část memu (prekoncept: pre-schéma), aby mohl *M-úlohu* správně rozpoznat a řešit. V takovém případě řešitel dokáže zaujmout pozici autora úlohy a re-produkovat jeho řešitelský postup. To je nutná podmínka uplatnění aktivního obsahu úlohy pro re-kreativní změnu zkušenosti jejího řešitele.

c) hřebík se stane magnetem



d) s hřebíkem se nestane nic



Obrázek 3 Příklad sémanticko-logických sítí řešení učební úlohy z fyziky. Převzato z Kohout et al. (2019, s. 28-29).

26 Uvedená schopnost 1) zaujmout kognitivní situační pozici svého protějšku, 2) simulovat jeho intencionální stav a 3) představit si a kriticky vyhodnocovat různé hypotetické varianty jeho jednání je nutnou podmínkou pro řešení učebních úloh.²⁰ Tehdy zadání učební úlohy vede k jejímu řešení díky tomu, že řešitel „ví, co se v ní myslí“. Řešitel proto musí mít k dispozici zkušenost poučenou předcházející praxí: *instrumentální zkušenost*. Kupříkladu úloha-otázka „jaké číslo si myslím?“ není racionálně řešitelná a nemá didaktickou hodnotu, na rozdíl od úlohy „jaké přirozené číslo si myslím, je-li jeho dvojnásobkem 4?“. Druhá otázka je řešitelná jen díky instrumentální praxi matematiky.

Dennett (2004, s. 33–46) tuto strategickou interpretační pozici nazval *intencionální postoj*. Intencionální postoj podle Dennetta je strategie interpretace chování nějakého protějšku, k němuž se přistupuje se znalostí své vlastní intencionality. Dennett považuje intencionální postoj za univerzální strategii pro výklad pravidelností v chování jakéhokoli dynamického systému (živého i neživého). Je tedy obecnou podmínkou pro řešení *všech* úkolových situací v instrumentální praxi.²¹

Pouze s oporou v intencionálním postoji ukotveném v instrumentální praxi může řešitel porozumět, oč v úloze jde a jak ji řešit, protože si dokáže komplexně představit a významově interpretovat její obsah, zkusmo jej analyzovat na strukturu částí (tedy sémanticko-logickou strukturu) a k nim zvolit vhodné procedury řešení („nejdřív toto tímto způsobem, pak tamto...“). Obsah úlohy se tím stává aktivním obsahem a vede k re-kreaci zkušenosti jejího řešitele charakterizované odpovídající kognitivní změnou.

4 Diskuse

V předcházejícím textu jsme stručně charakterizovali teoretický rámec pro porozumění procesům, jimiž se kulturní obsah transformuje do podoby vzdělávacího obsahu a prostřednictvím součinnosti učitelů se žáky udržuje a rozvíjí kulturní historii. Ústřední kategorií tohoto výkladu je pojem *obsah*.

Pojem *obsah* je pevně ukotvený v didaktické tradici zejména ve slovním spojení vzdělávací obsah. Ve vzdělávacím diskurzu je však užíván vesměs jen jako intuitivní pojem, bez preciznějšího objasnění v teorii a následně bez vyjasněné operacionalizace vůči empirickému výzkumu výuky nebo evaluaci její didaktické kvality. Teoretická nevyjasněnost panuje zejména u návaznosti pojmů vzdělávací obsah chápáný

²⁰ Výhodiskem k tomu je *kognitivní penetrabilita* představ, tj. schopnost uvědomit si jejich konceptuální obsah (*conceptual content*; srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 89, 103–107; Slavík et al., 2013, s. 88–90).

²¹ Intencionální postoj vychází z psychologického principu *mentalizace* – schopnosti člověka správně přiřazovat obsah duševních stavů (myšlenek, přesvědčení, dojmů, emocí, přání, cílů atp.) sobě a ostatním lidem. Intencionální postoj je však obecnější: vede totiž k intencionální interpretaci všech vnějších procesů. Řečeno ve zkratce, naučím-li se odhadovat a předvídat akce druhého člověka, mám předpoklady i k odhadům a předvídaní akcí jiných živočichů, a nakonec i neživých věcí, např. pohybu planet nebo procesů chemických reakcí.

jako závazná součást formalizovaného kurikula, znalost obsahu (procedurální, deklarativní, resp. konceptuální) pojímaná jako součást zkušenosti žáka, a vzdělávací cíl, který se vztahuje k žákovi a nezbytně souvisí se vzdělávacím obsahem, ale nemůže s ním být totožný, protože je charakterizován kognitivní změnou, která zasahuje do psychické modalitý intencionálních stavů.

Pro osvětlení didaktické intuice jsme v této stati návazně k našim předcházejícím publikacím nabídli ucelený teoretický rámec opřený o několik interdisciplinárních inspirací, které jsme výše stručně objasnili. Všechny by si zasloužily mnohem zevrubnější výklad. S vědomím přirozených limitů rozsahu textu se však v diskusi budeme věnovat jen té, která se nejužší vztahuje k problému „vyprazdňování obsahu“: *typologii kognitivních změn v kontextu instrumentálního realizmu* Ladislava Kvasze. Autor ji představil didaktickému publiku v *Orbis scholae* 1/2020. Její klíčový teorém o paralele mezi typy kognitivních změn v historické kulturní epistemologii a v osobní epistemologii považujeme za principiální problém pro transdidaktický teoretický diskurz.

Nezabýváme se zde formalistickými polemikami o této paralele (Greiffenhagen & Sherman, 2006) ani obecnými pedagogickými diskusemi k ní (srov. Mason, 2007), které odvádějí pozornost didaktiky mimo hlavní otázku: V jakém teoretickém a metodologickém rámci lze typové rozlišení kvality kognitivních změn na intersubjektivní (kulturně-historické) úrovni využívat pro didaktické výzkumy kvality kognitivních změn na subjektivní (personálně-vývojové) úrovni? Teoretický a metodologický rámec pro řešení této otázky zde formulujeme, zdůvodňujeme a diskutujeme.

Vycházíme z předpokladu, že kognitivní změny jsou nezbytným korelátém re-kreace zkušenosti aktivním obsahem a nutnou podmínkou znalosti obsahu (konceptuální, deklarativní, procedurální): znalost obsahu jakožto výsledek učení presuponuje re-kreativní změnu zkušenosti aktivním obsahem. Tento „subjektivně držený“ obsah se však konstituuje intersubjektivně: prostřednictvím instrumentální praxe v kulturních oborech či oblastech, které re-kreativně rozvíjejí a medializují instrumentální zkušenost. Ve vzdělávání se instrumentální zkušenost replikuje prostřednictvím M-úloh coby kulturní program – mem. M-úlohy ve vzdělávacím prostředí mají způsobovat instrumentalizaci žákovské zkušenosti.

Zavedením metafory memu v návaznosti na ostatní analytické jednotky (představa, prekoncept, koncept, schéma) a na konstrukt M-úloh usilujeme o řešení didaktického problému funkční syntézy tří ontologických pozic, které Kvasz (2015, s. 42–43) nazývá „pojmy reality“: objektivní, intersubjektivní, subjektivní. Kvasz (2016, 2020) je však v didakticky zaměřených textech nevyužil pro výklad vztahů mezi epistemickými operacemi utvářejícími subjektivní zkušenost a sémanticko-logickými strukturami, které tuto zkušenost začleňují do sociálně sdíleného kontextu. Proto rozlišení tří ontologických pozic, které má korespondence v didaktické tradici (Hejný & Kuřina, 2000; Janík & Slavík, 2009), začleňujeme do aktualizovaného výkladového kontextu transdidaktiky se zvláštním ohledem na jejich operacionalizaci pro výzkumy výuky a hodnocení její kvality.

28 Podle Kvasze (2015, s. 18, 44, 55 a jinde) nemá být diferenciacie a vzájemná relace tří pojmů reality (zasazená do koncepce tzv. kompozitivní formy jazyka) chápána jako konkurence různých obrazů skutečnosti, ale jako výchozí ontologický konstrukt nutný k pochopení, z jaké perspektivy určitá instrumentální praxe otevírá přístup k realitě. Didaktika, resp. transdidaktika, nemá důvod být s tímto ontologickým východiskem ve sporu. Náš přístup k němu však akcentuje jeho epistemologické důsledky. Ty plynou z faktu, že jakékoliv (nejenom matematické)²² kulturní poznávání závisí na symbolických, resp. mentálních reprezentacích (srov. Kvasz, 2015, s. 27). Proto rozlišení objektivní, intersubjektivní a subjektivní reality v transdidaktice pojmáme ve výše popsaném smyslu jako tři způsoby existence obsahu, o němž můžeme vědět, zabývat se jím a učit se ho jen proto, že ho sdílíme užíváním kulturních instrumentů.

Takto chápaným začleňováním instrumentalistického hlediska do kontextu transdidaktického výkladu usilujeme o zužitkování inspirací z teorie intencionality. Ta, jak jsme výše vysvětlili, je pro transdidaktiku oporou pro vysvětlování návaznosti mezi obsahem a cílem intencionálního jednání. Tuto návaznost nelze zdůvodnit bez existence instrumentů a instrumentální praxe, v níž se vztah mezi obsahem a cíli realizuje podle podmínek satisfakce v procesu instrumentalizace zkušenosti. Tím se vracíme k ústřednímu tématu: kognitivním změnám, které instrumentalizaci zkušenosti provázejí.

Opakovaně jsme uvedli, že hlavní přínos diskutované Kvaszovy (2020) statě pro didaktiku spatřujeme v ambici vysvětlovat kognitivní změny na úrovni *osobní epistemologie* (srov. Juklová, 2019, s. 14–103) prostřednictvím typologie kognitivních změn na úrovni *historické kulturní epistemologie*. Kvasz (2020) argumentuje, že kulturně-historický přístup k typologii kognitivních změn umožňuje vidět kognitivní změny v čistotě jejich instrumentálního ukotvení, což dovoluje oddělit a izolovat jejich jednotlivé druhy nad rámec možností, jimiž disponuje samotný výzkum ontogeneze osobní epistemologie. Souhlasně konstatujeme, že tato inspirace přináší didaktice silné podněty k hluboké analýze procesu obsahových transformací a může vést k systematickému úsilí o překonávání nepříhodných rozdílů mezi diskurzem oborových didaktik a diskurzem pedagogické psychologie.

Kvasz rozvíjí své pojetí výkladu typologie kognitivních změn v užším rámci instrumentální praxe matematiky spolu s fyzikou, ale v řadě ohledů je chápe jako obecnou teorii kognitivních změn napříč obory.²³ V tomto bodě spatřujeme nejdiskutabilnější, ale zároveň nejinspirativnější podnět. Ke Kvaszově typologii kognitivních změn můžeme totiž přistupovat z pozice, která se – z didaktického zorného úhlu – blíží

²² Závislost poznávání na mentálních reprezentacích není podle našeho mínění totéž, co *ontická závaznost* mentálních reprezentací při poznávání. Matematické poznávání je závislé na mentálních reprezentacích shodně jako jiné obory instrumentální praxe. Ale pouze mentální reprezentace v matematice prokazují silnou ontickou závaznost – deduktivní operace v nich „fungují na světě“ při prognózách.

²³ Jak upozornil Slavík (2017, s. 318–319) pojetí instrumentální praxe u Kvasze (2015) kolísá mezi dvěma ne zcela ujasněnými pozicemi: široké (napříč obory) oproti výběrové (pro matematiku s fyzikou). Tato nevyjasněnost přetrvávala do zde diskutovaného díla (Kvasz, 2020).

antické koncepci *mathémat* jakožto „naučitelného vědění“. Pak by instrumentální praxe zahrnovala i všechny další obory či oblasti přiváděné didaktikou do vzdělávacího diskurzu (Slavík, 2017, s. 319).

Přijmeme-li toto širší pojetí Kvaszova *instrumentálního realizmu*, lze jeho přístup k výkladu kognitivních změn funkčně zasadit do teoretického a metodologického kontextu transdisciplinární didaktiky. Důvod je ten, že usiluje o zobecnění napříč různými obory, ale současně odmítá výlučně psychologickou, resp. pedagogicko-psychologickou generalizaci, jestliže opomíjí oborové hledisko a nebere v úvahu historický vývoj instrumentální praxe. Konkrétním argumentem této kritiky je slepota pro rozlišení druhů kognitivních změn, jejichž izolování a klasifikace „přístupy kognitivní psychologie nelze dosáhnout“ (Kvasz, 2020).

Kvasz (2016) vytýká kognitivní psychologii, že u žáků nerozpoznává ty kognitivní změny, které lze zjistit a rozlišovat na úrovni historické kulturní epistemologie. Jeho kritika ústí do formulace *principu genetické paralely* vyjádřeného tvrzením, že každá zásadnější kognitivní změna v mysli žáka probíhá způsobem, který je paralelní tomu, jak se tato změna uskutečnila v historickém kulturním vývoji instrumentální praxe. Souhlasíme s tím, že analýza a typologie kognitivních změn na úrovni historického vývoje kultury by měla být inspirací a oporou pro analýzu a zkoumání kognitivních změn na subjektivní úrovni.

Kriticky však konstatujeme, že Kvasz (2016, 2020) v citovaných textech nenabízí teoretické konstrukty pro výklad vztahů mezi epistemickými operacemi utvářejícími subjektivní zkušenost a sémanticko-logickými strukturami, které tuto zkušenost začleňují do sociálně sdíleného kontextu. Tato mezera brání operacionalizacím pro didaktický výzkum. Ve snaze ji zaplnit jsme chybějící konstrukty výše doplnili. Z této výkladové pozice pak můžeme vysvětlovat re-kreaci žákovské zkušenosti aktivním obsahem jako proces kognitivních změn rozvrstvený do čtyř Kvaszem (2020) rozlišených typů: *re-formulace*, *objektace*, *re-prezentace*, *idealizace*. Zde k další diskusi nabízíme jejich stručnou didaktickou interpretaci opřenu o výše vyložené teoretické zázemí.

4.1 Re-formulace

Re-formulace je minimální kognitivní změna. Projevuje se zavedením nového termínu, který však podstatně nezasáhne do celkového pojetí systému, tedy nezpůsobuje funkční relační změny. Pro didaktiku je podstatné, že ve vzdělávací praxi se re-formulace snadno stává chabou náhražkou všech tří dalších typů kognitivních změn: učitel může být přesvědčen, že své žáky naučí myslet ve svém oboru jen postupnými re-formulacemi a tím brzdí nebo zamezuje dosažení komplexnějšího rozvoje. Kvasz (2020) v této souvislosti kritizuje, že metoda postupných re-formulací „nevytváří v žákově mysli nové pojmy, ale odevzdává mu jenom přesné formulace hotových poznatků“. Z našeho pohledu jde o to, že nedochází k optimální replikaci memu, protože úlohy nejsou plnohodnotnými M-úlohami konstruovanými s ohledem na všechny čtyři typy kognitivních změn.

4.2 Objektace

Za didakticky nejcitlivější počáteční moment memetické replikace pokládáme *objektaci* (Kvasz, 2020). Objektaci (zpředmětněním, reifikací) se rozumí „stabilizace kontaktu se skutečností“ prostřednictvím instrumentalizace vnímání (s. 9).²⁴ Příkladem je vznik pravidel lineární perspektivy v renesančním malířství, který vykládá Gombrich (1985) s oporou ve své teorii schémat. Ve vědě je objektace podmínkou k základnímu ontologickému rozlišování „jednotek obsahu“ a podmínkou pro formulace proměnných (Slavík et al., 2017a, s. 54–60).

Na základě objektace vzniká a rozvíjí se schopnost „vyčlenit určitý kognitivní obsah, osamostatnit ho, udržovat ve vědomí a různě s ním manipulovat“ (Kvasz, 2020, s. 24). To lze v transdidaktickém kontextu vyložit jako *kognitivní penetraci obsahu představy* prostřednictvím *schématu*, které fixuje daný způsob reprezentace obsahu a umožňuje zahájit jeho konceptualizace v konvencích jazykové formy (Slavík et al., 2013, s. 86–92). Díky jazykové reprezentaci dříve jen implicitní schéma explicitně vstupuje do intersubjektivního kulturního prostoru a může se v něm obohacovat a uvědoměle replikovat jako strukturovaná obsahová jednotka – mem.

Provázáním představ s jejich zaháčkováním v jazyce zpravidla počíná učitelská práce. Na tomto základě jsou epistemicky kotveny všechny abstrakce a generalizace založené na výběrové syntéze separovaných momentů zkušenosti (Slavík et al., 2013, s. 73–77). V tomto směru můžeme Kvaszovy matematické a fyzikální příklady objektací rozšířit třeba na strukturní vzorce v chemii, na hudební notaci, Labanův systém taneční notace nebo na Linnéův objev taxonomie rostlinných a živočišných druhů. To jsou příklady klíčových kulturních schémat, která ukotvují objektaci a tím zároveň identifikují ten či onen obor a jeho díla (srov. Goodman, 1976/2007, s. 107–109).

4.3 Re-prezentace

Význačným kognitivním obohacením objektace je *re-prezentace* (Kvasz, 2020). Re-prezentace v kulturní historii vede k založení nového druhu instrumentální praxe a na ní závisející instrumentální zkušenosti. Je to tedy rozšíření, zpřesnění a zjemnění interakce se světem prostřednictvím objevu nového kontextu – nového způsobu goodmanovsky (1996) pojaté „světatorby“ (*worldmaking*). Re-prezentace závisí na systematickém rozvíjení instrumentů v určitém oboru na „švu“ mezi smyslovými orgány, společným intencionálním jednáním a světem. Díky re-prezentacím se v instrumentální praxi vytvářejí a upevňují metody, metodologie a normativy, které umožňují vyhodnocovat rozdíly mezi správnou a méně správnými epistemickými modalitami provedení (srov. Janík & Slavík, 2009, s. 122–123).

²⁴ Instrumentalizace vnímání v uvedeném smyslu závisí na imaginaci ve spojení se sociálním učním, a to ve třech základních úrovních: 1) reprezentace obsahu – představit si a realizovat tentýž obsah a cíl jako předtím někdo jiný (*imagining-for-learning*), 2) plánování nebo inovace činnosti – představit si variabilní možnosti budoucího jednání, 3) porozumění jednání druhých bytostí – představit si, jak bych se rozhodoval na místě druhého, „v jeho kůži“, a odhadovat budoucí průběh jeho jednání (Currie & Ravenscroft, 2011, s. 8–10).

Kvasz (2020) zdůrazňuje, že kognitivní změny na úrovni re-prezentace ve vzdělávacím prostoru zůstávají neprozkoumané ve vztahu k utváření kulturní historické epistemologie. Tím uniká z okruhu didaktické pozornosti „kognitivní práce“, již musí žák vynaložit, aby skutečně porozuměl současné instrumentální praxi, tj. aby se k ní epistemicky propracoval od počátečního stavu užívání symbolů ve své dosavadní přirozené zkušenosti. Zřejmé je to v matematice. Nicméně také v ostatních oborech (s různou měrou náročnosti) vyžaduje vrůstání do způsobu myšlení oboru, tedy zvládnutí jednotlivých okruhů jeho memetické výbavy, speciálně připravovat M-úlohy, jejich kreativitu, množství, návaznost a postupnost ve spirálovém kurikulu, aby skutečně vystihovaly specifickou oborových kognitivních procesů. Snad nejnázornější ilustraci lze nabídnout z oblasti hudební nebo tělesné výchovy: zvládnout „myšlení v oboru“ zde určitě neznamená jenom fixovat si určitý typ smyslových a pohybových představ, ale rozvinout je ve specifickém kulturním kontextu na základě nemalého úsilí do obrovského komplexu mentálních a pohybových dovedností, které rozlišují *expertní instrumentalizaci* od *noviciátu*. Didaktika je zavázána k výkladu tohoto procesu a k hodnocení jeho kvality.

4.4 Idealizace

Nejradikálnější kognitivní změnou v uvedeném pojetí je *idealizace*. Idealizace spočívá ve „vytvoření nového jazyka, tedy nových pravidel jeho syntaxe a sémantiky, který umožňuje popisovat svět způsobem, který je ve shodě s výsledky instrumentální praxe“ (Kvasz, 2020, s. 10). Kvasz charakterizuje idealizaci prostřednictvím dvou jejích dílčích stránek: *skladebné syntézy*, *deduktivní syntézy*. Skladebná syntéza nastává tehdy, jestliže teorémy umožňují popisovat a vykládat systémy vzájemně interagujících částí, deduktivní syntéza je schopnost řadit fakty do deduktivních vztahů vzájemného vyplývání.

Domníváme se, že idealizace ve své čisté podobě s plně funkční a onticky závaznou skladebnou i deduktivní syntézou je vyhrazena pouze matematice a v těsné vazbě na ni též fyzice nebo dalším exaktním disciplínám přírodních věd. Přesto je zřejmé, že všechny ostatní obory se k nárokům idealizace do nějaké míry přibližují, mají-li se jejich memy v lidské kultuře replikovat. Důvodem je, že všechny obory musí být kulturně stabilizovány prostřednictvím sémanticko-logických struktur ve schématech své memetické výbavy, aby se mohly replikovat. Vypovídají o tom kupř. Wellmanem (1990) navržená kritéria pro hodnocení kvality jakékoliv konceptualizace: *kritérium koherence* a *kritérium kauzálně explanatorního rámce*. Kritérium koherence se týká kvality logické (inferenční) struktury konceptů, druhé kritérium vypovídá o explanační síle konceptualizačního jazyka. Obě kritéria zřejmě korespondují s nároky na idealizaci v Kvaszově pojetí. Teprve na úrovni idealizace s uznávanou kulturní hodnotou prokazuje ta či ona instrumentální praxe dostatečnou kulturní váhu, aby vůbec přežívala v historickém vývoji a měla sílu stávat se součástí kurikula.

Předložili jsme soustavu teoretických konstruktů pro výklad a výzkum působení aktivního obsahu ve vzdělávací praxi. Jejím koncepčním jádrem a zároveň diskusním předmětem je Kvaszova (2016, 2020) teze o typové shodě mezi kognitivními změnami v historické kulturní epistemologii a v osobní epistemologii. Kvasz (2016) tuto shodu vystihuje výše zmíněným principem genetické paralely. V této stati jsme usilovali o další zdůvodnění a zároveň o funkční operacionalizaci pro didaktický výzkum výuky. Naše pozice je opačná, než je běžné v pedagogicko-psychologických přístupech ke studiu kognitivních změn: vycházíme od výzkumu na úrovni historické kulturní epistemologie a směřujeme k výzkumu na úrovni osobní epistemologie. Koncepčně se opíráme o předpoklad *vzájemné závislosti tvorby a replikace memů* při rozvíjení „kognitivních gestaltů“: schémat s jejich sémanticko-logickými strukturami.

Tvorba memů přináší inovace schémat v historické kulturní epistemologii. Historické inovace jsou ovšem produkovány lidmi – autory objevů. Ti první procházejí instrumentalizací zkušenosti tím, že v kritickém dialogu s druhými rozpracovávají ontologické základy svého oboru a jeho „způsob světatvorby“. Jak podotýká Kvasz (2001, s. 66), „Aristoteles [...] musel uskutečnit všechny objektace a re-prezentace, které jeho systém vyžaduje“. Proto kognitivní změny, jimiž je provázena tvorba memů během historického vývoje instrumentální praxe, jsou kognitivními změnami na úrovni osobní epistemologie objevitelů. Lze proto důvodně předpokládat, že analogickými změnami alespoň do jisté míry potřebují procházet i žáci při replikaci memů, má-li být replikace plnohodnotná, tj. má-li vést k optimální působnosti aktivního obsahu a k hlubokému osvojení instrumentální zkušenosti. Přitom platí, že univerzální meze poznání, tedy meze obsahu instrumentální zkušenosti jsou v dané historické době určeny aktuálním stavem kulturního vývoje instrumentální praxe v daném oboru.

Máme za to, že Kvaszův princip genetické paralely má pro výzkum výuky a hodnocení její kvality závažné metodologické konsekvence s ohledem na výše zdůrazněné „vyprazdňování obsahu“ (tj. vytrácení psychodidaktiky) z pedagogicko-psychologických výzkumů. Čtyři druhy kognitivních změn (re-formulace, objektace, re-prezentace, idealizace) zjištěné Kvaszem při studiu historického kulturního vývoje matematiky a fyziky jsou význačné tím, že vyplývají z generalizace, která zachovává „kognitivní gestalt“ a instrumentální povahu zkušenosti v oboru. To znamená, že zachovává architekturu oborového obsahu: schémata a jejich sémanticko-logické struktury. Jinak řečeno, tento způsob generalizace dovoluje udržet v zorném poli oborově didaktické hledisko i při transdidakticky platné úrovni generalizace. Stojí za zdůraznění, že tuto ambici mají některé oborově didaktické výzkumy výuky ve světě i u nás (srov. Slavík et al., 2017a, s. 266–293). Proto může být účinným lékem proti „vyprazdňování obsahu“ z teorie nebo z metodologie empirických výzkumů výuky a hodnocení její kvality.

Domníváme se, že příčina „vyprazdňování obsahu“ se týká nejenom teoretického pojetí, ale je též metodologická: spočívá totiž ve způsobu vědeckého myšlení

a vědeckého zkoumání. Výzkumy a teorie založené na „substančním“ pojetí statistické analýzy kategorizovaných dat nejsou s to „uvidět“ relační změny (Kvasz, 2016; Slavík et al., 2017a, s. 326–327; Rodová & Slavík, 2018). Důvodem je metodologická absence zobrazování a analýzy kognitivních gestaltů – schémat prostřednictvím sémanticko-logických sítí. Tím uniká z pozornosti postupné utváření a rozvíjení sémanticko-logických struktur, které je společným základem jak pro tvorbu memů, tak pro jejich replikování s oporou v jazykových konceptualizacích. Je tedy oporou pro vysvětlování paralel mezi rozvojem instrumentální zkušenosti v historické kulturní epistemologii a osobní epistemologii.

V této stati jsme navrhli soustavu teoretických konstruktů opřených o termíny *sémanticko-logická struktura – schéma – mem*, které mají být východiskem pro alternativní metodologii empirického zkoumání vzdělávací praxe. Její výchozí nástin pod názvem *metodika 3A* byly publikovány v monografiích Janíka et al. (2013) a Slavíka et al. (2017a) či v navazujících statích a jsou otevřeny k dalšímu promýšlení a rozpracování.

Dedikace

Stat' byla zpracována v rámci řešení projektu GAČR 20-13038S, *Produktivní kultura vyučování a učení*.

Literatura

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (s. 255–291). Longman.
- Aristotelés (cca 350 př. n. l./2008). *Metafyzika*. Petr Rezek.
- Barbaras, R. (2005). *Touha a odstup*. OIKOYMENH.
- Bloomfield, L. (1946). Linguistic aspects of science. In O. Neurath, R. Carnap, & C. W. Morris, *International encyclopaedia of unified science*. 1. díl. University of Chicago Press.
- Brentano, F. (1973). *Psychology from an empirical standpoint*. Routledge & Kegan Paul. Původně publikováno 1874.
- Britannica. (2017). *Supervenience*. <https://www.britannica.com/topic/supervenience>
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2011). *Recreative minds: Imagination in philosophy and psychology*. Oxford University Press.
- Čapek, J. (2012). *Maurice Merleau-Ponty: Myslet podle vnímání*. Filosofía.
- Dawkins, R. (1989). *The selfish gene*. Oxford University Press.
- Dennett, D. (1991). *Consciousness explained*. Back Bay Books.
- Dennett, D. (2004). *Druhy mysli*. Academia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Touchstone.
- Fisherman, D. (2012). Mind, education, and active content. In C. W. Ruitenberg (Ed.), *Philosophy of education* (s. 163–171). Philosophy and Education Society.
- Gombrich, E. H. (1985). *Umění a iluze*. Odeon.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světavorby*. Archa.

- 34 Goodman, N. (2007). *Jazyky umění*. Academia. (Původně publikováno 1976.)
- Goodman, N., & Elginová, C. Z. (2017). *Nové pojetí filozofie a dalších umění a věd*. Univerzita Karlova – Filozofická fakulta.
- Greiffenhagen, C., & Sherman, W. (2006). Kuhn and conceptual change: On the analogy between conceptual changes in science and children. *Science & Education*, 17(1), 1–26.
- Hawthorne, J. (2007). *Understanding creativity through memes and schemata*. University of New South Wales.
- Hejný, M. (2008). Scheme-oriented educational strategy in mathematics. In B. Maj, M. Pytlak, & E. Swoboda (Eds.), *Supporting independent thinking through mathematical education*. Proceedings of CME 08 Conference (s. 40–48). Nawa Era.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2000). Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika*, 50(1), 38–50.
- Hofstadter, D. R. (2012). *Gödel, Escher, Bach. Existenciální gordická balada. Metaforická fuga o myslí a strojích v duchu Lewise Carolla*. Argo, Dokořán.
- Husserl, E. (1993). *Karteziánské meditace*. Svoboda-Libertas.
- Chocholoušková, Z., & Hajerová Müllerová, L. (2020). Vliv terénní exkurze na modifikaci žákovských prekonceptů odborných pojmů. *Scientia in Education*, 11(1), 22–42.
- Chr. V., Nohavová, A., Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: Aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), 21–46.
- Jacob, P. (2019). Intentionality. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/intentionality/>.
- Jan, S. (2000). Replicating sonorities: Towards a memetics of music. *Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission*, 4(1), 1–51.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Janíková, M. (2018). Shedding the content: Semantics of teaching burdened by didactic formalisms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 185–201.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Jirotková, D. (2020). The same and the different: On semantization and instrumentalization practices in the (maths) classroom. *SAGE Open*, 10(3), 1–12.
- Juklová, K. (2019). *Osobní epistemologie budoucího učitele. Predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Grada.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., & Slavík, J. (2019). Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*, 29(1), 5–42.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Kozbelt, A. (2008). E. H. Gombrich on creativity: A cognitive-historical case study. *Creativity Research Journal*, 20(1), 93–104.
- Kuhn, T. S. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. OIKOYMENH.
- Kvasz, L. (2001). O Piagetovi, dialektice a členskom. *Organon*, 8(1), 56–73.
- Kvasz, L. (2008). *Patterns of change: Linguistic innovations in the development of classical mathematics*. Birkhäuser.
- Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Západočeská univerzita v Plzni, Pavel Mervart.
- Kvasz, L. (2016). Princípy genetického konštruktivismu. *Orbis scholae*, 10(2), 15–45.
- Kvasz, L. (2020). Inštrumentálny realizmus ako možné východisko teoretickej reflexie vyučovania matematiky. *Orbis scholae*, 14(1), 7–32.
- Lee, J. (1920). *Play in education*. Macmillan.
- Mason, L. (2007). Bridging on cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: It is feasible? *Educational Psychologist*, 42(1), 1–7.
- Materna, P. (1995). *Svět pojmů a logika*. Filosofía.

- Nohavová, A. (2018). *Didaktika psychologie: Od cíle výuky k jeho realizaci*. Jihočeská univerzita – Pedagogická fakulta.
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. OIKOYMENH.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Wiley.
- Plassová, M., Stuchlíková, I., & Vařečka, M. (2017). Úvod do aproximálního numerického systému. *Pedagogika*, 67(2), 161–176.
- Popper, K. R. (1998). *Život je řešení problémů*. Mladá fronta.
- Pražák, J. M., Novotný, F., & Sedláček, J. (1948). *Latinsko-český slovník*. Grafická unie.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Výzkumný ústav pedagogický.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2005). Výzkumný ústav pedagogický.
- Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: Analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 23(3), 9–48.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. Oxford University Press.
- Schütz, A. (1953). Common-sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1–38.
- Slavík, J. (2017). Kvaszův instrumentální realizmus v zorném poli didaktiky. *Pedagogika*, 67(3), 311–322.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (Eds.). (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: Obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017a). *Transdisciplinární didaktika – o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., Najvar, P. (Eds.). (2017b). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Munipress.
- Strawson, P. F. (1997). *Individuá. Esej o deskriptivnej metafyzike*. Iris.
- Šíp, R. (2016). Filozofická východiska výzkumu tacitní znalosti: Znalost, figurativní jazyk a metafora. In V. Švec, J. Lawley, J. Nehyba, P. Svojanovský, R. Šíp, E. Minaříková, B. Pravidová, B. Šimůnková & J. Slavík, *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (s. 21–82). Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2013). Kognitivní vývoj mezi reprodukcí a inovací. In J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech (Eds.), *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 29–44). Karolinum.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žakovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky českého jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Myšlení a řeč*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. MIT Press.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
katedra pedagogiky
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni
Veleislavínova 42, 301 00 Plzeň
slavikj@kvk.zcu.cz

prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
tjanik@ped.muni.cz

doc. Mgr. Jiří Kohout, Ph.D.
katedra matematiky, fyziky a technické výchovy
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni
Klatovská tř. 51
306 14 Plzeň
jkohout4@kmt.zcu.cz

Mgr. Tereza Češková, Ph.D.
Institut výzkumu školního vzdělávání a katedra geografie
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
ceskova@ped.muni.cz

doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.
Centrum biologie, geověd a envigogiky
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni,
Klatovská tř. 51
306 14 Plzeň
pment@cbg.zcu.cz

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.
Institut výzkumu školního vzdělávání a katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
najvar@ped.muni.cz

Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku

Arnošt Veselý

Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Střední článek (dále SČ) podpory nebo řízení je jedním z nejdiskutovanějších pojmů současné vzdělávací politiky, a to nejen v kontextu České republiky. Literatura na toto téma je ovšem velmi roztržštěná a pojem je často vymezován velmi odlišným způsobem, což značně komplikuje odbornou komunikaci. Článek sleduje dva cíle: 1) probíhající debatu o SČ ukotvit v odborné literatuře a podat její základní přehled; 2) zpřesnit užívanou terminologii a vymezit různé významy pojmu SČ. Struktura statí koresponduje s výše uvedenými cíli. Nejdříve popisuje metodologický přístup využitý v textu a způsob výběru pramenů. Následuje základní vymezení sledovaného pojmu a jeho významu v různých vzdělávacích systémech. V další části studie je pak podán stručný kritický přehled odborné literatury. Jsou přitom odlišeny dva hlavní proudy, které jsou sice provázané, ale které je vhodné rozlišovat. Zatímco první typ literatury se primárně zabývá tím, co a jak SČ reálně dělá (výzkumně orientovaný proud), druhý typ se zaměřuje na to, co a jak by SČ dělat měl (prakticky orientovaný proud). Na základě předchozího rozboru je argumentováno, že lze odlišit nejméně čtyři různé významy pojmu SČ, zkráceně označené jako: (a) SČ jako volná síť místních aktérů; (b) SČ jako koordinovaný a interagující systém aktérů (široké pojetí školského obvodu); (c) SČ jako místně organizované uskupení několika klíčových organizací (užší pojetí školského obvodu); (d) SČ jako dekoncentrovaná instituce veřejné správy. Tyto čtyři významy jsou v textu podrobněji vysvětleny a je nabídnuta jejich pracovní definice. Stat' je uzavřena některými implikacemi pro užívání pojmu SČ ve vzdělávání v kontextu České republiky.

Klíčová slova: střední článek, školský obvod, školský úřad, řízení vzdělávání

Middle Layer in Educational Governance: Concept, Approaches, and Implications for Educational Policy

Abstract: The concept of “middle layer” (ML) is one of the most frequent terms in current education policy. Yet, the literature on the topic is fragmented and the concept itself is defined in several different ways which hinders effective discussion. The main goals of the article are as follows: 1) to imbed current discussion in the scholar literature and provide basic overview of scholar literature; 2) clarify the terminology and delimit various meanings of the “middle layer” concept. The article is structured as follows. First, the methodology of literature review is described. Then the basic meaning of ML in various educational systems is explained. In the next part of the paper, the literature review on ML is provided. In so doing, two strands of literature are distinguished. While the research-oriented strand focuses on analysis of what ML does (and does not), the practical stream relates to what ML should (or should not) do. Based on previous analysis, the paper argues that four meanings of middle layer can be delimited. These meanings are shortly labelled as follows: (a) a loose network of local actors; (b) a coordinated and interacting system of actors; (c) an organized set of several core local organizations; (d) a regional public administration institution. These four definitions are defined and explained. The article concludes with several implications for educational policy in the Czech Republic.

Keywords: middle layer, middle tier, school district, school office, education governance

<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.12>
www.orbisscholae.cz

38 Sousední „střední článek podpory“ nebo „střední článek řízení“ se v poslední době stalo jedním z nejdiskutovanějších pojmů vzdělávací politiky v České republice (Hřebecký, 2019; Kitzberger, 2019; Trojan, 2020). Střední článek (dále jen „SČ“) se stal také jedním z důležitých návrhů představených v *Hlavních směrech vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (Veselý et al., 2019) a následně ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (MŠMT, 2020). Jde také o jedno z klíčových opatření této strategie, s jehož pilotním ověřením se v příštích letech počítá.¹ Idea zřízení SČ se však netýká jen aktivit státu. Podle podobné myšlenky je realizován také projekt Eduzměna, který usiluje o systémovou změnu v konkrétním území (Slejška, 2020).

O důležitosti středního článku se nediskutuje jen v České republice. Řada uznávaných odborníků na vzdělávání upozornila v poslední době na klíčovou roli, kterou SČ může mít pro zlepšení vzdělávacích výsledků a snížení vzdělanostních nerovností (Fullan, 2015; Hargreaves & Shirley, 2020). Nejde přitom pouze o teoreticky laděné texty. Apel na důležitost kvalitního řízení na střední úrovni najdeme zejména v řadě prakticky orientovaných dokumentů. Například hojně citovaná studie *Jak se systémy, které se ve světě nejvíce zlepšily, stále zlepšují* [*How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*] zmiňuje důležitost středního článku (*middle layer*) pro efektivní dosahování systémových vzdělávacích změn jako jedno ze svých nejzásadnějších zjištění:

To, co jsme neočekávali... je kritická role, kterou má střední (zprostředkující) článek mezi školou a centrem... Zjistili jsme, že dlouhodobé a udržitelné zlepšení celého systému vyžaduje integraci a propojení napříč všemi úrovněmi systému od školní třídy přes vedoucího školského obvodu (superintendanta) až do kanceláře ministra... (Mourshed et al., 2010, s. 81)

V jiné vlivné studii pak Schleicher (2015, s. 74) vyzdvihuje důležitost *meso* úrovně řízení pro dosažení změny ve vzdělávání.

V kontextu České republiky byla v rámci diskusí o SČ vyslovena celá řada očekávání, jak by měl střední článek vypadat a co vše by (ne)měl dělat. Debatuje se zejména o jeho konkrétních rolích a o tom, zda má jít o SČ podpory nebo řízení. Očekávání jsou však značně různorodá a místy až protichůdná. Problémem je, že individuální představy o podobě SČ jsou často jen implicitní a nedefinované. Zatímco na jedné straně myšlenkového spektra najdeme představu (byť často nespécifikovanou), že SČ by měl v podstatě znamenat návrat zrušených školských úřadů, na druhé straně názorového spektra se setkáme s názory, že SČ má v první řadě fungovat (pokud vůbec) na principu „zdola nahoru“, tedy na principu autonomie, resp. subsidiarity (Hřebecký, 2021).

Problém se vzájemným porozuměním při diskusích o SČ je dán i tím, že odborná literatura o tomto tématu je značně roztržštěná, terminologicky nejednoznačná a často obtížně převoditelná do kontextu České republiky. Debaty o SČ jsou součástí širšího tématu *education governance*, kde je literatura taktéž velmi fragmentovaná,

¹ Více na <https://www.edu.cz/stredni-clanek-podpory/>.

a pokud je mi známo, neexistuje zde dokonce žádná přehledná srovnávací studie na toto téma. Stejně tak je to i s tématem SČ: výzkum je většinou omezen na Severní Ameriku a Velkou Británii (mnohdy pod jinými klíčovými pojmy), je velmi nesourodý, přičemž neexistuje žádná důkladná přehledová studie na toto téma (Greany, 2020, s. 4).

Cílem této stati je pomoci čtenářům zorientovat se v nepřehledné literatuře o SČ, a tím přispět ke strukturované a věcné debatě o možnostech i limitech zavádění SČ v České republice. Specifickými cíli této stati pak jsou: 1) ukotvit probíhající diskusi o SČ v odborné literatuře a podat její základní přehled; 2) zpřesnit užívanou terminologii a vymežit různé významy pojmu SČ. Vzhledem k rozsahu stati není cílem ani podat vyčerpávající přehled a srovnání literatury o SČ, ani navrhnout optimální model fungování SČ. Tam, kde je to možné, se ovšem snažím propojit aktuální českou diskusi s dostupnou literaturou.

Struktura stati koresponduje s výše uvedenými cíli. Nejdříve popisuje metodologický přístup využitý v textu a způsob výběru pramenů. Následuje základní vymezení sledovaného pojmu a jeho významu v různých vzdělávacích systémech. V další části studie pak podávám stručný kritický přehled odborné literatury. Odlišuji přitom dva hlavní proudy literatury, které jsou sice provázané, ale které je vhodné odlišovat: výzkumně orientovaný proud a prakticky orientovaný proud. Na základě předchozího rozboru jsou v další části vymezeny čtyři možné významy pojmu SČ. Tyto čtyři významy jsou podrobněji vysvětleny a je nabídnuta jejich pracovní definice. Stat' je uzavřena některými implikacemi pro užívání pojmu SČ ve vzdělávání v kontextu České republiky. Argumentuji, že pro úspěšnou implementaci SČ v České republice je naprosto nezbytné vyjasnit si, o jakou podobu SČ usilujeme. Zároveň je třeba reflektovat, že jeho zřízení má řadu rizik a úskalí, o nichž je potřeba otevřeně a kriticky diskutovat. Z tohoto důvodu v závěru rozebírám také některé spíše problematické body v jeho zavádění tak, jak vyplývají z dostupné literatury.

1 Metodologie

Metodologie stati je založena zejména na kritickém studiu anglicky a česky psaných pramenů k tématu SČ.² Centrálním sledovaným konceptem je přitom pojem „střední článek ve vzdělávání“. Pro vytvoření vstupního korpusu článků jsem využil databázi SCOPUS. Jako vyhledávací pojmy jsem zvolil *middle layer* a *middle tier* a vyhledání jsem omezil na oblast společenských věd (která obsahuje také oblast vzdělávání).³ Vyhledávání jsem přitom neomezoval pouze na klíčová slova, ale vyhledával jsem výše uvedené sousloví v celém textu, protože jinak by došlo k velkému

² Striktně vzato není tato stat' přehledovou studií. Z hlediska žánru má však nejbližší k tzv. mapujícímu přehledu, jehož cílem je analyzovat, roztřídit a shlukovat do větších celků rozsáhlejší soubor prací na dané téma. Závěry mapujícího přehledu pak slouží jako podklad pro jiné přehledy nebo pro orientaci dalšího výzkumu v dané oblasti (Mareš, 2013, s. 430).

³ Vstupní vyhledávací zadání bylo následující: ALL („Middle tier“) OR ALL („Middle layer“) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, „SOC“)).

40 zúžení záběru. Tato vyhledávací strategie vedla k vygenerování 404 článků, jejichž abstrakty byly analyzovány z hlediska jejich potenciální relevance k danému tématu. V prvním kole byly zahrnuty všechny studie, jejichž abstrakty pojednávají v nějakém kontextu o střední úrovni v organizaci vzdělávání, tj. všechny potenciálně relevantní studie z oblasti vzdělávání. První kolo vedlo k vygenerování 38 studií. Ačkoli vyhledávání nebylo omezeno rokem publikace, nejstarší relevantní text pochází z roku 2010. Viditelný nárůst prací nastává po roce 2018: nejvíce textů (8) je z roku 2020. To ukazuje na zvyšující se relevanci a zájem o téma SČ. Pokud jde o geografickou lokaci, většina článků (21) pochází z Velké Británie. Zajímavé je, že studie lze nalézt pod velmi různorodými klíčovými slovy, například *local authorities*, *educational improvement*, *system leadership*, *decentralization*, *networks*, *school effectiveness* a mnohé další. Dokumenty se velmi lišily z hlediska své relevance. Některé se dotýkaly tématu SČ jen velmi okrajově v rámci analýzy jiného tématu (např. kurikula), nebo jen odkazovaly na studie, které měly hledané sousloví ve svém názvu.

Výše uvedených 38 studií bylo podrobena další analýze z hlediska toho, zda obsahují podrobnější reflexi a vymezení pojmu SČ, a to buď teoretické, nebo vytvořené na konkrétních příkladech. Tomuto kritériu vyhovělo jen 9 prací (Crawford et al., 2020; Forde & Torrance, 2021; Glatter, 2021; González et al., 2020; Greany, 2020; Chapman, 2019; Chapman & Hadfield, 2010; Levin, 2013; Simkins et al., 2015). Celkový soubor vstupních dokumentů se stal vodítkem pro vyhledávání dalších relevantních prací (zejména podle citované literatury). Jak jsem očekával, ukázalo se, že o tématu pojednává řada zdrojů skrze jiné centrální pojmy (především *school districts*, *local education authorities*, *decentralization* nebo *leadership*). Vyhledávání prostřednictvím těchto pojmů ovšem není možné, neboť počet prací by byl příliš vysoký a obsahoval by řadu textů s minimální, nebo nulovou relevancí pro tuto studii.⁴

Nejčastěji citované odkazy ze vstupního korpusu dokumentů jsem doplnil vyhledáváním slovníkových a přehledových hesel o *school districts*, případně dalšími pracemi, na které bylo odkazováno ve více publikacích ve vstupním korpusu. Vzhledem k tomu, že téma studie není doposud komplexně zpracováno (alespoň v angličtině či v češtině), bylo postupováno induktivním způsobem, kdy byla pramenná základna postupně rozšiřována i v průběhu psaní textu. Postupně se tak podařilo sestavit soubor prací, které jsou z hlediska vymezení konceptu SČ nejvíce relevantní a které byly podkladem pro zpracování této stati (více v seznamu citované literatury na konci článku).

Vzhledem k šíři tématu a jeho neostrému ohraničení, vysoké variabilitě (a do jisté míry i absenci) relevantních zdrojů nebylo možné postupovat metodou přímého a detailního porovnání pramenů. Jak je v článku uvedeno, téma SČ je navíc teoreticky slabě a povrchně rozpracováno, takže lze jen těžko třídit zdroje na základě odlišných teoretických předpokladů. Místo toho jsme se tedy zaměřili jen na elementární klasifikaci hlavních proudů literatury o SČ a vymezení hlavních odlišností z hlediska záběru a sledovaných cílů. Studium pramenů ukázalo, že existují dva

⁴ Gamson a Hodgeová (2016, s. 218) ve své přehledové studii o historii školských obvodů v USA uvádějí, že jen v databázi JSTOR je na toto téma kolem 62 000 článků.

hlavní cíle studií. První je převážně výzkumný, druhý je pak převážně praktický. Na základě těchto dvou základních cílů jsem pak dostupnou literaturu roztrídil do dvou základních proudů: výzkumně orientovaného a prakticky orientovaného.

Zatímco první proud se primárně zabývá tím, co a jak SČ *reálně dělá*, druhý proud se primárně věnuje tomu, co a jak by SČ *dělat měl*. První linie tedy představuje především teoreticky a empiricky laděnou literaturu o SČ (Anderson & Young, 2018b; Spillane, 1996). Tento proud je sice často také prakticky orientovaný (např. ve své snaze identifikovat znaky efektivních školských obvodů), praktické implikace zde ovšem vycházejí z důkladné empirické analýzy. Primární referenční skupinou autorů tohoto typu literatury je odborná komunita a standardy (a čtenáři) odborných časopisů. Oproti tomu druhý směr je vyloženě prakticky orientovaný a jeho hlavním cílem je spíše preskripce optimálního nastavení a optimální role SČ (Fullan, 2015; Hargreaves & Shirley, 2020). Primární referenční skupinou pro autory z této skupiny jsou praktici, zejména pak tvůrci vzdělávací politiky. Tento směr se pochopitelně opírá také o odborné teoretické i empirické poznatky. Hlavním zdrojem jsou zde ovšem praktické zkušenosti autorů (často poradců v oblasti vzdělávání) a také jejich hodnotové ukotvení a přesvědčení. Oba druhy literatury jsou užitečné a relevantní pro debatu o nastavení SČ v České republice. Oba mají ovšem také své limity a je třeba přistupovat k nim kriticky a s vědomím různých omezení těchto přístupů. Podrobný rozbor těchto proudů by si vyžádal samostatné pojednání. Pro přiblížení hlavních témat a autorů věnuji každému proudu samostatný oddíl (viz dále oddíl 4).

2 Základní vymezení pojmu střední článek

Pro diskuse o SČ je charakteristická nejednotnost ve vnímání ústředního termínu. V angličtině se lze setkat s různými pojmy: *middle tier* (Chapman & Hadfield, 2010; Nordholm, 2016; Parkin, 2012), *middle layer* (Mourshed et al., 2010), *meso level* (Schleicher, 2015) nebo *middle level* (Hargreaves & Shirley, 2020).⁵ Mnohé studie, které se konceptu SČ přímo týkají, s žádným obecným pojmem nepracují a místo toho užívají konkrétní pojmenování v daném geografickém kontextu (Leithwood et al., 2019; Spillane, 1996). Protože většina studií na téma SČ je z prostředí USA, Kanady nebo Velké Británie (Greany, 2020), ústředním pojmem je zde *district* nebo *local education authority*, což bychom do češtiny mohli přeložit jako školský obvod nebo okrsek. Obecnější pojem SČ často užívají texty, které chtějí být srozumitelné i mimo svůj regionální kontext. Je zajímavé, že k pojmu SČ se mnohdy uchylují autoři, kteří pojednávají o změně v řízení vzdělávací politiky a změnách struktur řízení. Situace, kdy zažitě pojmy (jako *local education authority*) ztrácejí svůj tradiční význam, vedou k potřebě reflexe střední úrovně řízení ve vzdělávání a zároveň pohledu mimo daný geografický kontext (Bubb et al., 2019; Greany, 2020; Lubienski, 2014).

⁵ V posledním případě jde pak především o spojení *middle level leadership*.

42 Z výše uvedených důvodů neexistuje žádná široce akceptovaná definice SČ a neexistuje ani širěji sdílený přístup k vymezení tohoto pojmu. Jak je uvedeno výše, nebyla dosud vytvořena ani žádná komplexnější souhrnná studie na toto téma. Vymezení pojmu je přitom složitější, než by se mohlo na první pohled zdát. Rorrerová et al. (2008, s. 311) například uvádějí těžkosti s vymezením školského obvodu, protože ten podle nich může znamenat „superintendanta, školní radu, střední úroveň administrativy nebo území jako organizační jednotku“. Explicitní definici SČ tak nalezneme jen ojediněle. Podle Astonové et al. (2013, s. 1) se SČ rozumí „rozmanitá škála institucí, které působí mezi školami a centrální vládou, jejichž úkolem je podpořit zlepšování škol“. Zahrnuje místní školské okrsky, klastry škol, učitelské aliance, vzdělávací partnerství a další. Také Greany (2020, s. 3) záměrně definuje SČ širokým způsobem. Podle něj SČ „obsahuje jakýkoli aspekt podpory a vlivu působící mezi individuálními školami a centrální vládou, a to bez ohledu na to, zda je, či není právně ukotven“. Podle jiné definice, z kontextu Velké Británie, se jedná o „systém podpory a odpovědnosti (akontability), který propojuje veřejné školy zřizované místními školskými obvody s ministerstvem školství“ (Bubb et al., 2019, s. 13).

3 Střední článek v různých vzdělávacích systémech

Střední úroveň znamená v různých zemích značně odlišné věci (obec, distrikt, region, provincii atd.). Věc se pak dále komplikuje tím, že na střední úrovni operuje většinou nikoli jeden subjekt, ale často více rozličných vzájemně propojených organizací. SČ je navíc vždy zasazen do politického a administrativního systému dané země. Úzce tedy souvisí se strukturou veřejné správy, celkovým nastavením řízení a vládnutí (*governance*) v dané zemi. Z tohoto důvodu neexistují napříč zeměmi dvě totožné podoby SČ. Roli SČ tak nelze pochopit bez znalosti odpovídajícího kontextu řízení vzdělávání a rozdělení kompetencí a odpovědností v daném systému, včetně jejich historického vývoje.

Účelem této studie není porovnávat řízení vzdělávání a role SČ v těchto různých systémech. To by si vyžádalo samostatnou monografii. Nelze ani zformulovat komplexní typologii SČ, které existují v různých vzdělávacích systémech, protože jednotlivé podoby SČ jsou velmi specifické. Pro přiblížení tématu širšímu okruhu čtenářů ovšem považujeme za účelné, v návaznosti na Greanyho (2020, s. 3), odlišit alespoň tři základní podoby SČ (jakési ideální „weberovské“ typy SČ).

Prvnímu typu odpovídají země (Greany uvádí Austrálii, Singapur a Čínu), ve kterých je střední článek součástí centrální nebo provinční vlády. Toto uspořádání je typické pro země s centralizovaným vzdělávacím systémem. Zaměstnanci SČ jsou v tomto případě přímo zaměstnanci státu (*civil servants*). Například ve většině států Austrálie představuje SČ regionální organizace centrálního ministerstva školství, které je nejen hlavním tvůrcem politiky, ale také poskytovatelem prostředků, zaměstnavatelem a vlastníkem všech budov (Levin, 2013, s. 74).

Druhý typ reprezentují země, kde jsou zřizování a správa škol svěřeny městům a obcím, resp. místně zvoleným zastupitelstvům, která byla zvolena v komunálních volbách. Tato podoba SČ je typická pro většinu zemí v Evropě. Uvnitř tohoto typu však existuje vysoká variabilita. To je dáno jednak tím, že v řadě zemí existuje nikoli jeden, ale více stupňů místně volené samosprávy (kraje, regiony), jednak uspořádáním a velikostí těchto samosprávných jednotek. To lze ukázat například na rozdílu mezi Finskem a Českou republikou. V obou těchto zemích plní roli SČ, pokud jde o základní školy, města a obce. Nicméně je zde jeden velký rozdíl. Zatímco měst a obcí je ve Finsku jen 311 (Bubb et al., 2019), v České republice je 6244 měst a obcí, přičemž 2533 z nich zřizují alespoň jednu základní školu.⁶ Velikost zřizovatelů přitom může mít velký vliv na jejich odborné kapacity. Je evidentní, že subjekt, který zřizuje například jen jednu školu, nemůže vytvořit takové odborné a podpůrné zázemí jako zřizovatel, který je větší. SČ tedy může mít na povrchu relativně podobné rysy (např. z hlediska kompetencí a ukotvení v systému řízení dané země), ovšem jejich reálná role může být (a je) v každé zemi značně odlišná.

Třetí typ představují USA a Kanada, ve kterých SČ tvoří školské obvody, řízené školskými radami, volenými v místních volbách. Školské rady pak také rozhodují, mimo jiné, o personálním obsazení a správě školských obvodů, tj. o nevolených pozicích tzv. *superintendentů*. Na rozdíl od předchozího typu jsou ale volby do rad školských obvodů oddělené od místních voleb a školské obvody jsou oddělené od ostatních oblastí správy a samosprávy (Greany, 2020).

Uvedenou klasifikaci tří existujících SČ lze ovšem považovat pouze za orientační, neboť podoba SČ je v různých zemích velmi rozmanitá a někdy obtížně zařaditelná mezi výše uvedené typy. González et al. (2020) například popisují nový systém SČ, k jehož zavádění dochází v Chile. Zde právě probíhá (v letech 2018–2025) reforma, během které je 345 místních školských úřadů nahrazováno 70 autonomními státními institucemi nazvanými *Servicios Locales de Educación Pública (SLEPs)*. Tyto SLEPs jsou centrálně koordinovány ministerstvem školství a mají obsluhovat 35 až 140 škol v daném území (které tvoří v průměru pět měst a obcí). Jejich hlavním úkolem je podpora spolupráce škol a vytváření funkčních sítí škol v daném území. Centrálním principem zde není ani hierarchické řízení, ani tržní princip, ale nařízené síťování škol.

Pro pochopení role SČ je ovšem třeba znát nejen jeho současné nastavení, ale také jeho vývoj. Podoba SČ v jednotlivých zemích se během času mění a trajektorie těchto změn je v rozličných zemích různá, což lze dokumentovat například na odlišném vývoji SČ v Kanadě a USA na straně jedné a ve Velké Británii na straně druhé.

V USA vznikaly školské obvody (*school districts*) „odspodu“. V důsledku toho jde o zcela nezávislé místně volené instituce, úzce propojené s místní komunitou (Sykes et al., 2009). Jejich velikost a působnost tak mohou být diametrálně odlišné.⁷ Vzhledem k tomu, že původně se jednalo o velmi malé oblasti, došlo postupně

⁶ Údaj o počtu zřizovatelů pochází z nepublikovaného dokumentu, který poskytlo MŠMT v rámci přípravy *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.

⁷ Největší školský okrsek (New York City's School District) zahrnuje školy s téměř milionem žáků, zatímco nejmenší okrsek může být tvořen jen jednou malou školou.

44 k jejich slučování („konsolidaci“) a snaze je více propojit se vzdělávací politikou na státní i federální úrovni. Důležité je ovšem především to, že historicky byly školské okrsky ustanoveny pro jiné účely, než jsou podpora a zlepšení výuky. Jejich primárním cílem bylo vytvořit místní politické a administrativní instituce, jejichž úkolem bylo zvládnout kvantitativní růst školského systému. Jejich úkol byl tedy hlavně administrativní, nikoli podpůrný (z hlediska vzdělávacích procesů). Požadavek, aby se zabývaly také kvalitou vzdělávání, vzdělávacími výsledky a zlepšováním žáků, se objevil relativně nedávno a školské okrsky na něj nebyly personálně ani strukturálně připraveny. Jejich organizační formy byly často značně byrokratické, založené na hierarchickém řízení a „hromadném zpracování“ (*batch processing*) vzdělávaných dětí (Sykes et al., 2009, s. 770). Postoj mnoha odborníků ke školským distriktům tak byl v USA a Kanadě až donedávna velmi kritický (Spillane, 1996). Ještě na začátku devadesátých let 20. století byla role střední úrovně v USA, z hlediska *pedagogického procesu*, považována za prakticky bezvýznamnou. Za hlavního aktéra a hybatele vzdělávací politiky byly považovány školy. „Školy jsou v systému vzdělávání životně důležitým hybatelem, stát určuje celkovou politiku (a je hlavním pokladníkem). Vše mezi školou a státem není nijak podstatně důležité...“ (Finn 1991, cit. podle Rorrer et al., 2008, s. 3058). Přibližně od druhé poloviny poslední dekády 20. století ovšem začalo být na školské obvody pohlíženo jinak, a to jako na instituce potenciálně podpůrné či vedoucí (*leading*). V poslední době, zejména v souvislosti se vznikem konceptu „vedení ze středu“, začíná být právě střední úroveň považována za klíčovou (Campbell & Fullan, 2019).

V jiných zemích naopak dochází ke snaze roli SČ zmenšit nebo SČ nějak „obejít“ (*bypass*). Lubienski (2014) dokonce v tomto ohledu mluví o *de-intermediaci* (*dis-intermediation*). Typickým příkladem je Anglie, kde již delší dobu dochází k zmenšování role místních školských úřadů (*local education authorities, LEAs*). Jejich role byla převedena jednak na školy samé (které tak získaly vyšší autonomii), jednak na úroveň státu (Greany, 2020). Reálné efekty této reformy a jí podobných jsou nejasné a mohou se lišit od deklarovaných cílů a očekávaných podob SČ. Greany a Higham (2018) například o anglické reformě hovoří jako o „chaotické centralizaci“, v níž dochází k soupeření různých subjektů o autoritu a legitimitu.

4 Střední článek v odborné literatuře

4.1 Výzkumně orientovaný proud

Jak je uvedeno výše v části věnované metodologii, z hlediska sledovaných cílů lze v zásadě odlišit dva hlavní proudy literatury: výzkumně orientovaný a prakticky orientovaný. V této části stručně shrneme témata a zjištění prvního z těchto dvou proudů.

Většina literatury o SČ je zaměřena na specifický kontext, zejména pak na USA a Velkou Británii, a lze ji dohledat spíše pod klíčovými slovy „školský obvod“ než pod

pojmem SČ. Přestože je literatura o školských obvodech relativně početná, zdaleka není tak informačně bohatá jako například literatura o školách či vzdělávací politice na úrovni státu. I v USA, kde je výzkum SČ nejvíce rozvinut, má také literatura o SČ významná omezení. Často jde o dílčí případové studie vázané na konkrétní kontext (Sykes et al., 2009, s. 775). V tomto ohledu existují dvě podstatné výjimky v oblasti výzkumu SČ. První jsou studie, které se snaží empiricky měřit efektivitu školských obvodů a jejich vliv na výsledky žáků (*district effectiveness*; Anderson & Young, 2018b; Ford et al., 2020). Druhým typem jsou pak studie, které se zabývají otázkou optimální velikosti SČ (Schiltz & De Witte, 2017).

Pro účely této stati je relevantní hlavně první oblast věnovaná efektivitě školských obvodů. První větší studií na toto téma byla práce Murphyho a Hallingera (1988), následovaná pak zejména studii Leithwooda (2010, 2013). Nedávno k nim přibýly studie další (Anderson & Young, 2018a, 2018b; Ford et al., 2020). Výsledkem těchto prací je pak především tzv. rámec efektivních distriktů, tedy popis toho, jaké praktiky a charakteristiky jsou typické pro školské obvody, které dosahují vysoké kvality ve vzdělávání a zároveň je v nich realizován spravedlivý přístup ke vzdělání (Anderson & Young, 2018b; Leithwood, 2013; Murphy & Hallinger, 1988). Mezi tyto hlavní charakteristiky patří například zaměření se na učení žáků a výuku, stanovení vysokých očekávaných výsledků, investice do pedagogického leadershipu, vytvoření a udržování dobré komunikace, spolupráce a vztahů (Anderson & Young, 2018a). Výše uvedená literatura se opírá o syntézu řady empirických studií. I ta má ovšem svá omezení. Andersonová a Youngová (2018b) v důkladně provedené práci kupříkladu ukazují, že studie efektivnosti školských obvodů v USA jsou vychýlené jak z hlediska vybraného distriktu, tak sledovaných parametrů a metodologie (nadreprezentovány jsou zejména případové studie reformujících se okrsků v urbánních oblastech). Podle nich tedy nelze výsledky zobecnit na všechny obvody.

Hlavní problém nenormativně orientovaného výzkumu SČ je ovšem jiný, a to chybějící hlubší teoretické ukotvení. Literatura o SČ se odkazuje na různé teoretické přístupy, obzvláště z oblasti institucí a organizace (Nordholm, 2016; Sykes et al., 2009). Jde například o teorii „institucionální volby“ (*institutional choice*), která se zabývá otázkou, jak dochází k alokaci autority a kompetencí mezi instituce, tedy jaké pravomoci a odpovědnosti jsou komu svěřeny (Clune, 1987). Vychází se přitom z předpokladu, že každá instituce má – v rámci svého postavení v celém systému – své výhody i nevýhody. Lokální instituce se kupříkladu mohou těšit větší důvěře než instituce více vzdálené. Na straně druhé ovšem existují faktory jako „úspora z rozsahu“, tedy výhody spojené s tím, že provoz je realizován ve větším měřítku (Clune, 1987, s. 121).

V empirických studiích však chybí hlubší teoretické vysvětlení, proč a jakým způsobem distrikty ovlivňují kvalitu vzdělávání (Spillane, 1996). To ale neznamená, že v pozadí těchto studií nejsou zjednodušené implicitní teorie. Stručně řečeno, v zásadě lze vysledovat dvě protichůdné logiky role SČ založené na dvou zcela odlišných teoretických předpokladech. Podle první teorie je nezbytné co nejužší propojení různých úrovní řízení: v tomto případě škol a státu. Zatímco stát je vybaven hlavními

46 nástroji (zejména finančními a regulačními) a autoritou k vzdělávacím změnám, školy jsou nejdůležitějším místem změny, na které je potřeba klást hlavní odpovědnost. Tato teorie byla základem vzdělávacích reforem (nejen) v USA, založených na standardizovaných testech a zvýšené akontabilitě škol vůči státu (Sykes et al., 2009, s. 770). K tomu se přidávala kritika distriktů (podpořená nedůvěrou k nim) jako byrokratických institucí, které jen ztěžují komunikaci mezi centrem a školami – dvěma nejdůležitějšími institucemi. Výsledkem byla snaha obejít (*bypass*) distrikty jako instituce a snaha řídit školy přímo z centra, neboť to bylo považováno za efektivnější (Elmore, 1993, s. 98).

Oproti výše uvedené logice ovšem stojí teoretický předpoklad, že distrikty mají oproti státní úrovni komparativní výhodu, a to především v tom, že jsou schopné lépe distribuovat zdroje (zejména ke školám, které to nejvíce potřebují), získávat politickou podporu v daném území a zprostředkovávat podporu školám (Sykes et al., 2009, s. 770). Tato druhá teorie (nebo spíše proto-teorie), tedy, že institucionální pozice distriktů je jedinečná, postupně získávala na váze, a to jak díky empirickým studiím prokazujícím, že SČ má reálný vliv na kvalitu vzdělávání, tak díky postupně propracovávaným normativním přístupům (více v následující subkapitole).

4.2 Prakticky orientovaný proud

Současný zájem o SČ je veden spíše praktickými než výzkumnými důvody. Existuje několik faktorů, které přispěly k „renesanci“ zájmu o střední úroveň řízení ve školství. V první řadě je to celosvětová snaha nalézt co nejefektivnější způsob řízení školství pro 21. století. Kontext, ve kterém se vzdělávací politika odehrává, se v posledních desetiletích radikálně proměnil (Burns et al., 2016; Burns & Köster, 2016). Roste počet aktérů, kteří se na rozhodování o vzdělávání podílejí nebo chtějí podílet. Rostou i očekávání se vzděláváním spojená (Veselý, 2019). Jestliže otázka vzdělávání byla kdysi na periferii politického zájmu, dnes je vzdělávání často ústřední otázkou politických diskusí. Zvyšuje se také množství dat, informací a poznatků o vzdělávacích výsledcích a procesech. To všechno ve svých důsledcích vede k tomu, že se vzdělávací systémy stávají čím dál komplexnějšími a složitějšími na řízení (Snyder, 2013; Wilkoszewski & Sundby, 2014).

Zároveň se ukazuje, že neexistuje nějaké univerzálně platné nastavení řízení vzdělávací politiky. Neexistuje jedno „optimální“ řešení, resp. návod na to, jak by mělo rozdělení odpovědností a způsob řízení vypadat: téměř jakékoli struktury mohou být za určitých podmínek úspěšné – a naopak (Burns & Köster, 2016, s. 109). Úspěšné mohou kupříkladu být – a jsou – jak decentralizované, tak centralizované systémy. Například vzdělávací systémy v Singapuru a Hongkongu si jsou kulturně velmi podobné a oba dosahují výborných výsledků. Zatímco vzdělávací systém v Singapuru je velmi centralizovaný, Hongkong je příkladem výrazně decentralizovaného systému (Whelan, 2009). Z toho ovšem zároveň vyplývá, že decentralizace ani centralizace nejsou *samy o sobě* zárukou efektivnějšího řízení. Vzdělávací systémy v mnoha zemích prošly v posledních desetiletích (zejména v devadesátých

letech 20. století) významnou decentralizací a převodem kompetencí na nižší úroveň (Neeleman, 2019; OECD, 2018), aniž by to mělo nějaký jednoznačný efekt na zlepšení vzdělávacích výsledků. Stejně tak ovšem nelze tvrdit, že by se osvědčily přístupy spočívající ve vyšší centralizaci a standardizaci. Vzdělávací politiky mnoha zemí tak prošly radikálními reformami bez toho, že by se situace ve školách skutečně zlepšila (Payne, 2008).

Hlavním důvodem zvýšeného zájmu o SČ je především hledání nového přístupu k řízení vzdělávání, který bude reagovat na neúspěch obou krajních strategií: shora dolů (*top-down*) i zdola nahoru (*bottom-up*). Hierarchický přístup shora dolů může dobře fungovat jen v situacích, v nichž je jasný účel a jasné měření výsledků, ovšem nikoli v systémech, kde jsou cíle komplexní a obtížně měřitelné (Hargreaves & Ainscow, 2015, s. 43). Řízení výhradně shora je nemožné také proto, že nelze vždy domyslet všechny individuální aspekty a okolnosti ohledně učení žáků a často vede i k autokratickému a neetickému jednání (Hargreaves & Shirley, 2020, s. 93).

Řízení zdola nahoru, úzce propojené s myšlenkou decentralizace a maximální autonomie škol, má ovšem také své limity. Představa spontánního předávání inovací a příkladů dobré praxe se ukázala jako naivní (Hargreaves & Shirley, 2020, s. 94). Ačkoli vysoká autonomie škol přispívá k inovaci v některých školách, tyto inovace se spontánně jen velmi málo rozšiřují do ostatních škol. To znamená, že strategie *scale up* (název lze volně přeložit jako strategií postupného rozšiřování), která je založena na předpokladu, že se inovace z jednotlivých škol bude volně šířit dále, až se dotkne většiny škol, podcenila složitost a komplexnost vzdělávací změny a sami autoři této myšlenky od ní postupně ustoupili (Elmore, 1996, 2016).

Shrnu-li výše uvedenou argumentaci: reformy prováděné shora jsou pro věk inovací a rozmanitosti nevhodné a strategie vycházející zdola zase nevedou k žádnému výraznému zlepšení v širším měřítku (Hargreaves & Ainscow, 2015, s. 44). To, co logicky zbývá, je snaha zaměřit se na školské obvody, které se nacházejí v samém středu školského systému. Jak je uvedeno výše, lze se v tomto opřít o dostupnou (byť limitovanou) empirickou evidenci, ze které vyplývá, že školské obvody mohou být mocnou hybnou silou pozitivních změn ve vzdělávání (Leithwood, 2013). Otázka je, v čem přesně by měla role SČ spočívat a co by měly reálně vykonávat. Kromě přístupů snažících se vymezit rysy úspěšných školských obvodů na základě empirické analýzy (viz výše) existují i normativní přístupy, které čerpají spíše z hodnot autorů, zkušenosti či anekdotické evidence. Mezi ně lze zařadit například vymezení hlavních rolí SČ ve vlivné studii Mourshedové et al. (2010, s. 73, 82). Podle nich má SČ plnit několik hlavních rolí: 1) poskytovat cílenou podporu školám; 2) umožnit komunikaci a tlumit konflikty mezi školami a centrem (*buffer*); 3) podporovat spolupráci mezi školami; 4) monitorovat dosažené změny; 5) sdílet a integrovat změny mezi různými školami; 6) mírnit odpor dané komunity ke změně.

Pokud jde o prakticky orientovaný proud, zvláštní pozornost si zaslouží především koncepce tzv. vedení ze středu (*leading from the middle*, *LfM*; Hargreaves & Shirley, 2020), která byla v poslední době zpopularizována i v České republice (Hargreaves & Ainscow, 2020). Tento přístup se snaží minimalizovat negativní aspekty SČ a odlišit

48 se od konceptu vedení ve středu (*leading in the middle, LiM*; Barber & Day, 2014). To, co je pro koncept LfM klíčové, je, že školské obvody zde nemají plnit pouze roli prostředníků, kteří zavádějí a řídí průběh reformy, které navrhl někdo jiný. Nejde o vykonávání příkazů a doporučení shora. V tomto vnímání jsou školské obvody kolektivní hybnou silou změn a zvyšování kvality. Reagují na místní potřeby a odlišnosti, přebírají kolektivní odpovědnost za úspěch všech studentů i ostatních obvodů, realizují vlastní iniciativu. Místo toho, aby „pouze“ implementovaly iniciativy někoho jiného, zapojují vlastní snahy do širších systémových priorit a vytvářejí transparentní zapojení aktérů a výsledků.

5 Odlišná pojetí středního článku

V části pojednávající o SČ v různých vzdělávacích systémech jsem představil tři možné podoby SČ. Zároveň jsem ovšem ukázal, že jde o velmi hrubé kategorie, které lze využít pro základní orientaci, ale nikoli pro strukturovanou odbornou debatu. Pro tu je potřeba přesnějšího vymezení, o které se pokusím v této kapitole. V návaznosti na provedený rozbor literatury doporučuji rozlišovat mezi čtyřmi různými významy SČ. Definuji je následovně (pro usnadnění je označuji čísly a zkráceným názvem):

- Definice 1 – *SČ jako volná síť místních aktérů*. Střední článek představuje síť aktérů mezi konkrétní školou a centrem (ministerstvem školství), kteří se zabývají podporou nebo vedením (leadership) více škol působících v určitém územním celku, menším, než je celý stát.
- Definice 2 – *SČ jako koordinovaný a interagující systém aktérů* (široké pojetí školského obvodu). Střední článek zahrnuje komplexní systém interagujících aktérů propojených do formálních a neformálních sítí v daném území, jejichž hlavním a společným úkolem je podpora, řízení nebo vedení více škol.
- Definice 3 – *SČ jako místně organizované uskupení několika klíčových organizací* (užší pojetí školského obvodu). Střední článek představuje samostatně ustavenou a působící organizaci nebo uskupení několika organizací, jejichž působnost je omezena na konkrétní území a jejichž hlavním úkolem je podpora, řízení nebo vedení více škol.
- Definice 4 – *SČ jako dekoncentrovaná instituce veřejné správy*. Střední článek představuje územní orgán veřejné správy, jehož úkolem je podpora, řízení nebo vedení více škol.

Všechny výše uvedené definice mají některé znaky společné. Všechny předpokládají, že SČ může nabývat různých velikostí (od velmi malých až po velké územní celky), různých forem (tj. nemusí jít o instituce, které jsou zřizovány výlučně pro školy, ale může jít i o součásti organizací zřizovaných i za jiným účelem) a různých rolí (tj. zahrnuje jak organizace řídící, tak podpurné). V dalších ohledech se již ovšem liší.

Rozeberme si nyní výše uvedené definice podrobněji. První a nejjobecnější definice je dostatečně široká na to, aby obsáhla velmi různorodé podoby SČ. Důležité

v této obecné definici je, že jde o síť (nikoli ale „systém“) aktérů, což zahrnuje i vztahy mezi těmito jednotlivými aktéry a jejich propojení. I když se jedná o definici velmi širokou, nejde o definici bezbřehou, neboť vylučuje jak například organizace zřizované jen pro jednu školu, tak organizace s celostátní působností.⁸ Tato definice má blízko k chápání SČ jako volné sítě a partnerství řady aktérů a organizací na střední úrovni, a to bez nějaké ústřední organizace v daném území. Bez ohledu na organizaci řízení vzdělávání (tedy např. na to, zda existují – či neexistují – školní obvody a nakolik je systém decentralizovaný) ve většině zemí nacházíme aktéry a organizace kooperující mezi konkrétní školou a centrem, kteří mají na školy v daném území vliv. Nejsou zřizované výlučně za účelem podpory či vedení škol, přesto mohou významně ovlivňovat podobu vzdělávání v daném území. Důležité ovšem je, že v rámci tohoto vymezení představuje SČ spontánně a odspoda vznikající síť institucí, nikoli záměrně vytvořený systém podpory nebo vedení na střední úrovni.

Druhá a třetí definice vycházejí z představy školského obvodu a zároveň odrážejí odlišnosti v přístupech k jejich vymezení. Druhá definice je širší a v podstatě odpovídá definici školských okrsků v USA dle Sykese et al., kteří uvádějí, že školské okrsky

zahrnují více než centrální úřad nebo místní školskou radu (ačkoli jde samozřejmě o hlavní iniciátory místní školské politiky), přičemž jde o celý komplexní systém interagujících aktérů (učitelů, úředníků, studentů, podpůrného personálu, rodičů), jednotek (škol, odborů, formálních a neformálních sítí), rolí a účelů. (2009, s. 767)

Uvedení autoři nepopírají klíčovou roli místního úřadu a volené reprezentace v daném území, ale za SČ nepokládají „jen“ formální organizace a reprezentanty daného území. Toto široké pojetí školského distriktu jako komplexního a koordinovaného systému organizací a jeho neztotožnění s konkrétním úřadem má široké teoretické i praktické implikace.

Třetí definice je z hlediska svého záběru užší a omezuje se na ty organizace, které jsou zřizovány přímo za účelem podpory nebo vedení škol v rámci určitého území. Blízko k tomuto pojetí mají například Rorrerová et al., když vymezují školské obvody jako „organizované uskupení (*organized collective*) tvořené superintendantem, školskou radou, ústředním úřadem a řediteli, kteří kolektivně propojují školu a školský obvod“ (2008, s. 311). Druhá a třetí definice se nevyklučují. V závislosti na daném účelu je možné vymezovat školský obvod širěji (jako všechny působící organizace a aktéry, včetně jejich sítí), nebo úžeji (jako organizace přímo a formálně odpovědné za dané území). Jde pouze o úhel pohledu. V realitě existuje oboje: jak klíčové organizace reprezentující a formálně zodpovídající za dané území (např. školská rada a superintendant), tak všechny další organizace a aktéři, kteří se na vzdělávání v daném území spolupodílejí. Odlišení těchto dvou pojetí je ovšem pro porozumění si ve vzájemných diskusích velmi důležité.

⁸ U federálních států (Německo, Kanada, USA atd.) existuje ještě jedna úroveň řízení vzdělávací politiky (spolková země, provincie, stát), kterou pro účely tohoto článku budeme považovat za „celostátní působnost“.

50 Čtvrtá definice je z hlediska svého významu nejužší. Za střední článek je zde považována jedna organizace, která je zpravidla součástí veřejné správy. Do této definice je zahrnut obzvláště SČ v centralizovaných systémech. Spadají sem ovšem také školské úřady v České republice v letech 1990–2000, kdy byly rozpočtovými organizacemi řízenými přímo ministerstvem. V pojmosloví teorie veřejné správy šlo o *územní dekoncentráty*, tedy podřízené správní úřady s územní (místní) působností.

Výše uvedená klasifikace je záměrně abstraktní. To znamená, že jednotlivé typy nelze jednoduše ztotožnit s podobou SČ v konkrétních zemích, protože ta se může lišit i uvnitř těchto zemí. To lze ukázat na příkladu zemí, kde školy zřizují přímo města a obce (jako je tomu i v České republice). Pokud obce nevytvářejí pro školy žádné podpůrné kapacity, lze hovořit o prvním typu SČ. V případě, že takové kapacity města a obce tvoří, je možné takový systém zařadit do druhého nebo třetího typu.

6 Závěry a některé implikace

Role SČ je jedním z ústředních témat současné vzdělávací politiky. Jak jsme viděli, názory oscilují od jednoznačně pozitivního vidění role SČ (Campbell & Fullan, 2019; Hargreaves & Shirley, 2020) až po značně kritické (Lubienski, 2014). Řada zemí v poslední době prošla nebo prochází proměnou role SČ (González et al., 2020; Greany & Higham, 2018). K těmto zemím se nově řadí i Česká republika, kde se pilotování a zavádění SČ staly ústředními tématy aktuální vzdělávací politiky (MŠMT, 2021).

Od zavádění SČ si ovšem různí aktéři slibují velmi odlišné věci, což je dáno i tím, že pojem SČ je užíván ve značně odlišných významech. Shoda nepanuje především v tom, zda má jít spíše o střední článek podpory, nebo řízení.

Modely přítomné v debatě mají podobu od jednoznačně centralistického řešení s ministerstvem řízenými detašovanými pracovišti přes posílení koordinačních kapacit obyčejného středního článku v krajích, okresní uspořádání ve více variantách či institucionalizování stávajících místních akčních plánů ve struktuře ORP (Hřebecký, 2021, s. 13).

Dalším problémem je velmi selektivní a někdy i nekritické využívání (nejen) odborné literatury na toto téma. Podobně jako u jiných opatření v oblasti vzdělávací politiky zde přitom platí, že pokud si přesně nevyjasníme cíl politiky a způsob jeho dosažení, je vysoce pravděpodobné, že tato politika bude neúspěšná. Zatímco ve strategických dokumentech lze myšlenkové nedotaženosti do jisté míry skrýt pod obecnými proklamacemi, ve fázi implementace vyjdou všechny tyto nejasnosti zřetelně na povrch. Pokud totiž bude SČ skutečně zaváděn, bude třeba vyřešit řadu konkrétních věcí. Jaké činnosti má vykonávat, aby měly co největší pozitivní dopad na učení žáků? Jak by měl být SČ nastaven, aby dokázal přitáhnout místní pedagogické lídry a udržet je mezi svými zaměstnanci? Jakou má mít právní formu, kompetence a odpovědnosti? Jaký bude jeho vztah k ostatním institucím a aktérům? Jaký status budou mít jeho zaměstnanci a odkud (a jak) se budou přijímat?

Na řadu těchto otázek jistě nelze v tuto chvíli odpovědět a je potřeba je nejprve dostatečně prodiskutovat. Pokud si však již nyní neujasníme vzájemné představy o optimální podobě SČ, čekají nás nevyhnutelně zbytečná nedorozumění. Výše uvedená čtyři vymezení SČ přitom zhruba odpovídají také různým možným podobám SČ. Nejde sice o pojetí nutně zcela kontradiktorní, ale bezesporu jde o značně odlišné představy o SČ. Stávající diskuse ovšem tyto zásadní odlišnosti často pomíjejí a v důsledku toho dochází (a bude docházet) k řadě nedorozumění. Představy a vymezení SČ jsou navíc přitom často pouze implicitní. Pro úspěch implementace považujeme za zcela nezbytné, aby tyto diskuse explicitně pracovaly s nějakou podobou středního článku.

Jde například o zásadní rozdíl v tom, zda chceme směřovat k podobě školského obvodu (definice 2 a 3), nebo k podobě připomínající školské úřady (definice 4). Je samozřejmě možné uvažovat i o nějaké postupné změně a kombinaci výše uvedeného, například dobudování středního článku státní správy (definice 4), postupný vznik školského obvodu s několika klíčovými institucemi (definice 3) a postupné rozšiřování záběru a významu SČ až k široce sdílené odpovědnosti řady aktérů v rámci daného území (definice 2).

Druhou implikací z provedeného přehledu je, že na myšlenku SČ je potřeba se dívat s jistým kritickým odstupem. Jednou z nevýhod a omezení současných diskusí, včetně této stati, je zaměření se na anglicky psanou literaturu, která do jisté míry vede i k omezení geografického záběru na země s odlišnou historickou tradicí. V dosavadních úvahách je SČ někdy vykreslován jako všelék, který po svém zavedení automaticky povede ke zlepšení kvality vzdělávání i snížení vzdělanostních nerovností. SČ ovšem není a nemůže být samospasitelný. Ostatně změna organizačních struktur sama o sobě nemá na učení žáků a studentů žádný přímý vliv (March, 1978).

Zkušenosti se školskými obvody – kromě pozitiv – ukazují také na omezení a problémy SČ. Předně, ne všechny školské obvody mají dostatečné kapacity a zdroje k efektivnímu vedení a v kvalitě školských obvodů existují často neodůvodněné rozdíly (Hargreaves & Ainscow, 2020). Školské obvody také nejsou imunní vůči tradičním problémům všech organizací: zkosnatění, samoučelnosti, záměně cílů nebo politikaření. Tak jako vždy, klíčové jsou personální obsazení a kultura organizace.

S tím souvisí i další problém, a to je nekritické a výběrové přejímání poznatků a zkušeností ze zahraničí. Debata u nás je často inspirována zkušenostmi z USA, Kanady či Velké Británie, protože literatura pojednávající o těchto zemích je nejpočetnější a nejlépe dostupná. Jak je ovšem patrné i z rozboru v tomto textu, podoba školských obvodů v anglosaských zemích se zásadně liší od nejen současného, ale také předcházejícího nastavení organizace vzdělávání u nás (včetně formy, jakou měly školské tuzemské úřady v letech 1990–2000). Školské obvody, jak je známe z USA či Kanady, u nás nikdy neexistovaly, a není tedy na co navazovat. Jak jsem popsal výše, školské obvody mají v těchto zemích výraznou samosprávnou složku a tradičně vznikaly odspodu. Je velká otázka, do jaké míry a za jakých podmínek je tato tradice přenositelná do kontextu České republiky.

52 Pilotní ověření a následné zavádění SČ představují jednu z největších výzev vzdělávací politiky v České republice v nejbližších letech. Může jít o změnu, která zásadním způsobem promění kvalitu vzdělávání v České republice k lepšímu. Je ovšem také možné, že celá myšlenka nebude dovedena do úspěšné implementace, nebo v průběhu implementace zcela změní svoji podobu. Každopádně sledování a vyhodnocení procesu pilotování a zavádění SČ jsou i velkým vzdělávacím experimentem, který by měl být jedním z důležitých témat pedagogického výzkumu v příštích letech.

Poděkování

Tato studie vznikla v rámci projektu *Partnerství pro vzdělávání 2030+*, který je realizován díky finanční podpoře Nadace České spořitelny a Nadace RSJ.

Literatura

- Anderson, E., & Young, M. (2018a). A research-based framework for district effectiveness. *UCEA Review*, 59(3), 2–12.
- Anderson, E., & Young, M. (2018b). If they knew then what we know now, why haven't things changed? An examination of district effectiveness research. *Frontiers in Education*, 3(87). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00087>
- Aston, H., Easton, C., Sims, D., Smith, R., Walker, F., Crossley, D., & Crossley-Holland, J. (2013). *What works in enabling school improvement? The role of the middle tier*. NFER.
- Barber, M., & Day, S. (2014). *The new opportunity to lead: A vision for education in Massachusetts in the next 20 years*. Massachusetts Business Alliance for Education.
- Bubb, S., Crossley-Holland, J., Cordiner, J., Cousin, S., & Earley, P. (2019). *Understanding the middle tier comparative costs of academy and LA-maintained school systems*. Sara Bubb Associates.
- Burns, T., & Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing education in a complex world*. OECD.
- Burns, T., Köster, F., & Fuster, M. (2016). *Education governance in action: Lessons from case studies*. OECD.
- Campbell, D., & Fullan, M. (2019). *The governance core: School boards, superintendents, and schools working together*. Corwin Press.
- Clune, W. H. (1987). Institutional choice as a theoretical framework for research on educational policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 117–132. <https://doi.org/10.2307/1163725>
- Crawford, M., Maxwell, B., Coldron, J., & Simkins, T. (2020). Local authorities as actors in the emerging “school-led” system in England. *Educational Review*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1739625>
- Elmore, R. F. (1993). The role of local school districts in instructional improvement. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (s. 96–124). Jossey-Bass Publishers.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.
- Elmore, R. F. (2016). „Getting to scale...“ it seemed like a good idea at the time. *Journal of Educational Change*, 17(4), 529–537.
- Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegenger, A. M., & Si, S. (2020). Understanding district support for leader development and success in the accountability era: A review of the literature using

- social-cognitive theories of motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307. <https://doi.org/10.3102/0034654319899723>
- Forde, C., & Torrance, D. (2021). Leadership at all levels: System alignment through empowerment in Scottish education? *School Leadership and Management*, 41(1–2), 22–40. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1825372>
- Fullan, M. (2015). Leadership from the middle: A system strategy. *Education Canada*, 55(4), 22–26.
- Gamson, D. A., & Hodge, E. M. (2016). Education research and the shifting landscape of the American school district, 1816 to 2016. *Review of Research in Education*, 40(1), 216–249. <https://doi.org/10.3102/0091732X16670323>
- Glatzer, R. (2021). The ‘independent state school’ and its aftermath: Implications for the processes and structures surrounding school leadership. *School Leadership and Management*, 41(1–2), 93–116. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1814236>
- González, Á., Ehren, M., & Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile’s new public education system. *School Leadership and Management*, 40(5), 425–443. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1783649>
- Greany, T. (2020). Place-based governance and leadership in decentralised school systems: Evidence from England. *Journal of Education Policy*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1792554>
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: Analysing the self-improving school-led system agenda in England and the implications for schools*. UCL Institute of Education.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42–48. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2020). *Vedení ze středu*. SKAV. https://uspechzaka.cz/wp/wp-content/uploads/2020/06/UPKZ_clanek_Vedeni-ze-stredu_kveten2020_A4_5_FINAL.pdf
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114.
- Hřebecký, M. (2019). Hledání obsahu role zřizovatele aneb Či je škola a kdo ji řídí? *Řízení školy*, 16(7–8), 6–10.
- Hřebecký, M. (2021). Odkud a proč se vzala myšlenka středního článku. *Řízení školy*, 18(4), 12–14.
- Chapman, C. (2019). From hierarchies to networks: Possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 554–570. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0222>
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change*, 11(3), 221–240.
- Kitzberger, J. (2019). Dlouhá trat’ opuštěnou krajinou aneb „Potřebujeme střední článek řízení?“ *Řízení školy*, 16(9), 36–37.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245–291.
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts & their leadership*. Paper commissioned by the Council of Ontario Directors of Education and the Institute of Education Leadership.
- Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519–539. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>
- Levin, B. (2013). Do we need school districts? *Phi Delta Kappan*, 94(5), 74–75. <https://doi.org/10.1177/003172171309400519>
- Lubienski, C. (2014). Re-making the middle: Dis-intermediation in international context. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 423–440. <https://doi.org/10.1177/1741143214521594>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>

- 54 March, J. G. (1978). American public school administration: A short analysis. *The School Review*, 86(2), 217–250.
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MŠMT. (2021). *MŠMT zahájilo pilotáž středního článku podpory*. MŠMT. <https://www.edu.cz/stredni-clanek-podpory/>
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 175–181. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885819>
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55.
- Nordholm, D. (2016). State policy directives and middle-tier translation in a Swedish example. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 393–408. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2015-0036>
- OECD. (2018). How decentralised are education systems, and what does it mean for schools? *Education Indicators in Focus*, 64. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/e14575d5-en>
- Parkin, T. (2012). Do we need a middle tier in education? *Forum*, 54(1), 37–40. <https://doi.org/10.2304/forum.2012.54.1.37>
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Harvard Education Press.
- Rorrer, A. K., Skrla, L., & Scheurich, J. J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307–357. <https://doi.org/10.1177/0013161X08318962>
- Schiltz, F., & De Witte, K. (2017). Estimating scale economies and the optimal size of school districts: A flexible form approach. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1048–1067. <https://doi.org/10.1002/berj.3312>
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. OECD. <https://www.oecd.org/publications/schools-for-21st-century-learners-9789264231191-en.htm>
- Simkins, T., Coldron, J., Crawford, M., & Jones, S. (2015). Emerging local schooling landscapes: The role of the local authority. *School Leadership and Management*, 35(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962501>
- Slejška, Z. (2020). Eduzměna: Jak jsme vybírali co nejvhodnější region. *Řízení školy*, 17(4), 38–39.
- Snyder, S. (2013). *The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory*. OECD.
- Spillane, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 10(1), 63–87. <https://doi.org/10.1177/0895904896010001004>
- Sykes, G., O'Day, J., & Ford, T. G. (2009). The district role in instructional improvement. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (s. 767–784). Routledge.
- Trojan, V. (2020). Ředitel a zřizovatel aneb Láska za časů cholery. *Řízení školy*, 17(5), 47–48.
- Veselý, A. (2019). Od samozřejmosti ke spoluodpovědnosti. Proměny ve vnímání veřejných služeb. In P. Hlaváček (Ed.), *Nesamozřejmý národ? Reflexe českého třicetiletí 1989–2019* (s. 301–311). Academia.
- Veselý, A., Fischer, J., Jabůrková, M., Pospíšil, M., Prokop, D., Sáblík, R., Stuchlíková, I., & Štech, S. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. MŠMT. http://www.msmt.cz/file/51582_1_1/
- Whelan, F. (2009). *Lessons learned: How good policies produce better schools*. Fenton Whelan.
- Wilkoszewski, H., & Sundby, E. (2014). *Steering from the centre: New modes of governance in multi-level education systems*. OECD.

prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.
Institut sociologických studií & Centrum pro sociální a ekonomické strategie
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1
veselya@fsv.cuni.cz

Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče

Eva M. Hejzlarová, Magdalena Mouralová,
Kateřina Konrádová

Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Proces adaptace ve vzdělávacím systému byl dosud v české akademické reflexi studován výhradně v souvislosti s adaptací dětí. Článek tematizuje adaptaci rodiče a dává jí do souvislosti s utvářejícím se vztahem mezi rodičem a školou. Teoreticky se stať opírá o odbornou literaturu konceptualizující adaptaci, vztah rodiče a školy včetně partnerství a možné role rodiče. Empiricky staví na analýze deníkových záznamů 14 informantek, které mapují prvních 12 týdnů docházky jejich nejstaršího dítěte do veřejné mateřské školy v České republice. Analýza ukazuje, že s perspektivou rodiče proces adaptace v mateřské škole příliš nepočítá. Na ustavení role „rodiče dítěte v mateřské škole“ má zásadní vliv průběh adaptace dítěte a dále požadavky, očekávání a podpora ze strany mateřské školy. Rodičovská role po období adaptace je typická relativně úzkým zájmem rodiče o jeho dítě, omezenou ochotou rodiče řešit s mateřskou školou své problémy či pochybnosti, minimalizací rodičovské iniciativy, spolehlivým plněním provozně-materiálních požadavků a základním uznáním prostředí mateřské školy i s jeho omezeními.

Klíčová slova: adaptace, přechodová událost, partnerství, mateřská škola, rodič, vztah rodiče a školy

Transition from Home to Public Kindergarten in the Czech Republic: Insight into Parental Adaptation

Abstract: Until now, the process of adaptation in the education system has been researched by Czech scholars exclusively in connection with the adaptation of children. This empirical study examines the adaptation of parents in relation to the formation of the relationship between them and their child's school. The theoretical framework of the study is based on literature conceptualizing adaptation, relationships between parents and schools, including the matter of partnership, and different roles of parents in school environments. Fourteen parents were instructed to write diary entries during the first twelve weeks of their eldest child's attendance at a public kindergarten in the Czech Republic. Analysis of the data shows that the parents' perspectives are not sufficiently considered in the process of adaptation in kindergarten. Still, the development of the child's adaptation, as well as the requirements, expectations and support received from the kindergarten, have a fundamental influence on the establishment of the parent's role in relation to their child's school. The parent's role in the course of the adaptation period is characterized by their interest in their child, their limited willingness to address their problems or their doubts regarding the school, minimization of their initiatives, their reliability in fulfilling operational and material requirements and their basic appreciation and acknowledgment of the school and its limitations.

Keywords: adaptation, transition, partnership, kindergarten, parent, parent-school relationship

58 Nástup dítěte do mateřské školy (dále také „MŠ“) je pro řadu rodin v Česku významným milníkem. V souvislosti s relativně dlouhou rodičovskou dovolenou (OECD, 2018), malou (finanční) dostupností zařízení péče o děti do tří let (Eurydice, 2017) a také pochybnostmi společnosti nad vhodností kolektivních zařízení pro děti raného věku (Hašková et al., 2012; Prokop, 2019, s. 83–90) jsou začátky docházky do MŠ emočně silným obdobím. Dítě se poprvé významně osamostatňuje a začíná trávit výraznou část dne mimo svoji rodinu, v důsledku čehož se dostává do nových situací a rolí – nástup do MŠ je tak jednou z prvních velkých přechodových událostí v jeho životě (Niesel & Griebel, 2005; Vágnerová, 2012, s. 231). Navíc se vzhledem k poměrně vysoké účasti na předškolním vzdělávání a husté síti veřejných MŠ jedná také o událost široce sdílenou (MŠMT, 2020, s. 89–92).

Zároveň se v tomto období rodina dostává (v případě nejstaršího dítěte poprvé) do kontaktu se vzdělávacím systémem. Rodič konfrontuje své představy o jeho fungování s „realitou“, testuje jeho přínosy, ale i očekávání a nároky, a směrem k systému se socializuje, tj. vytváří si k němu vztah a spoluutváří svou novou roli. Přestože se postupem času a vlivem různých okolností může role rodiče proměňovat, nelze tuto iniciační zkušenost opomenout. Může totiž mít vliv na to, jakým způsobem se bude rodič k systému vztahovat a chápat svou roli v dalších fázích vzdělávání svého dítěte (srov. Helus, 2014; Vágnerová, 2012).

Předškolní vzdělávání přitom představuje významné období ve vzdělávací dráze každého jedince. Kvalitní předškolní vzdělávání dokáže vyrovnávat nepříznivé socioekonomické zázemí dítěte, jehož provázanost s volbou studijních trajektorií a dosaženým vzděláním je zejména v České republice velmi silná (Matějů et al., 2010; Prokop & Dvořák, 2019). Přínosy raných intervencí pro jedince i společnost jsou výzkumně silně podloženy (Heckman et al., 2010; Melhuish et al., 2015); socioekonomický status rodiny, vztahy rodiny se školou a výsledky dítěte tak představují vzájemně provázané proměnné.

Z těchto důvodů se chceme věnovat počátkům utváření prvního vztahu rodiče s veřejnou vzdělávací institucí, tj. rodiče, jehož nejstarší dítě nastupuje do veřejné MŠ. Jsme přesvědčeny, že zpracování tohoto tématu obohatí jak akademickou komunitu, tak praxi. Naši statí chceme přispět v nejširším slova smyslu do diskuse o předškolním vzdělávání, která se v tuzemsku začíná více rozvíjet v posledních letech, především v souvislosti s novými opatřeními, jež jsou zaváděna či diskutována (např. povinný poslední ročník v MŠ)¹, a přispět do debaty o vztazích mezi rodinou a školou v Česku (Majerčíková, 2011, 2015; Pulišová, 2016; Rabušicová, 2004; Rabušicová et al., 2003; Rabušicová et al., 2004; Rabušicová & Emmerová, 2003; Simonová, 2017; Šedřová, 2009; Štech, 2004; Viktorová, 2020; Viktorová & Štech, 2010). Náš příspěvek je originální tím, že prezentuje adaptaci rodiče s využitím jeho vlastní perspektivy, což není obvyklé ani v mezinárodním kontextu. Hluběji se pak chceme věnovat rodičovské adaptaci jako procesu, v němž se vztahy mezi rodinou a školou utvářejí

¹ V posledních letech tak byla předškolnímu vzdělávání např. věnována dvě monotematická čísla odborných časopisů – *Orbis scholae* (Straková & Simonová, 2017) a *Pedagogická orientace* (Kropáčková & Janík, 2014).

a usazují. Ten je v české akademické reflexi na rozdíl od zahraničních tradic (zejména té skandinávské – srov. Karlsson & Perälä-Littunen, 2017; Markström & Simonsson, 2017) opomenut téměř zcela.

Naše cíle jsou konkrétně tyto: 1) zvýznamnit proces adaptace rodiče pro utváření vztahů mezi rodičem a školou, 2) popsat proces adaptace rodiče z jeho perspektivy a zasadit ho do kontextu utváření vztahů mezi rodičem a školou v Česku, 3) diskutovat implikace našich zjištění pro vzdělávací politiku. Empiricky přitom čerpáme z deníkových záznamů, které si 14 informantek vedlo v prvních 12 týdnech docházky jejich nejstaršího dítěte do veřejné MŠ.

1 Teoretické ukotvení a přehled stavu poznání

Nástup dítěte do mateřské školy patří mezi přechodové události, což jsou významné body v životě jednotlivce, které se pojí se změnou aktivit, statusu, role, vztahů, užívaného prostoru a praktik (srov. Havlík & Koťa, 2007, s. 49; Niesel & Griebel, 2005)². V kontextu vzdělávacího systému jsou typickými přechodovými událostmi nástup do školy, přechod mezi vzdělávacími stupni či ukončení studia; nejvíce pozornosti se dostává začátku povinné školní docházky, a to jak v kontextu mezinárodním (např. Chan, 2012; Petriwskyj et al., 2005; Yngvesson & Garvis, 2019), tak českém (např. Lietavcová et al., 2018; Šulová, 2016). Najdeme i studie zaměřené na nástup do institucí předškolního vzdělávání (např. Eisenhower et al., 2016; Fails Nelson, 2004; McIntyre et al., 2007; Rimm-Kaufman et al., 2000; Rous et al., 2010).

Vyrovnat se s životními změnami spojenými s přechodovou událostí bývá pro jedince náročné a trvá delší čas. Anglický termín *transition* se proto používá jak pro samotnou událost, konkrétní bod v životě, tak pro delší období, které tomuto bodu přiléhá, ale také pro proces vypořádávání se změnou (Petriwskyj et al., 2005; Vogler et al., 2008). V textu tyto významy terminologicky odlišujeme, o nástupu do MŠ píšeme jako o *přechodové události*, o době po nástupu jako o *období adaptace* a o procesu vypořádávání se s novou situací jako o *procesu adaptace*. Proces adaptace, na který se v našem textu soustředíme primárně, pak považujeme za specifický typ socializace, která zahrnuje tři vrstvy: (a) přizpůsobování se požadavkům významných druhých, (b) zvnitřnění norem a hodnot druhých, (c) relativně svébytnou konstrukci jednání jako odpověď na sociální situace (Havlík & Koťa, 2007, s. 47). Za výsledek procesu adaptace tak lze považovat víceméně stabilní stav, kdy adaptovaný jedinec rozumí požadavkům okolí, je s novou situací srovnaný, našel si v ní svou pozici a tato pozice je také jeho okolím akceptována, jinými slovy tedy přijímá a naplňuje novou sociální roli.

Nástup do MŠ představuje v české společnosti výraznou sdílenou přechodovou událost. Ta přichází nejčastěji ve věku 3–4 let a znamená kulturní změnu, kdy dítě

² V česky psané psychologické a pedagogické literatuře se setkáme též s termínem *zlomová událost* (např. Havlík & Koťa, 2007; Helus, 2014), ve stejném významu se (obdobně jako anglické *transition*) užívá i termín *přechod* (např. Vágenerová, 2012).

60 vstupuje do nového prostředí mimo domov, je nuceno navazovat nové kontakty a vytvářet velké množství nových vztahů. Na dítě jsou kladena nová očekávání (např. sebeobsluha, zvládnutí odloučení od rodiny, komunikace s neznámými lidmi), setkává se s novými pravidly a činnostmi (srov. OECD, 2017; Vágnerová, 2012). Nástup do MŠ představuje typický vertikální přechod (Vogler et al., 2008), kdy se zvyšuje společenský status – začít chodit do MŠ je vnímáno jako postup, ale i jako závazek.

Nástup do MŠ je přechodovou událostí pro celou rodinu. Nieselová a Griebel (2005) v této souvislosti mluví o *rodinném přechodu (family transition)*. Samotná situace předání dítěte do instituce a zanechání ho v ní samotného je emocionálně náročná pro všechny zúčastněné, tedy i pro rodiče (Majerčíková, 2015, s. 33–34; Markström & Simonsson, 2017, s. 179). V případě, kdy do MŠ nastupuje první dítě v rodině, vstupuje i rodič do nové role „rodiče dítěte v MŠ“, která zahrnuje nové vztahy, normy a očekávání, na něž se potřebuje adaptovat.

Na konkrétní podobu adaptace dítěte a rodiče má vliv řada faktorů ze strany instituce, dítěte i jeho rodiny (Kotátková, 2014, s. 93–100). Průběh adaptace po jedné přechodové události přitom ovlivňuje adaptaci při dalších přechodech podobného typu, v našem případě např. při vstupu do základní školy (Niesel & Griebel, 2005; srov. OECD, 2017, s. 17). I proto důležitost adaptačního procesu v MŠ reflektují nejen odborné zdroje, ale i veřejněpolitické dokumenty (např. ČŠI, 2020; Kotátková, 2014; Majerčíková, 2015; MŠMT, 2018; OECD, 2017; Syslová, 2013). Například dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělání by MŠ měla dětem zajistit „individuálně přizpůsobený adaptační režim“ (MŠMT, 2018, s. 33) a je povinností učitelů MŠ „umožnit rodičům aktivně se podílet na adaptačním procesu“ (MŠMT, 2018, s. 46).

Stran adaptace dítěte a její důležitosti má tedy odborná veřejnost jasno, ovšem význam adaptace rodiče (zejména dlouhodobější efekty různých typů adaptace rodiče na prostředí školy či na vzdělávací výsledky dítěte) je méně prozkoumaný i proto, že rodič není přímou cílovou populací vzdělávací politiky. Existuje relativně podrobná představa, jaké jsou výsledky rodičovských adaptací. Hanafinová a Lynchová (2002, s. 37) vyjmenovávají množství rolí, které mohou rodiče zastávat vzhledem ke škole (*obhájce dítěte, zákazník, podporovatel, partner, spolupracovník, řešitel problémů i problém samotný*, ale také třeba *učitelobjec* či *policista*). V české literatuře jsou většinou rozlišovány čtyři základní varianty role rodičů ve vztahu ke škole: rodič jako *klient, partner, občan* nebo *problém* (Rabušicová et al., 2003, 2004; Rabušicová & Emmerová, 2003), které se liší typem a intenzitou interakcí i vzájemnými očekáváními.

Přímo vztahu mezi rodiči a mateřskou školou, dokonce i jeho vzniku věnuje pozornost Majerčíková (2015, s. 33–34), která upozorňuje, že rodiče do MŠ vstupují s vysokým zájmem o dění v MŠ a jsou nastaveni na spolupráci s MŠ, protože ji vnímají jako výhodnou pro své dítě, jemuž chtějí ulehčit adaptaci a pobyt v MŠ. Pro rozvinutí spolupráce je pak užitečná vysoká frekvence interakcí mezi personálem MŠ a rodiči při každodenním předávání dítěte; přesto se z různých důvodů partnerské vztahy ustavit nedaří (Majerčíková, 2015, s. 41).

Zde je patrné, že teoretický a analytický koncept plynule přechází do konceptu hodnotového, kdy je partnerství bráno nejen jako jedna z možných podob vztahu mezi rodinou a školou, ale je považováno za vztah žádoucí, prospěšnější než jiné varianty pro rozvoj dítěte (srov. Markström & Simonsson, 2017; Šed'ová, 2009). Partnerský vztah je přitom takový poměr, v němž je oběma stranám přiznáván význam pro rozvoj dítěte (Rabušicová et al., 2004); vztah mezi nimi by měl být proto rovnoprávný, neboť sdílejí odpovědnost za blaho dítěte (Karlsson & Perälä-Littunen, 2017). Kromě sdílení moci, odpovědnosti a cílů by partnerství mělo představovat „zodpovědný dialog zahrnující vzájemné naslouchání a vůli ke kompromisům a závazek ke společnému jednání“ (Bastiani 1993, cit. podle Šed'ová, 2009, s. 26). Vzdělávací instituce tedy mají usilovat o partnerství s rodiči tak, aby v jejich vztahu panovaly „oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat“ (MŠMT, 2018, s. 34; srov. Goshen, 2016). Reálný obsah konceptu partnerství v českém kontextu nejdetailněji prokresluje Šed'ová (2009), která zkoumá fungující vztahy mezi učitelkami prvního stupně a rodiči, kteří jsou učitelkami označováni jako spolupracující. Z její analýzy vystupují rodiče, již dobře odhadují i implicitní očekávání učitelek a snaží se jednat v souladu s nimi. Součástí tohoto partnerství je nejenom plnění požadavků, ale i držení odstupu, kdy rodiče sice aktivně demonstrují zájem, ale se svou aktivitou se přehnaně nevnučují. Aby neobtěžovali, snaží se místo přímé komunikace jít cestou neformálních, ne příliš extenzivních kontaktů (např. „náhodných“ rozhovorů při vyzvedávání dětí). I když mezi rodiči a učitelkami dochází k dialogu a spolupráci, Šed'ová jejich vztah vykresluje jako asymetrický. Rodiče se na základě citlivého čtení představ učitelky, mezi které patří projevovaný, ale ne nijak urputný zájem o dítě nebo iniciativa „v mezích“, usazují v tzv. tichém partnerství, ve kterém se jim daří být „dobrymi rodiči“ pro učitelky i naplňovat zájmy svých dětí. Podoba tohoto partnerství se nicméně značně liší od ideálu vymezeného výše.

Komplementární ke studii Šed'ové je výzkum Pulišové (2016), která se zaměřila na nefungující vztahy mezi rodičem a školou, přesněji na rodiče, kteří jsou učiteli vnímáni jako problém. Pulišová identifikuje tři typy „špatných rodičů“, jak je vnímají učitelé: pasivní, hlasitě nespokojené a tiše nespokojené. Jedná se přitom spíše o typy jednání, které mohou představovat i strategie, mezi nimiž rodiče přecházejí. Autorka takto popisuje trajektorii od hlasité nespokojenosti k tiché nespokojenosti a následnému opuštění školy bez vysvětlení. Pulišová tak zpochybňuje ideál partnerství a upozorňuje, že v českých podmínkách na něj není většina učitelů připravena. Velké angažmá rodičů je učiteli vnímáno jako ohrožující nebo přinejmenším obtěžující, což přijímá i řada rodičů (srov. Šed'ová, 2009).

I řada dalších autorů upozorňuje, že k plnohodnotnému a rovnocennému partnerství mezi rodinou a školou často nedochází (Majerčíková, 2015; Pecháčková, 2014; Pulišová, 2016; Simonová et al., 2017; Štech, 2004), neboť pozice obou stran jsou nevyvážené, ať už z důvodu rozdílné odbornosti (Karila, 2012), nebo rozdílné moci (Markström & Simonsson, 2017). Ochota a připravenost k partnerství jsou rovněž determinovány kulturně a sociálně a uskutečňují se jen s některými skupinami rodičů (Hornby & Lafaele, 2011; Katrňák, 2004; Majerčíková, 2015; Noel, 2008; Van Laere

62 et al., 2018). Řada učitelů, ale i rodičů o takový vztah nestojí. Modelu partnerství odpovídá představa sdíleného cíle rodičů a učitelů. Ten sice většinou existuje v obecné rovině – zajistit, aby se dítě zdárně rozvíjelo, nijak netrpělo a bylo spokojené –, ale konkrétní operativní cíle a jejich hierarchie už bývají odlišné (Markström & Simonsson, 2017, s. 180). Pro učitele je např. klíčové, aby se dítě začlenilo a nenabourávalo normy skupiny, pro rodiče, aby se dítěti dobře dařilo. Majerčíková (2015) upozorňuje ještě na další rizika úzké spolupráce rodiny a školy, jako jsou ohrožení zdravé socializace dítěte splnutím různých sociálních rolí či oslabení autonomie učitele, které podlamuje důvěru mezi rodinou a školou.

V perspektivě všech těchto poznatků je tedy mimořádně zajímavé zkoumat období, kdy se vztah mezi rodinou a školou utváří. Markströmová a Simonssonová (2017) např. ukazují, jak švédští předškolní učitelé v průběhu adaptace vědomě formují rodiče a učí je být „dobrymi rodiči předškolního dítěte“, což v případě Švédska obnáší přiměřenou aktivitu, flexibilitu a samoregulaci. Formování vztahů mezi rodiči a školou na úrovni předškolního vzdělávání však stojí stranou české odborné diskuse (srov. Syslová & Najvarová, 2012). Vztah mezi rodinou a školou je typicky zkoumán společně na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání (Majerčíková, 2011, 2015; Rabušicová, 2004; Rabušicová et al., 2003; Šmelová, 2005; Štech, 2004; Trnková & Čiháček, 2003); vztahy výlučně na úrovni MŠ se pak zabývají Burkovičová (2018), Pelikánová (2018), Provázková Stolinská a Rašková (2015) či Konrádová (2017), ovšem bez toho, aby se soustředily na okolnosti jejich vzniku.

Práce zaměřené na proces adaptace při nástupu do MŠ se zase nevěnují vztahům mezi rodiči, přestože je konstatována důležitost adaptačního procesu i „pro vytvoření vztahu mezi rodičem a učitelem“ (Vyroubalová, 2015, s. 6). Adaptační proces je nahlížen téměř výhradně z pohledu profesionálů – učitelek a ředitelek MŠ (např. Lietavcová et al., 2018; Vyroubalová, 2015) – a soustředí se na adaptaci dítěte. Rodičovská perspektiva je zahrnuta jen výjimečně (srov. Burkovičová, 2018; Majerčíková & Rebendová, 2016; Vyroubalová, 2015), a to opět v podobě reflexe adaptace dítěte nebo podpory při adaptaci.

V zahraniční literatuře je partnerství mezi rodinou a MŠ i jeho ustavování v prvních měsících po nástupu dítěte do předškolní instituce věnována o něco větší výzkumná pozornost, zejména v severských zemích, kde mají předškolní vzdělávání a péče vysokou společenskou podporu a dlouhou tradici (srov. Karila, 2012; Karlsson & Perälä-Littunen, 2017). Vedle výzkumů zaměřených primárně na dítě a jeho adaptaci, pro jejíž úspěch je důležitá i spolupráce s rodiči (např. Månsson, 2011; Markström, 2010; Rous et al., 2010), najdeme i stati zacílené přímo na adaptaci rodičů do nové role a budování důvěry mezi rodinou a vzdělávací institucí (Alasuutari, 2010; Fails Nelson, 2004; Hedlin, 2019; Markström & Simonsson, 2017; Simonsson, 2018; Vuorinen, 2018). I zde nicméně výrazně převládá perspektiva profesionálů-pedagogů. Rodičovský pohled zachycuje Vuorinenová (2018), která zkoumá strategie rodičů při adaptaci a identifikuje čtyři různé přístupy k předškolnímu zařízení: (a) oceňování zvolené instituce, (b) snaha o změny v rámci instituce, (c) smíření se se situací v předškolním zařízení (i když není zcela dle rodičovských představ),

(d) opuštění konkrétního zařízení a nástup do jiného (Vuorinen, 2018, s. 205). Rodiče přitom mezi těmito přístupy přepínají. Mohou se např. snažit o změnu, ale nejsou-li úspěšní, mohou rezignovat a smířit se, či naopak MŠ opustit. To koresponduje s trajektoriemi, jež na úrovni základní školy popsala Pulišová (2016).

2 Data a metody

Hlavním zdrojem dat pro zkoumání procesu adaptace a utváření rodičovské role byly deníkové záznamy, které si po dobu 12 týdnů vedly informantky, jejichž nejstarší dítě poprvé nastoupilo do veřejné MŠ. Časový úsek 12 týdnů byl zvolen jako dostatečně dlouhý, aby s rezervou pokryl nejdynamičtější část adaptačního procesu (srov. Kotátková, 2014, s. 96–97; Šulová, 2016) a zároveň bylo pro informantky reálné si po danou dobu zápisky vést. Impulzem ke sběru dat byla přitom osobní zkušenost dvou členek týmu z docházky jejich dětí do veřejné MŠ.³

Do výzkumu se zapojilo 14 informantek, které byly rekrutovány přes osobní kontakty (výzvu na Facebooku) jedné z výzkumnic (se šesti z nich byla výzkumnice v kontaktu již před zahájením výzkumu, zbývajících osm bylo osloveno zprostředkovaně). V této výzvě byl formulován požadavek psát si po dobu tří měsíců deník a být ochotný následně absolvovat výzkumný rozhovor a s přibližně půlročním odstupem další; s účastí na výzkumu byla spojena symbolická odměna. Lze předpokládat, že tento způsob výběru ovlivnil charakteristiky informantek v tom smyslu, že k účasti byly ochotnější ženy, a to spíše ty, pro které je rodičovství relativně prožívanějším tématem a které mají sociální a kulturní kapitál pro psaní tohoto typu záznamu a k účasti na dalších aktivitách. Závěry, které v tomto článku vyvozujeme, mají tedy vinou těchto limitů omezenou platnost. Vzorek zahrnuje zkušenosti informantek s ukončeným středoškolským (tj. středním vzděláním s maturitní zkouškou) nebo vysokoškolským vzděláním z velkých i menších měst a obcí České republiky s 13 veřejnými MŠ (a posléze s dvěma soukromými). Bližší informace o informantkách a mateřských školách, které navštěvovaly jejich děti, jsou v tabulce 1.

Adjektivum deníkový v souvislosti se zápisy informantek používáme, přestože se v přísném slova smyslu o deníky nejedná. Záznamy vznikaly „na zakázku“ výzkumnic a s vědomím, že budou čteny druhou osobou. I přesto splňují některé podstatné parametry deníků jako kvalitativních dat využitelných pro sociálněvědní výzkum (srov. Alaszewski, 2006): obecné zadání zapisovat to, co informantka v daném období řešila a prožívala v souvislosti s nástupem svého dítěte do MŠ, jí poskytlo poměrně velkou svobodu psát o všem, co považuje za podstatné, a to svými slovy a v rozsahu, pro jaký se sama rozhodne. V případě některých informantek šlo o několik vět ke každému týdnu (a ne vždy byly popsány všechny týdny), u jiných jsme měly k dispozici

³ Jsme si vědomy toho, že osobní rodičovská zkušenost může ovlivňovat naše čtení dat. Riziko je zmírněno časovým odstupem a týmovou prací, kdy různé členky týmu mají různé zkušenosti s předškolním vzděláváním, a to nejen v roli rodičovské, ale též výzkumné, učitelské, průvodcovské.

64 Tabulka 1 Charakteristiky informantek a mateřských škol

	Jméno v článku	Vzdělání	Počet dětí a jména	Typ mateřské školy	Poznámky
1	Adéla	VŠ	1 (Anna)	waldorfská MŠ	samoživitelka; dítě před nástupem do veřejné MŠ navštěvovalo dětskou skupinu*
2	Blanka	VŠ	2 (Ben)	standardní MŠ (dvě třídy)	
3	Dominika	VŠ	1 (Dan)	standardní MŠ (pět tříd); poté přestup do firemní MŠ	
4	Eliška	VŠ	2 (Eva)	waldorfská MŠ	
5	Irena	SŠ	1 (Ivo)	standardní MŠ (osm tříd)	
6	Jitka	VŠ	2/dvojčata (Jan a Jiří)	standardní MŠ (dvě třídy)	
7	Kristýna	VŠ	2 (Káťa)	standardní MŠ (pět tříd)	
8	Lenka	VŠ	2 (Lea)	standardní MŠ (čtyři třídy)	
9	Monika	VŠ	2 (Mia)	standardní MŠ (osm tříd); poté kombinace s lesním klubem	dítě před nástupem do veřejné MŠ navštěvovalo lesní klub*
10	Nikola	VŠ	2 (Nina)	standardní MŠ (sedm tříd)	dítě před nástupem do veřejné MŠ navštěvovalo dětskou skupinu*
11	Pavčina	SŠ	1 (Petr)	standardní MŠ (dvě třídy)	
12	Romana	VŠ	2 (Radek)	standardní MŠ (čtyři třídy)	
13	Simona	VŠ	2 (Sam)	standardní MŠ (čtyři třídy); poté přestup do jiné standardní MŠ (čtyři třídy)	dítě před nástupem do veřejné MŠ navštěvovalo dětskou skupinu*
14	Věra	SŠ	2 (Vít)	standardní MŠ (čtyři třídy)	

Poznámka: * Označení „lesní klub“ či „dětská skupina“ odkazuje k právnímu statusu zařízení, které dítě navštěvovalo. V promluvách informantek však typicky zazníávají neformálnější označení, obvykle se jedná pouze o pojmenování „školka“.

až 17 normostran textu. Další podstatnou výhodou těchto záznamů je také relativní drobnokresba a zachycení aktuálních situací a nálad, které mohou být s odstupem i jen několika měsíců překryty aktuálnějšími či silnějšími podněty, nebo dokonce zapomenuty; to činí deníky výborným zdrojem dat právě pro zachycení období adaptace po přechodové události. Zjevnou nevýhodou těchto dat je zároveň jejich těžiště ve výsostně subjektivním aktuálním prožívání – situace, na které informantky odkazují, se mohly klidně odehrát jinak a jistě měly další kontext, který by stavěl MŠ

do jiného světla. Tato jednostrannost může dráždit, ale zároveň představuje syrový obraz prožívání „novými“ rodiči v MŠ, který si zaslouží reflexi. Smyslem naší stati totiž není vyvolat kontroverzi, ale otevřít diskusi vyložením karet. Deníkové záznamy pocházejí z období září až listopad 2014 (v jednom případě, kdy došlo k pozdějšímu nástupu do MŠ, pak zachycují období říjen 2014 až leden 2015). Pro větší porozumění kontextu jsme četly také následné rozhovory – toto čtení mělo nicméně triangulační funkci, s rozhovory v této stati nepracujeme.

Před stanovením výzkumných otázek jsme si záznamy opakovaně četly, diskutovaly jsme o tématech, která se nám jevila jako podstatná, a zvědomovaly jsme si naše osobní zkušenosti (přínosem bylo, že jedna členka týmu nemá s MŠ bezprostřední rodičovskou zkušenost). Posléze jsme studovaly odbornou literaturu týkající se adaptace ve vzdělávacím systému a MŠ i vztahů mezi rodinou a vzdělávacími institucemi. Následně jsme formulovaly dvě výzkumné otázky, které nás při analýze vedly: Jaké byly charakteristiky procesu adaptace daných informantek – středostavovských matek – v průběhu prvních 12 týdnů docházky jejich nejstaršího dítěte do veřejné MŠ? Jaké komponenty má nová role rodiče dítěte ve veřejné MŠ (tj. jaký je výsledek adaptace informantek)? Při analýze jsme využily postupů otevřeného kódování a vzniklé kódy jsme axiálně kategorizovaly do paradigmatického modelu. Vzhledem k tomu, že jde o první text zabývající se tímto tématem, rozhodly jsme se dát větší prostor deskripci, která umožňuje představit větší množství relevantních subtémat na úkor hloubky. Finální text jsme rozeslaly všem informantkám a požádaly je o účastnickou validizaci – zpětnou vazbu jsme získaly od šesti z nich, ve všech případech přitom informantky s našimi interpretacemi souhlasily.

3 Zjištění

Chceme-li co nejuvěstižněji popsat proces adaptace rodiče, musíme se nejprve zaměřit na vykreslení jeho situace a toho, jaké své potřeby v reakci na přechodovou událost formuluje a jak se s přechodovou událostí v podobě nástupu dítěte do MŠ vyrovnává. V další části představíme rodičovské čtení požadavků ze strany MŠ, které považujeme vedle zohledňování potřeb dítěte za stěžejní. Tyto požadavky mohou směřovat nejen k cíli adaptace, tj. k formování role rodiče tak, jak ji MŠ (velmi pravděpodobně nevědomě) chce mít, ale i k podpoře rodiče v jeho adaptaci na přechodovou událost. Tento podpůrný element není v konceptualizaci adaptace, ze které jsme vycházely (srov. Havlík & Kot'a, 2007, s. 47), příliš patrný, považujeme nicméně za vhodné tento rys zvýraznit, protože naše data na něj odkazují. Především rovněž, že zejména v této části jsme si vědomy omezení našeho datasetu, ve kterém je přítomna pouze rodičovská perspektiva, jež může některé typy požadavků hypertrofovat a jiné třeba i přehlédnout. V poslední části sledujeme, jakým způsobem probíhá zvnitřnění norem a hodnot a v jakou odpověď v podobě role rodičovská adaptace ústí.

3.1 Prožívání nástupu do MŠ jako přechodové události

Nástup do MŠ je přechodovou událostí pro dítě, rodiče i celou rodinu. Deníky psané našimi informantkami zachycují celou škálu pocitů a prožitků, které rodiče zažívají v prvních týdnech a měsících docházky dítěte do MŠ, kdy se na novou situaci dítě a rodič adaptují. Rodiče se na novou etapu v životě rodiny těší, ale mají z ní též obavy. V průběhu adaptačního období popisují situace radosti i smutku, úlevu, stesk, zklamání či naštvání, hrdost i odhodlání. Leitmotivem deníkových zápisků je nicméně pocit nejistoty.

Ten je průvodním jevem jakékoli přechodové události, která vždy znamená životní změnu (srov. Niesel & Griebel, 2005). V případě nástupu dítěte do MŠ ale rodičovská nejistota vychází též ze skutečnosti, že do MŠ nenastupuje rodič, ale jeho dítě. U řady situací je rodič jen vzdáleným pozorovatelem (srov. Vuorinen, 2018), u mnoha vůbec není přítomen a má o nich jen zprostředkované informace. Uspořádání nástupu do MŠ ani celkové fungování MŠ nejsou v režii rodičů, kteří nemají kontrolu nad pravidly a aktivitami, a jejich vliv je zde jen velmi omezený. Zároveň je ale rodič ve věci silně angažovaný, jako zákonný zástupce má potřebu (i povinnost) zajišťovat blaho svého dítěte, které se vzhledem k nízkému věku a omezené schopnosti srozumitelně artikulovat své potřeby neumí o sebe plnohodnotně postarat. Rodič je tak v obtížné roli pasivního přihlížejícího s velkou odpovědností.

Základním přáním rodiče je, aby bylo dítě v MŠ v pořádku (ve smyslu zajištění bezpečí, zdraví, základních fyzických potřeb) a spokojené a aby zde trávilo čas kvalitně (rozwíjelo se, našlo si kamarády, naučilo se nové věci). Rodiče přitom typicky nepřicházejí se strukturovaným seznamem přání a požadavků. Jde spíše o nevy-slovená očekávání, k jejichž jasnému pojmenování dochází často až v okamžiku, kdy realita neodpovídá představě. Informantky v denících zaznamenávají velkou nejistotu ohledně toho, co se v MŠ děje a jak to jejich dítě zvládá, což je zdrojem napětí a psychické nepohody. Věra: „Najednou jsem Vítu neměla celý den na očích a zároveň jsem nevěděla, jak vlastně bude probíhat jeho adaptace na nové prostředí a kolektiv. Vevnitř mě lehce svírala úzkost.“ (C1)

Aby zmírnily nejistotu a z ní pramenící tenze, snaží se informantky získat zprávy o průběhu dne v MŠ a jeho prožívání svými dětmi. Základním zdrojem informací jsou děti, které jsou někdy sdílné, častěji ale nikoliv. Informantky si tak v denících stýskají, že informace od dětí jsou jen velmi omezené, nejasné či zkrácené. Eliška: „Je tedy celé dopoledne pryč a já už nemám možnost sledovat, co tam dělá. Tahám z ní, s kým a s čím si hrála, kolik snědla z oběda a jestli mleli tu mouku, jak je napsáno v programu na nástěnce. Tříleté dítě ale bohužel ještě není hodnověrný zdroj informací.“ (C2)

Pokud jasné vyjádření ze strany dětí chybí, snaží se informantky najít nepřímé důkazy o pohodě dítěte a v denících jsou s úlevou zaznamenána pozorování o tom, jak si dítě hrálo při vyzvedávání, nechťelo z MŠ odcházet, dobře jedlo, odběhlo do třídy bez rozloučení apod. Radost a úlevu přináší někdy i jen absence zjevného indikátoru nepohody, tedy že dítě nepláče a neprotestuje.

Vedle dílčích promluv dítěte a pozorování jeho chování jsou dalším zdrojem informací o pobytu dítěte v MŠ, které zmírňují rodičovskou nejistotu, svědectví od učitelek. Blanka: „Ben se do školky těší. Já jsem spokojená. Při vyzvedávání ho paní Julie chválí, že umí pěkně říkat R a že je hodný a samostatný při oblékání apod.“ (C3)

Informantky kvitují, pokud jsou jim poskytovány, byť jen banální, informace o pobytu dítěte v MŠ, a naopak vyjadřují zklamání či frustraci, když tyto informace nedostávají. Objevuje se rozhořčení nad nedostatečnou empatií učitelek, které si neuvědomují, co zažívá rodič-nováček a neinformují o dění samy od sebe. V denících se opakují stesky, že na hovor s učitelkou není čas. Některé informantky cítí dotazování jako nepatřičné, nejsou si jisté relevancí svých otázek a vnímají je jako zdržování či obtěžování učitelek zejména s ohledem na vysoký počet dětí ve třídě a nejasné nastavení komunikace. Informantky nechtějí vyčnívat, aby nebyly vnímány jako přehnaně aktivní a potížištky i s ohledem na své dítě (viz C4 a C13). Rozsáhlejší hovor s učitelkami tedy iniciují jen výjimečně, především v případě problémů nebo pro ověření a zpřesnění informace od dítěte. Omezené informace od dětí i od učitelek MŠ jsou doplňovány z dalších zdrojů, např. od jiných rodičů při hovorech v šatně či na hřišti.

Nedostatek informací je nejsilněji a nejčastěji zmiňovanou výtkou informantek směrem k MŠ. Nicméně negativní prožitky jako zklamání nebo naštvání vyvolávají i některé další praktiky, pravidla či reakce MŠ. Objevují se zejména v zápiscích informantek, jejichž děti před nástupem do veřejné MŠ navštěvovaly nějaké soukromé zařízení péče o dítě (dětská skupina, dětský klub) a jejich představy o fungování jsou tak konkrétnější a založené na přímé zkušenosti.

Nikola: Nevidím prostor pro flexibilitu, vyjítí vstříc individuálním potřebám a zájmům, je to masová záležitost, která jede podle přesně daného řádu a pravidel. Neřeknou ti, co to dítě celý den dělalo, nedostala jsem ani jeden obrázek. Snažím se působit přátelsky a mile, nevyptávat se nějak nepřiměřeně, zbytečně neprudit a přizpůsobit se místním poměrům, aby to třeba nemělo nějaký negativní vliv na to, jak se k Nině chovají. (...) Příznačné mi přišlo, že se nás hned ptali, jestli si případně můžeme přijít, kdyby bylo dítě nespokojené, kdyby brečelo. Jako kdyby to brali tak, že brečící dítě půjde ze školky pryč a je tady zástup dalších, co rády půjdou na jeho místo. Jako by svůj úkol nevnímali dítě adaptovat, integrovat, ale případně se problémového dítěte zbavit. Možná, že ale na to nemají prostě kapacity. Oproti předchozí školce je to velký rozdíl – nebojují o zákazníka. S Ninou se o školce snažím bavit pozitivně, upevňovat její nadšení a nedávat příliš najevo, že jsem z celé akce školka trochu rozpačitá. (C4)

3.2 Adaptace rodiče ve vztahu k adaptaci dítěte

Pocity rodiče v adaptačním období, jak jsou vyjádřeny v denících, z velké části zrcadlí prožívání události jejich dítětem. Informantky vyjadřují radost, když jsou spokojené jejich děti, a naopak je trápí, když jsou jejich děti v nepohodě. K cíli „spokojené dítě“ směřují různé akce či rozhodnutí zaznamenané v denících, ať už

68 jde o operativní vyzvednutí z MŠ ve chvíli, kdy dítě pláče, nebo snahu nedat na sobě znát negativní emoce.

Pavčina: V úterý se to obratem mění. Drží se mé nohavice a smutně křičí, že jde se mnou pracovat domů. Je mi hrozně a dělám nic nechápající obličej, jakože to, co oba prožíváme, je úplně v pořádku a že není absolutně žádný důvod k tomu, aby byl smutný. Docela mně toto pokrytectví vadí a dost s tím bojuju, obzvláště když vím, že i mně vadí ho tam v tomhle rozpoložení nechat..., ale uvědomuju si, že pokud synovi nedám prostor k tomu, aby vůbec začal smutnit, líp se mi odchází a on tyhle odchody líp nese. (C5)

Adaptace rodiče nicméně není jen pouhým odrazem adaptace dítěte v MŠ. V procesu adaptace rodiče se kromě spokojenosti dítěte vyjednávají také potřeby rodiče jakožto samostatného jedince. Podstatný přitom může být souběh s jinou přechodovou událostí, kterou je třeba návrat do zaměstnání. Zvláště v případech, kdy adaptace dítěte v MŠ neprobíhá zcela hladce, je umístění dítěte do MŠ znovu zvažováno, informantky váhají nad frekvencí a délkou odloučení, objevuje se strach ze špatného rozhodnutí a rodičovského selhání.

Dominika: Kdyby to byl deník o mně, rozepsala bych se teď, jak jsem se minulý týden mučila otázkami, zda nejsem krkavčí matka kariéristka (tchyně naznačovala, že jsem). Probírala jsem ze všech stran, jestli třeba opravdu nejsem. Došla jsem k závěru, že by Danovi vůbec neprospělo, kdybych s ním zůstala doma. Visí na mně čím dál víc, doma se nudí a ke všem dětem je vyloženě nepřátelský. Potřebuje kolektiv. A já taky. (C6)

Dalším významným elementem, který do vyjednávání adaptace rodiče vstupuje, je jeho světonázor a představy. Některé informantky nejsou spokojeny s dílčími prvky organizace MŠ, aktivitami nebo výchovnými postupy, pochyby se vážou i na velikost skupiny, striktnost a podobu pravidel či způsob jejich vymáhání, obsah a strukturu činností v MŠ (např. délka pobytu venku, přínos a zábavnost činností) nebo skladbu jídelníčku.

Jitka: Dalo by se to shrnout tak, že se postupně mé naprosté odmítnutí státních školek (kde předpokládám rutinní, nekreativní přístup ve smyslu „hlídání dětí“) měnilo do srozumění, že právě tyto školky budou vzhledem k finančním i prostorovým možnostem naší jedinou možností. Pocit viny, že jsem neudělala všechno pro to, abych klukům zajistila dobré vedení, postupem času zeslábl, ale jeho osten nezmizí, myslím, nikdy. (C7)

Vyrovnaní se s rozporem mezi představou rodiče a realitou MŠ opět souvisí s průběhem adaptace jeho dítěte. Pokud adaptace dítěte drhne, rozdíly mezi představami rodičů a realitou MŠ se zvýrazňují, rodiče zvažují vhodnost konkrétní MŠ i rozhodnutí zapojení do předškolního vzdělávání (viz dále). Pokud je adaptace dítěte hladká a dítě spokojené a nestrádající, informantky se s kompromisem smiřují snáze a do určité míry si zvnitřňují hodnoty, které reprezentují MŠ.

3.3 Požadavky, očekávání a podpora ze strany mateřské školy

Adaptaci popisujeme jako proces přizpůsobování se požadavkům a očekáváním ze strany MŠ, které směřují k očekávanému cíli, kterým je „dobrý rodič dítěte v MŠ“. Úlohu MŠ nicméně nechceme redukovat pouze na požadavky, protože v deníkových záznamech byla patrná i reflexe podpory ze strany MŠ v procesu adaptace. Ta se přitom může vztahovat jak k přechodové události nástupu dítěte do MŠ, tak k procesu adaptace a zejména k jeho výsledku – začleněnému adaptovanému dítěti.

Příkladem podpory ze strany MŠ, která reaguje na náročnost přechodové události, je komunikace. Výše jsme uvedly, že informantky typicky nebyly s komunikací ohledně adaptace svých dětí spokojeny (viz C4). Pouze jedna informantka zaznamenala v deníku zkušenost delšího soustředěného rozhovoru s učitelkami nad adaptací své dcery, který nebyl vyvolán bezprostředním problémem. To nicméně neznamená, že by MŠ naprosto selhávaly. Učitelky sice v denících nebyly vykreslovány jako ideální zdroj informací, ale přesto mohly být rozhovory s nimi či rodičovská pozorování jejich práce do značné míry posilující ve zmírňování celkové a mnohvrstevnaté nejistoty, kterou jsme popsaly výše. Považujeme ji proto i za podporu.

Jako specifický druh podpory vnímáme rovněž zapojování rodičů do aktivit MŠ, které může vést k bližšímu seznámení se a tím i budování důvěry. Ve výsledku tak může ovlivňovat podobu role rodiče. Zapojování rodičů se týkalo typicky dobrovolnických brigád (např. vymalování třídy) nebo manuálních aktivit (šití pytlíčků pro děti, tvořivé dílny apod.).

Irena: V tomto týdnu jsme dostali drobné úkoly i my rodiče. To znamená sehnat drobné pomůcky na připravovaný večer tvořivé dílničky, který (...) spočívá v tom, že budou zapojeni (...) i samotní rodiče. Úkoly nejsou samozřejmě povinností, nýbrž záležití na dobré vůli rodičů.“ (C8)

Intenzivní bylo zapojování informantek z waldorfských MŠ, kde těsně souvisí s jejich filozofií; v jiných MŠ se vyskytovalo řidčeji.

Eliška: Máme první třídní schůzku, vybíráme společně objekt pro školku v přírodě, kam jezdí celé rodiny. Hledají se dobrovolníci na vymalování třídy, plánují se setkání, na kterých by maminky společně vyráběly něco, co se potom prodá na jarmarku a vydělají se tak peníze pro třídu. Vrací se mi nadšení z pospolité atmosféry, která ve školce panuje, a užívám si, že se opět cítím víc vtažená do dění. (C9)

Zatímco pro Elišku je očekávání, že se zapojí do chodu MŠ, radostné a podpůrné, pro Adélu je ambivalentní. Kromě dobrého pocitu z filozofie školy je u ní totiž patrná nejistota, zda může očekáváním dostát, protože se netýkají jen „jarmarků“, ale také relativně silného názoru MŠ na to, že děti mají v tomto věku trávit více času doma, nebo na celkový životní styl.

Adéla: Na třídní schůzce jsem dostala spoustu domácích úkolů. Rodiče zde berou školku jako projekt, jsou tam přítomní jak tělesně, tak duševně, spoustu věcí dělají svépomocí, s učitelkami si tykají, vtipkují... V principu se mi to líbí, ale zároveň z toho mám trochu strach – nemůžu se jako samoživitelka do toho tolik zapojit, i kdybych chtěla, navíc denně s dojížděním. Maminky téměř výhradně dětem kapsáře a doplňky šijí, spousta z nich je na mateřské se druhým či třetím dítětem, místy si připadám jako exot, že Anička nemá sourozence, aktivního proškolkového tatínka a že já budu muset chodit až na tu pátu (kdy jsou tam ze 75 dětí už jen tak 4–5). (C10)

Co se týče požadavků a očekávání ze strany MŠ, tak velká část z nich má provozně-materiální povahu. Týkají se včasných plateb za služby předškolního vzdělávání, tzv. školkovného a stravného, případně dodání různých dokladů a potvrzení. Dále mezi často zmiňovaný požadavek patří nákup spotřebních materiálů pro třídu, případně nákup hraček a doplňků. Kromě nákupu nových věcí se objevuje i požadavek na donesení materiálů a pomůcek pro práci dětí ve třídě. Tyto požadavky jsou komunikovány buď v psané podobě (např. na nástěnce), nebo – častěji – ústní formou (kupř. sdělení při vyzvedávání dítěte, na třídní schůzce). Do provozně-materiálních požadavků ze strany MŠ řadíme i požadavek včasného ranního příchodu, který je relativně tvrdě vymáhán, případně sankcionován.

Lenka: Paní učitelka mě přivítala slovy: „To si snad děláte legraci!“ Velice mě to překvapilo, jedno dítě v náručí, druhý popoháním po schodech nahoru. „Včera jste nebyly a dnes přijдете po půl deváté? Já jsem s vámi už nepočítala, jděte se zeptat do kuchyně, zda vás ještě započítají do jídla.“ A tak dále, že je to ve školním řádu, že už nás nemají po půl deváté povinnost přijmout... (C11)

Dalším požadavkem, který relativně častěji ústí v konfliktní situace, je dobrý zdravotní stav dítěte.

Dominika: Hned potom jsem se nepohodla s učitelkou, protože Dan jednou zakašlal. Vyslechla jsem si cosi o nezodpovědných matkách, co z nepochopitelných důvodů nechtějí nechat děti doma. (...) Že je Dan zdravý, nevěřila. Vytočila mě, ale obešlo se to bez hádky. Kvůli Danovi. (C12)

Druhý balík požadavků a očekávání se týká dovedností dítěte, jejichž pomyslným garantem je rodič a očekávání jsou k němu přímo či nepřímo směřována (rodič má naučit, zajistit zvládnutí). Těmito dovednostmi může být samoobsluha dítěte, ale i jeho chování. V některých případech mohou být tato očekávání sdělována v podobě pochvaly (viz C3), v jiných (když určitá dovednost či chování dítěte nedostačuje – viz C13, C14) vede artikulace těchto očekávání ke kolizím, které se nemusejí odehrát na půdě MŠ, ale které informantky řeší v deníku, jako je tomu v případě Lenky: „Jednou jsem Leu vyzvedávala nazlobenou, ani se nechtěla s paní učitelkou rozloučit. Ta mi pak mezi dveřmi řekla, ať s ní doma mluvíme o tom, že se paní učitelka má poslouchat.“ (C13)

Z deníkových záznamů se tedy ukazuje, že MŠ poskytují rodičům určitou, byť velmi omezenou, míru podpory v jejich náročné situaci. Všechny informantky reflektovaly provozně-materiální požadavky MŠ a některé také požadavky či očekávání vůči dítěti, resp. sobě jako pomyslým garantům dovedností a chování dítěte.

3.4 Ustavování rodičovské role

Role rodiče ve vztahu k MŠ se tedy utváří na půdorysu starosti o dítě a vypořádávání se s nejistotou a s převážně provozně-materiálními požadavky MŠ, které se s aktuálními potřebami rodiče do značné míry míjejí. Jak dokládá v jednom ze silných úryvků Dominika: „Dan poprvé ráno neplakal, háleluja!:-) Vyzvedávala babička. Vyslechla si sprdunk od obou učitelek, že Dan špatně drží lžiči a pomalu se obléká a svléká. Ale koho to trápí?? On poprvé neplakal!!!“ (C14)

Toto míjení může být samozřejmě méně intenzivní, nicméně to, jak a zda se s ním rodič vypořádá, je pro utváření role zásadní. Dominantní rovina vztahu rodiče k MŠ je starost o adaptaci dítěte a úspěšné zvládnutí nástupu do MŠ coby přechodové události. Rovina rodiče jakožto samostatného individua se dostává ke slovu, když rodič vyhodnocuje pochybnosti týkající se adaptace svého dítěte nebo řeší různé kolizní a problémové situace. Řada rodičů je nicméně ochotna upozadit hodnoty a postoje, poupravit je tak, aby mohly koexistovat s hodnotami MŠ. Zároveň jsou projevy druhé roviny navenek značně regulované a také ne vždy explicitně uvědomované. Nelze zároveň vyloučit, že rovina rodiče jako samostatného individua je významnější např. při výběru MŠ a méně se projevuje v našem datovém souboru, který pokrývá specifický časový úsek.

Pokusíme-li se pak popsat roli rodiče ve vztahu k MŠ, nevyhneme se zachycení základní dynamiky, z níž se role utváří. Nastavení rodiče je zpočátku velmi zbystřené – rodič má starost o adaptaci dítěte a je připravený spolupracovat, aby adaptace dítěte proběhla úspěšně. Plní proto nároky MŠ a má potřebu o adaptaci dítěte komunikovat, aby o jejím průběhu získal povědomí. Komunikace – kvalita její formy a obsahu – je přitom jednou z podstatných linek vztahu rodiče a vzdělávací instituce.

Pro některé MŠ je příznačné širší spektrum komunikačních kanálů (konzultační hodiny, společné brigády a dílničky) a schopnost rodiče zapojovat se nebo reagovat na jejich nápady. I v těchto MŠ docházelo ke komunikačním šumům, ale zároveň měly informantky relativně více šancí hovořit o svém dítěti v dostatečné míře s učitelkami a zapojovat se do dění v MŠ. Reakce na očekávání spojená s komunitností a souladem rodiče s filozofií MŠ (viz C9 a C10) ukazují úskalí zapojování rodičů, jehož parametry pravděpodobně nikdy nebudou vyhovovat všem rodičům.

Pro jiné MŠ je typické omezené spektrum komunikačních kanálů (hromadná schůzka rodičů, nástěnka), kde je prostor věnován převážně materiálně-provozním záležitostem a v omezené míře dítěti, o kterém rodič může s učitelkou krátce promluvit „mezi dveřmi“ při příchodu či odchodu. MŠ iniciuje intenzivnější komunikaci o dítěti v zásadě jen v případech, kdy nastane problém, a to také ne vždy. Přestože toto nastavení není zpočátku pro řadu rodičů vyhovující, tak pokud dítě nemá v MŠ větší

72 problémy a je v zásadě spokojené, tak se s tímto nastavením rodič postupně smíří. Pobídky stran zapojování rodičů do MŠ jakožto komunity pak tyto MŠ neformulují, a pokud je vyslovují rodiče, MŠ na ně nejsou připraveny, takže končí spíš rozpačitě.

Monika ve svém deníku např. popisuje, že na rodičovské schůzce byli rodiče vyzváni, aby kromě knih, hraček a papírů na kreslení nakoupili do MŠ také karimatky.

Nabízím, že objednáme karimatky hromadně, aby byly všechny stejné a rodiče neměli starost se sháněním. Za pár dní se budu divit. (...) Čekám na objednané karimatky a informuji paní učitelku, kolik je potřeba od rodičů vybrat peněz. Ta mi v klidu odvětlí, že čtyři rodiče už donesli karimatky. Cože?! Vidím jmenný seznam, na kterém je nadepsáno KARIMATKY, kam se mají odškrtnout ti, kteří přinesli... CO? Upadám do mdlob. (C15)

Co se týče ustavení role rodiče, jehož dítě nastoupilo do veřejné MŠ, jsou podle nás podstatné následující její charakteristiky. První je zájem o vlastní dítě, o jeho spokojenost, komfort a rozvoj, ale také o úspěšné začlenění. Přestože tomu tak v době nástupu být nemusí, rodič se adaptuje a je adaptován k tomu, aby ho prostředí MŠ zajímalo jen do té míry, do jaké ovlivňuje jeho dítě. Po linii zájmu vlastního dítěte se také vedou veškerá vyjednávání. Rozvíjení role rodiče ve vztahu k MŠ jako ke komunitě nebo k vizi MŠ se typicky neděje. Sledování individuálního zájmu zároveň není přímočaré – rodič často zvažuje rizika svého jednání, kdy se nechce „špatně zapsat“, případně kdy má obavy, aby se jeho konflikt neodrazil ve špatném zacházení s jeho dítětem (viz C4, C12, C16, C20).

Druhou charakteristikou a svého druhu strategií je omezená ochota rodiče řešit s MŠ své problémy, resp. problémy, které rodič pocítuje v souvislosti s nástupem a docházkou do MŠ. Tento rys souvisí s obecným nastavením komunikace. Jen výjimečně měly informantky pocit, že je žádoucí či přijatelné mluvit o svých pochybnostech nebo dílčích kolizích na půdě MŠ a ještě vzácněji tento prostor měly či si ho vydobýly. Typičtějším jevem bylo „otukávání“ či krátké, spíše informativně a nekonfrontačně laděné dotazy, případně oznámení konečného rozhodnutí (viz C19, C20). Otevřený rozhovor či konflikt (navzdory emotivně laděným zápisům v denících) není v našem datovém souboru popsán ani jednou; příznačné jsou v tomto ohledu i úryvky C4 a C20, kde je dítě popisované jen s malou nadsázkou jako rukojmí.

Třetí charakteristikou je minimalizace rodičovské iniciativy, a to ať už se týká dítěte, nebo prostředí MŠ. U rodičů, kteří iniciativu v různých směrech projevovali (viz C15), jde o útlum jejich snah, protože se ve většině ukázaly jako nefunkční (výjimkou v našem datasetu je Eliška), případně už bylo vyjednáno vše, co rodiče považovali za důležité, anebo důležitost přehodnotili. Nemusí jít přitom nutně o zkušenost daného rodiče, ale o něco, co rodič „odkouká“ na třídní schůzce nebo v šatně či z jiných vrstevnických vztahů.

Kristýna: Prý dostávají odměny [bonbony, pozn. autorky] i za spinkání. Ale co. Prostě je to školkový režim, doma žádné odměny nevedeme. Kdybych se snažila to nějak řešit, tak bych jediné naštvála ostatní rodiče, kteří jsou rádi, že na jejich děti něco platí, anebo by odměny nedostávala jediná Káťa, a to by asi bylo pro ni složité pochopit. (C16)

Čtvrtou charakteristikou role rodiče je spolehlivé plnění základních – v podstatě výhradně provozně-materiálních – požadavků ze strany MŠ (včasné příchody a odchody, platby, dodání potvrzení a nákup spotřebního zboží). V některých případech je součástí role rodiče garantování různých dovedností dítěte (samoobslužnost, kázeň), pokud se ukáže, že nedostačují představám MŠ. Rodičovská role je tak ve vztahu k MŠ servisní.

Poslední charakteristikou vztahu je základní uznání prostředí MŠ i s jeho omezeními. Toto uznání je v deníkových záznamech manifestováno typicky jednak pozitivními odkazy na aktivity, které se v MŠ dějí (rozvíjení dovedností dítěte, učení básniček a písniček, kreslení obrázků), jednak pochopením pro složitost podmínek MŠ, které otupuje hroty potřebám rodiče jako v případě Romany: „Trochu mi chybí osobní kontakt s učitelkami – chápu, že při 28 dětech ve třídě nezbývá příliš prostoru na kontakt s rodiči, ale uvítala bych zpětnou vazbu.“ (C17)

Uvedené charakteristiky přitom nejsou vyčerpávajícím výčtem pevných hranic role rodiče. Jde spíše o pomyslné osy, kolem kterých se role rodiče ve vztahu k MŠ buduje bezprostředně po nástupu dítěte do MŠ.

Zmínily jsme, že adaptaci rodiče rozumíme jako stavu, kdy je rodič srozuměn se svou rolí ve vztahu k MŠ a kdy je naplňování této role přijatelné i pro MŠ. V našem datovém souboru se objevily tři případy, kdy se informantky dostaly buď na hranu této role, resp. ji v dané MŠ nezvládly, nebo roli nechtěly dále plnit.

V prvním případě se Monika rozhodla po sérii dílčích kolizí stran stravování, nechození ven, nespání dítěte a organizace MŠ a zároveň posílena zkušeností dřívější docházky do komunitní lesní školky pro to, aby její dítě kombinovalo docházku do veřejné MŠ s jednodenní docházkou „do lesa“. Lze říci, že role uvedené informantky v principu naplňovala výše uvedené charakteristiky, ale aby je mohla plnit ve veřejné MŠ, cítila potřebu vytvořit si komplementární prostor, kde by byly ve větší míře respektovány její hodnoty a postoje a dostalo se jí a její dceři prožitků, jež oceňuje. Monika se ve svém rozhodnutí opírala jak o svoje vyhodnocení spokojenosti dítěte v MŠ, tak o své přesvědčení o prostředí přínosném pro její dítě.

Prohlížím si nové i staré fotky z lesní školky. Ty nové znalosti, které děti přirozeně získávají. Ty zážitky, ke kterým ve státním skleníku určitě nepřičuchne ani z dálky... Zimní fotky dětí nabalených jak cibule, s růžovými tvářičkami, nadšené výrazy, jak sjíždí po zadku z hliněného, trošku sněhem poprášeného kopce... A v tu chvíli mi to všechno dochází. Rozdíl, jaké dítě si vyzvedávám z „kamenné školky“ a jaké jsem vyzvedávala v lese. Ošlehané tváře a nadšený výraz, dokonce i ten zmačkaný obrázek kreslený na koleně mi chybí. Co chybí jí, i když to neumí pojmenovat? Dospěla jsem k rozhodnutí vrátit dceru alespoň na jeden den do lesa. (C18)

V druhém případě popisovala Dominika zejména prokazatelně neuspokojivý průběh adaptace dítěte, který je pro dynamiku přijetí role rodiče ve vztahu k MŠ klíčový (dítě dlouhodobě plakalo v MŠ i doma ze spaní). MŠ navíc projevovала nespokojenost s dovednostmi dítěte (viz C14), ale zároveň nebyla ochotná řešit situaci jinak než poznámkami a dílčími konflikty „mezi dveřmi“, což vedlo ke zpochybňování dané

74 informantky jako garantky kompetentnosti dítěte. Dominika tak jen stěží mohla MŠ uznávat. Situace vyústila v rozhodnutí změnit veřejnou MŠ za soukromou: „Ráno jsem jedné učitelce řekla o plánovaném přestupu Dana do firemní školky. Odpoledne jsem už měla u druhé připravený papír k podpisu. Nijak to nekomentovaly.“ (C19)

Pro třetí případ byla příznačná nespokojenost MŠ s dovednostmi dítěte a neochota pracovat se specifiky dítěte. Simona tak neměla příliš opory pro uznání přístupu MŠ (zástupci MŠ telefonovali Simoně s nátlakem, aby si pro dítě přišla, poznámky o nedostacích dítěte byly relativně časté) a posléze zajistila přestup do jiné veřejné MŠ: „Ředitelce jen suše sdělím, že se uvolnilo místo v bližší MŠ, a tak přechází Sam jinam. Nemám sílu a odvahu jí sdělovat pravý důvod, aby se ten poslední den nestihla Samovi nějak mstít. Padá mi poměrně velký kámen ze srdce.“ (C20)

V tomto úryvku jsou pak patrné další charakteristiky role zmiňované výše – neochota k přímé komunikaci a její úspornost a rovněž starost o dítě jako klíčová hodnota, jíž se podřizují ty ostatní. V případě Dominiky a Simony je pak zřejmé trvání na rodiči jako garantu dovedností dítěte, a to bez jakékoli podpory řešení problémů dítěte ze strany MŠ.

4 Diskuse

Z našich dat vyplývá, že rodiče se s adaptací a hledáním své role musí vypořádávat vesměs sami. Zatímco Markströmová a Simonssonová (2017, s. 187) ukazují, jak švédští pedagogové v průběhu adaptačního období cíleně socializují rodiče do role aktivních, flexibilních a samoregulujících se partnerů, české MŠ takto aktivní nejsou (výjimku v našich datech představují dvě waldorfské MŠ). Přímou představu a záměrech MŠ naše data nic neříkají (a v tomto ohledu by si naše z definice jednostranná stat' zasloužila „zrcadlo“ v podobě studie vnímání adaptačních procesů dítěte a rodiče ze strany MŠ), ale můžeme z nich vyvozovat minimálně to, že naše informantky takové snahy od MŠ nezaznamenávají.

Socializace rodičů ze strany MŠ je tedy pravděpodobně spíš implicitní, nicméně velká část našich informantek se relativně rychle adaptovala do role spíše pasivní, nepříliš nápadné a servisní, v níž lze možná spatřit počátek „tichého partnerství“, jak jej zachytila Šed'ová (2009). I naše informantky, které zastupují stejnou (tj. střední) společenskou vrstvu jako u Šed'ové, reflektují nároky MŠ ohledně materiálního zajištění dětí a plnění provozních požadavků a často též implicitní očekávání zdrženlivé komunikace. Rodič má být připraven vyslechnout učitelku a reagovat na její výzvy, ale sám delší komunikaci iniciuje jen v případě vážného problému.

Pro naše informantky není přijetí role „tichého partnera“ vždy zcela bezbolestné, i když je nakonec velkou částí z nich podobná role akceptována. Není tomu však u všech a je zajímavé porovnat tyto případy s evidencí Pulišové (2016) o „problematických“ rodičích na úrovni základní školy. Vzhledem ke skladbě našich informantek (v našem souboru jsou jen rodiče, kteří mají kapacitu a chuť věnovat čas reflexi prvních týdnů v MŠ) není příliš překvapivé, že se mezi nimi nevyskytl případ

nespolupracujícího, pasivního rodiče, který by nebyl schopen dostát očekáváním na tichou spolupráci. Objevují se však rysy nespokojenosti, které Pulišová identifikuje jako další typy problémového jednání rodičů vzhledem ke škole. Zajímavé je, že hlasitá nespokojenost a boj se školou se u našich informantek objevuje jen v náznacích a poměrně rychle se transformuje do nespokojenosti tiché, která vyústí buď v rezignaci a smíření, anebo k přestupu do jiné MŠ. To se děje bez většího vysvětlení důvodů (viz C19, C20), což koresponduje s jednáním tiše nespokojených rodičů zachycených Pulišovou. Otázkou tedy je, proč naše informantky oproti těm z výzkumu Pulišové, své výhrady hlasitě nevyjadřují, s mateřskou školou nebojují. Můžeme jen spekulovat, zda je to dáno naším zaměřením na období adaptace, kdy si informantky ještě nejsou jisté svou pozicí, nebo snad rozdílným charakterem a vnímáním role předškolního a základního vzdělávání, kde jsou jinak nastaveny povinnosti a práva a z nich plynoucí nároky a očekávání.

V této souvislosti může pomoci studie Vuorinenové (2018), která se stejně jako my soustředila na předškolní stupeň vzdělávání. Identifikuje čtyři rodičovské přístupy: (a) oceňování MŠ; (b) přijetí situace v MŠ, i když není vše zcela dle představ rodičů; (c) snahu o změnu situace v MŠ; (d) přestup do jiné MŠ. V našich datech se v nějaké míře objevují všechny čtyři přístupy, nicméně nejslabší evidenci máme o třetím z nich (snaze o změny v rámci instituce), který částečně koresponduje právě s hlasitou nespokojeností dle Pulišové (2016), i když má neutrálnější konotaci. Ten se, jak již bylo řečeno, u žádné z našich informantek nevyskytuje osamoceně, ale jeho náznak lze najít např. u informantky Moniky (viz C15), kde však velmi záhy dochází ke změně přístupu na smířlivě-rezignovaný nebo tiše-odmítavý. Vuorinenová (2018) nicméně popisuje větší rozmanitost a menší přímočarost rodičovských drah, než se ukázaly v našich datech. Rozsáhlejší závěry ohledně rozdílů ale nelze činit, neboť výzkumy měly jiné cíle i designy a mezinárodní srovnávání v oblasti péče o děti předškolního věku je ošemetné i tím, že terén je značně nesourodý (liší se typ institucí, věk nástupu dětí, velikost skupiny, míra účasti rodin apod.).

Slabé zastoupení, resp. omezená doba trvání aktivně-reformního rodičovského přístupu v našich datech, nás provokuje k dalším úvahám. Může se samozřejmě jednat pouze o důsledek časového omezení našich dat, která se zaměřují jen na první týden po nástupu a nezachycují ani dobu předcházející (výběr MŠ), ani následnou. Nicméně skutečnost, že náznaky tohoto přístupu se v datech vyskytují, ale jsou poměrně záhy utlumeny, nás vede k formulaci hypotézy, že část důvodů leží i v nastavení samotných MŠ, které na podobný přístup rodičů oproti těm švédským vesměs nejsou připraveny, na což ostatně upozorňují ve svých textech i Majerčíková (2015), Pulišová (2016) a Štech (2004). MŠ často neumí (nebo nechťejí) nastavit vztahy tak, aby se rodiče cítili ve svých aktivitách podpořeni. I naše data přitom ukazují, že středostavovští rodiče vstupují do MŠ s vysokým zájmem o dění v ní, ochotou zapojit se a spolupracovat na rozvoji MŠ (srov. Majerčíková, 2015). Pokud projeví iniciativu, vnímají mnohdy odezvu MŠ jako zdrženlivou, nebo odmítavou, což je záhy vede ke stažení se. Odmítavá reakce MŠ je přitom někdy jen předjímana a aktivita nad rámec nastavených pravidel je rodiči zavrhována dříve, než je vyzkoušena.

Adaptaci rodiče jsme popsaly jako proces, který má několik charakteristik:

Předně vzniká v reakci na přechodovou událost nástupu dítěte do MŠ. Ten je rodinnou přechodovou událostí (Niesel & Griebel, 2005) a adaptace na ni čeká jak dítě, tak jeho rodiče. Rodičovské zápisky našich informantek jsou plné emocí a mezi popisovanými prožitky najdeme i řadu nepřijemných, jakými jsou nejistota, úzkost, napětí, naštvaní či zklamání. To potvrzuje, že nástup do MŠ je emocionálně náročný pro všechny zúčastněné, jak konstatují Markströmová a Simonssonová (2017), které upozorňují na rodičovskou nejistotu ohledně toho, jaký má být „dobrý rodič dítěte v MŠ“, a upozorňují rovněž na to, že předat a opustit dítě může být podobně zátěžové jako být opuštěn rodičem.

Dalším podstatným rysem je, že adaptace rodiče je těsně svázána s adaptací dítěte (srov. např. Majerčíková, 2015). Klíčovými parametry toho, jak rodič adaptaci prožívá, jsou spokojenost jeho dítěte a podoba jeho adaptace. Zároveň nelze adaptaci rodiče jednoduše odvozovat od adaptace dítěte. Přestože dítě může nástup do MŠ prožívat bez větších problémů, adaptace rodiče může být náročná a – jak budeme argumentovat dále – je žádoucí vnímat ji do značné míry jako proces, který si zaslouží samostatnou pozornost.

Konečně je adaptace rodiče podstatným a neprávem přehlíženým tématem také proto, že se v jejím průběhu vyjednává a ustavuje role rodiče školkového dítěte a vztah rodiče k MŠ. Konkrétní podoba tohoto vztahu a role je pochopitelně souhrou mnoha proměnných – osobnosti dítěte, osobnosti rodiče, zkušeností, dostupností alternativ, učitelek, MŠ, vědomého uchopení tématu adaptace apod. Za důležité nicméně považujeme, že ať už je adaptace rodiče řízená, či alespoň moderovaná (Markström & Simonsson, 2017), nebo probíhá spíše „samospádem“ jako u většiny našich informantek, vždy je jejím výsledkem nějak ustavená role a vztah k MŠ, které mají své důsledky. To, že je v Česku zájem o adaptaci rodiče mizivý, je krátkozraké hned v několika ohledech.

Jednak se tím může komplikovat adaptace dítěte. Spolupráce rodiče a školy je jedním z předpokladů dobré dětské adaptace (OECD, 2017, s. 21). Nejde přitom jen o krátkodobý zájem o hladké začlenění dítěte do konkrétní MŠ, ale i o dlouhodobější perspektivu, kdy způsob zvládnutí jednoho přechodu ovlivňuje zvládání těch dalších, tedy např. nástup do základní školy (Helus, 2014; Vágnerová, 2012).

Dále je nezájem o adaptaci v příkrém rozporu s proklamovaným úsilím o partnerství, jež je deklarováno zejména ve veřejněpolitických dokumentech (např. ČŠI, 2020; MŠMT, 2014, 2018) či popisováno v odborné literatuře (např. Rabušicová et al., 2004; Syslová, 2013; Šed'ová, 2009). Určit povahu vztahu hned na začátku je totiž nepoměrně jednodušší než se jej snažit později redefinovat.

Třetím důvodem, proč je důležité zabývat se adaptací rodiče, je posílení sociální soudržnosti ve společnosti a důvěry vůči systému. Z našich dat totiž adaptace rodiče po nástupu dítěte do MŠ vypadá náročně i pro středostavovské a motivované informantky a je pravděpodobné, že pro některé jiné skupiny s nižším

sociálně-ekonomickým statutem je ještě obtížnější. Rodič jako zákonný zástupce dítěte má velký přímý i nepřímý vliv na studijní trajektorii svého dítěte, a pokud se mu nepodaří navázat k systému vztah důvěry, nemusí mít do budoucna dostatek kapacit pro řešení problémů, se kterými se jeho dítě setká (Greger et al., 2015). Z hlediska sociální soudržnosti pak není zcela podstatné, jestli rodič dítě přehlásí do soukromé školy nebo jestli ho do školy přestane posílat úplně.

Představená zjištění a navazující úvahy nás vedou k formulaci několika výzkumných úloh, které by dle našeho názoru stály za budoucí výzkum: 1) Adaptaci rodiče a ustanovování jeho role zkoumáme jen z perspektivy samotných rodičů. Tento pohled by bylo vhodné doplnit perspektivou druhé strany, tedy pedagogů a vedení mateřských škol. 2) Náš výzkum se soustředí na období adaptace a ukazuje ustanovování rodičovské role. Tato role a vztah rodiče a MŠ se však mohou měnit a mění i později. Další badatelskou úlohu tedy představuje dlouhodobější sledování dynamiky vztahu rodiny a školy, a to nejen mateřské, ale i později základní. 3) Sběr dat jsme zahájily až nástupem dítěte do MŠ a nezachycujeme období výběru mateřské školy. To je bezpochyby důležité pro tvorbu očekávání rodičů od MŠ a promítá se do vztahu mezi MŠ a rodičem. 4) Rozdílnost přístupů rodičů z našeho výzkumu a z výzkumu Pulišové (2016) na základní škole ukazuje na potřebu popsat odlišnosti ve vnímání rodičovské role na různých stupních škol. 5) V naší stati mapujeme proces adaptace rodiče a jeho roli po skončení této adaptace, kde je souvislost mezi adaptací a rolí, k níž rodič dospěje, relativně těsná. Zajímavé by nicméně bylo zkoumat i další trajektorie těchto rodičů, aby se jasněji vyjevilo, jaký vliv má adaptace na roli rodiče v dlouhodobé perspektivě. 6) Náš výzkum se věnuje specifické skupině rodičů, a to matkám ze středních vrstev. Bylo by přínosné zaměřit výzkumnou pozornost i na další skupiny, jednak na otce, ale především na jiné společenské vrstvy.

Nevylučujeme, že se v časovém odstupu pěti let, která uběhla mezi sběrem dat a publikací jejich analýzy, udály v dané oblasti posuny. Zároveň nemáme až na drobné výjimky žádná svědectví o vědomém uchopování tématu adaptace rodiče. Doufáme proto, že se adaptace rodiče postupně stane tématem jak pro MŠ, tak pro tvůrce metodických a strategických dokumentů a pro akademiky. Ve společné diskusi bude potřeba pečlivě a citlivě – bez jednoduchého označování viníků na obou stranách – zkoumat, jaké vztahy mezi rodiči a školou aktuálně panují, zda a proč nám vyhovují, jaké mají zdroje a zejména, jaké spektrum vztahů a rolí chceme a jsme připraveni mít a utvářet.

Poděkování

Práce Kateřiny Konrádové na tomto článku byla podpořena v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu – 260 596, práce Evy M. Hejzlarové a Magdaleny Mouralové na tomto článku pak byla podpořena v rámci programu Progres Univerzity Karlovy Q18 – Sociální vědy: od víceoborovosti k mezioborovosti.

- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: Parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: SAGE.
- Burkovičová, R. (2018). Attitude of children's parents, teachers, and headmasters towards the admission of two-year-olds to kindergartens in the Czech Republic. *Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna*, 6, 223–232.
- ČŠI. (2020). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Krit%3%a9ria/Kriteria-hodnoceni_2020-2021-popis-kriteria_cistopis.pdf
- Eisenhower, A., Taylor, H., & Baker, B. L. (2016). Starting strong: A school-based indicated prevention program during the transition to kindergarten. *School Psychology Review*, 45(2), 141–170. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.141-170>
- Eurydice. (2017). *Česká republika: Organizace péče o děti do 2–3 let*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-programmes-children-under-2-3-years-9_cs
- Fails Nelson, R. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 187–190. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048971.21662.01>
- Goshen, O. (2016). Collaboration between parents and kindergarten teachers. *Studia Edukacyjne*, (39), 497–509. <https://doi.org/10.14746/se.2016.39.27>
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PeDF UK.
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/01425690120102845>
- Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší: Boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
- Hedlin, M. (2019). 'They only see their own child': An interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1776–1785. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412955>
- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: Pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639–664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Karlsson, M., & Perälä-Littunen, S. (2017). Managing the gap – policy and practice of parents in child care and education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 119–122. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1389137>
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělaností reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- Konrádová, K. (2017). *Předškolní vzdělávání: Vztahy mezi mateřskou školou a rodinou* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/87072>
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Kropáčková, J., & Janík, T. (Eds.). (2014). Předškolní pedagogika – etablování oboru [Monotematické číslo]. *Pedagogická orientace*, 24(4). <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/180>
- Lietavcová, M., Vítečková, M., & Jošt, J. (2018). Child transition from kindergarten to primary school as experienced by a kindergarten teacher. *ICERI2018 Conference Proceedings*, 3885–3890. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1866>
- Majerčíková, J. (2011). Rodina a její důvera k škole. *Pedagogika.sk*, 2(1), 9–27.
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*, 20(1), 29–44. <https://doi.org/10.5817/SP2015-1-3>
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). University kindergarten: The story of a little big school. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(3), 83–99. <https://doi.org/10.1515/atd-2016-0021>
- Månsson, A. (2011). Becoming a preschool child: Subjectification in toddlers during their introduction to preschool, from a gender perspective. *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 7–22. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0022-6>
- Markström, A.-M. (2010). Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 303–314. <https://doi.org/10.1177/1476718X10368591>
- Markström, A.-M., & Simonsson, M. (2017). Introduction to preschool: Strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 179–188. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1337464>
- Matějíř, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83–88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Lese-man, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. EU CARE project. Utrecht University Repository. https://www.researchgate.net/publication/291970194_A_review_of_research_on_the_effects_of_early_childhood_Education_and_Care_ECEC_upon_child_development_CARE_project
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- MŠMT. (2020). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2019*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1. https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal_niesel_griebel.pdf
- Noel, G. M. (2008). *Mother and teacher interaction in preschools during parent-teacher conferences* [Doctoral thesis, Indiana University of Pennsylvania]. IUP, United States. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=45723CACE7C265B8D8A4DAC2EAD9D9A5?doi=10.1.1.940.4060&rep=rep1&type=pdf>
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

- 80 OECD. (2018). *OECD Family Database*. http://www.oecd.org/els/family/database.htm#public_policy
- Pecháčková, Y. (2014). *Spolupráce školy a rodiny se zaměřením na vzájemná očekávání* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/68977>
- Pelikánová, I. (2018). *Spolupráce školy a rodiny v různých typech předškolních zařízení* [Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Elektronický archiv knihovny UTB. <http://hdl.handle.net/10563/42858>
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/09669760500048360>
- Prokop, D. (2019). O školkách a dětech. In D. Prokop, *Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvěch české společnosti* (s. 83–90). Brno: Host.
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Nadační fond Eduzměna. https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf
- Provázková Stolinská, D., & Rašková, M. (2015). Reflection of paradigms of relationships between family and school in the Czech Republic. *SGEM2015 Conference Proceedings* (kniha 1, svazek 2, s. 805–810). <https://sgemsocial.org/ssgemlib/spip.php?article1460>
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: Učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), 167–182. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>
- Rabušicová, M. (2004). Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy (shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu). *Pedagogika*, 54(4), 326–341.
- Rabušicová, M., Čiháček, V., Emmerová, K., & Šed'ová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*, 53(3), 309–320.
- Rabušicová, M., & Emmerová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika*, 53(2), 141–151.
- Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: MU.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a National Survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.001>
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136–159. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136>
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71–91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Simonsson, M. (2018). Changing subject positions of the parents during the introduction to the Swedish preschool. In *Proceedings of Sixteenth Annual Hawaii International Conference on Education* (sv. 1, s. 153–153). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-144212>
- Straková, J., & Simonová, J. (Eds.). (2017). Předškolní vzdělávání a přechod do základní školy [Monotematické číslo]. *Orbis scholae*, 11(1). <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.15>
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>
- Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–52.
- Šmelová, E. (2005). Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*, 15(1), 52–57.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.

- Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro praxi*, 51(3-4), 71-84.
- Trnková, K., & Čiháček, V. (2003). Možnosti prosazování zájmů rodičů ve škole. *Pedagogická orientace*, 13(2), 22-37.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Van Laere, K., Van Houtte, M., & Vandenbroeck, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1441999>
- Viktorová, I. (2020). Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1), 29-42. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1343>
- Viktorová, I., & Štech, S. (2010). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika* (s. 57-94). Praha: Portál.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Vuorinen, T. (2018). 'Remote parenting': Parents' perspectives on, and experiences of, home and preschool collaboration. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 201-211. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442005>
- Vyroubalová, I. (2015). *Adaptace dětí na mateřskou školu jako proces předcházení zátěžovým situacím* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Informační systém MU. <https://is.muni.cz/th/yj7a5/>
- Yngvesson, T., & Garvis, S. (2019). Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say? *Early Child Development and Care* [on-line]. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1673385>

Mgr. Eva M. Hejzlarová, Ph.D., katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
Pekařská 641/16, 155 00 Praha 5 – Jinonice
eva.hejzlarova@fsv.cuni.cz

Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D., katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
Pekařská 641/16, 155 00 Praha 5 – Jinonice
magdalena.mouralova@fsv.cuni.cz

Mgr. Kateřina Konrádová, katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
Pekařská 641/16, 155 00 Praha 5 – Jinonice
katerina.konradova@fsv.cuni.cz

Koncentrace kortizolu ve slinách v průběhu zátěžových situací u úzkostných a neúzkostných adolescentů

Kateřina Kubíková¹, Isabella Pavelková², Aneta Boháčová¹

¹ Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická

² Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Cíle. Ve studii byla zkoumána biologická odezva organismu na zátěžové situace v reálných situacích ve škole u adolescentů. Zjišťovaly jsme, jak se projevuje stresová reakce u jedinců neúzkostných a úzkostných. Hlavním cílem studie bylo tedy analyzovat změny v hladinách kortizolu obsaženého ve slinách v průběhu zátěžových situací ve škole.

Hypotézy. Analýzami stanovených hypotéz jsme ověřovaly, jak se mění hladina kortizolu v situacích spojených s hrozbou sociálního hodnocení ve školním prostředí u jedinců neúzkostných a úzkostných; H1a-c: Úzkostní jedinci budou ve všech sledovaných situacích vykazovat vyšší hladiny kortizolu ve srovnání s jedinci neúzkostnými. Dále jsme se zaměřily na možné souvislosti mezi tendencí jedince k úzkostnému prožívání a typem stresové reakce; H2: Úzkostní jedinci budou vykazovat odlišný vývoj hladiny kortizolu mezi situacemi A (vstup do školy), B (iniciace zátěžové situace) a C (skončení zátěžové situace) ve srovnání s jedinci neúzkostnými. Zabývaly jsme se rovněž odrazem strachu a úzkosti v hladinách kortizolu; H3: Úzkostní jedinci budou vykazovat ve výkonové situaci významné vazby mezi hladinou kortizolu a kognitivním a emocionálním strachem.

Metody. Výzkumný soubor tvořilo v první fázi studie 238 adolescentů. V druhé fázi soubor pro analýzu slinného kortizolu tvořilo 38 participantů ve věku 12–14 let. Dotazníková baterie zahrnovala dotazník Piers-Harris II, sebeposuzovací dotazník B-JEPI a sebeposuzovací škálu TAL.

Výsledky. Z výsledků studie vyplývá, že u obou sledovaných skupin úzkostných a neúzkostných adolescentů má kortizol prokazatelně odlišný vývojový trend během dne. U úzkostných jedinců se projevila prokazatelně nižší hladina kortizolu při příchodu do školy oproti jedincům neúzkostným, u neúzkostných jedinců s nízkou hladinou úzkostného prožívání jsme sledovaly vyšší hladinu kortizolu při prvním měření a pokles hladiny kortizolu ve slinách během dne. Z našich analýz vyplynulo, že silnější vztahy mezi kortizolem a testovou úzkostí vykazují zejména jedinci úzkostní ve srovnání s jedinci neúzkostnými.

Limitace. Hlavním omezením je menší výzkumný vzorek. Limitem výzkumu může být i výběr sledovaných situací, ve kterých byla hodnocena hladina kortizolu ve slinách. Významným limitem výzkumu je fakt, že první odběr proběhl v různém čase po probuzení, poněvadž v této části dne se hladiny kortizolu dynamicky mění.

Klíčová slova: škola, adolescent, kortizol, zátěžová situace, testová úzkost

Salivary Cortisol Levels During Stressful Situation in Anxious Adolescents and Adolescents Without Anxiety

Abstract: Objectives. We investigated the biological response of organism to stress in real situations at school in adolescents. We were interested in how stress is manifested in adolescents without anxiety and in adolescents with a tendency to anxiety experiencing. The aim of the study is to analyse changes in salivary cortisol levels during stressful situation at school. Hypotheses. The analyses verified how cortisol levels change in situations associated with the threat of social assessment in the school environment in individuals without anxiety and anxious; H1a-c: Anxious individuals will have higher cortisol levels in all monitored situations compared to adolescents

<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.10>
www.orbisscholae.cz

84 without anxiety. We also focused on the possible links between an individual's tendency to experience anxiety and the type of stress response; H2: Anxiety individuals will show a different development of cortisol levels between situations A, B and C compared to adolescents without anxiety. We also examined the relationships between cortisol levels and cognitive and emotional fear. H3: Anxiety individuals will show significant links between cortisol levels and cognitive and emotional fear in the achievement situation.

Methods. The research group was comprised of 238 adolescents in the first phase of the study. The final sample for salivary cortisol analysis was comprised of 38 participants aged 12–14 years. The questionnaires battery contains Piers-Harris II, B-JEPI and TAI.

Results. The results show that in both groups of adolescents without anxiety and anxious adolescents, cortisol has a demonstrably different development trend during the day. Furthermore, anxious adolescents showed demonstrably lower cortisol levels at school compared to adolescents without anxiety, in adolescents without anxiety, we observed higher cortisol levels and fall of cortisol level during the day. Our analyses showed that stronger relationships between cortisol and test anxiety are shown especially by anxiety adolescents compared to adolescents without anxiety.

Limitations. The limitation is a smaller research sample and the selection of situations in which the level of salivary cortisol was evaluated. The important limitation is the fact that the first sampling was taken at different times after awakening, because the cortisol levels change more dynamically in this part of the day.

Keywords: school, adolescents, cortisol, stressful situations, test anxiety

V posledních letech se středem pozornosti výzkumů v oblasti reakce člověka na stres stala analýza tzv. biomarkerů. Za jeden z hlavních biomarkerů ve výzkumu reakcí na stresové situace je považován kortizol (Hellhammer et al., 2009).

Biologická reaktivita na psychické stresory je navržena tak, aby připravila organismus na situace spojené s výzvou nebo hrozbou. Boyce a Ellis (2005) konstatovali, že senzitivita na stres není jednotný proces, ale zahrnuje regulační mechanismy, které slouží ke změně nebo zmírnění prožívání fyziologického vzrušení. Právě tyto mechanismy se staly jedním z cílů zkoumání předkládané studie.

Za nejvýznamnější stresory v situacích spjatých s výkonem jsou u člověka považovány situace spojené se sociálním hodnocením. Právě sociální stresory se běžně používají k vyvolání stresové reakce, např. Trierův sociální stresový test (TSST; Kirschbaum et al., 1993) spolehlivě indukuje zvýšení kortizolu u člověka (např. Ellenbogen & Hodgins, 2009; Gordis et al., 2006; Gunnar et al., 2009; Schultheiss et al., 2014). Řada studií se zdravými subjekty prokázala, že lze nalézt individuální rozdíly související se stylem zvládnání stresové situace a předvídat díky tomu i různé úrovně hladin kortizolu (např. Kuhlman et al., 2019; Peters et al., 2011).

Individuální interpretace stresové situace nebo podnětu určuje, jak člověk na zátěžovou situaci reaguje. Zjednodušeně řečeno, reakce na zátěžovou situaci je modifikována jak typem sociální situace, tak individuálními charakteristikami jedince (Ellis et al., 2005; Sapolsky, 2002). Teorie naznačují, že se zvýšená vnímavost ve stresových situacích může odrážet v přehnaném vzrušení jak v podmínkách výzvy, tak i v situacích podpory a ochrany. Ovšem časté vystavování stresovým situacím může podle Thompsona (2014) ovlivnit fyziologický průběh vylučování a odbourávání kortizolu tak, že dojde k významnému narušení těchto procesů, které regulují reakci organismu na stres. Z ontologického hlediska se vědci domnívají, že se v důsledku

vývojové plasticity organismu v odpovědích na stres vytváří regulační mechanismy určující způsob reakce na zátěžovou situaci zejména v dětském věku (Thompson, 2014). Právě toto zjištění nás vedlo k tomu, abychom se zamyslely nad tím, jak děti reagují na typickou stresovou situaci ve škole a jak se stresová odpověď organismu odráží v hladinách kortizolu měřeného ve slinách.

1 Stres a hladiny kortizolu u dětí a dospívajících – přehled dosavadních poznatků

V teoretických studiích nacházíme odkazy na výzkumy v oblasti dopadů dlouhodobého stresu na zdraví a psychický vývoj jedince v dětském věku. Dokazují, že příliš brzké vystavení chronickému psychosociálnímu stresu může mít nepříznivý vliv na zdraví (Hostinar & Gunnar, 2013; Peters et al., 2011; Repetti et al., 2002, 2011). Děti vystavené stresovým vztahům nebo zkušenostem vykazují odlišné vzorce v produkci kortizolu ve srovnání s dětmi, které tyto stresující vztahy nebo zážitky nezažívají (Jaffee et al., 2015). Předpokládá se, že předchozí negativní zkušenosti dětí se odrážejí právě v sekreci kortizolu. Vyšší produkce kortizolu je spojována s nižšími úrovněmi poškození negativním stresem. Nejnižší úroveň reaktivity kortizolu se objevovaly u dětí poškozených negativními stresovými situacemi v předchozím roce. Řada studií zkoumala, jak děti reagují na akutní psychosociální stresory např. v TSST. U dětí ve věku 10–13 let bez negativní stresové minulosti se projevovalo významné zvýšení kortizolu v situacích měřených TSST, na rozdíl od dětí traumatizovaných předchozími negativními zkušenostmi (Ellenbogen & Hodgins, 2009; Gordis et al., 2006; Gunnar et al., 2009).

Jen málo vědců zkoumalo, jak produkce kortizolu u dětí reaguje na akutní stresory v každodenním životě, i když je citlivá na denní výkyvy z psychosociálních zkušeností (Lippold et al., 2016a; Schultheiss et al., 2014; Sladek & Doane, 2015). Zkoumání vazeb mezi stresem a kortizolem však může naznačovat, že opakované vystavování stresovým situacím přispívá k individuálním rozdílům v denních kortizolových rytmech u dětí. Tři publikované studie testovaly souvislosti mezi každodenními zkušenostmi a denní produkcí kortizolu u dětí a adolescentů. V první z nich Lippoldová a kolegové ukázali, že větší denní stres, včetně negativnějších interakcí mezi rodičem a dítětem, souvisel s vyššími hladinami kortizolu před spaním u 9–17letých dětí a adolescentů (Lippold et al., 2016a; Lippold et al., 2016b). Dále McHaleová et al. (2012) zjistili, že více času stráveného ve škole bylo v průměru spojeno s obecně nižšími hladinami kortizolu u 10–18letých dětí a adolescentů; trávit ve škole více času než obvykle však bylo spojeno u sledovaných dětí a adolescentů s větším množstvím denní sekrece kortizolu. A negativní události ovlivnily hladiny kortizolu také následující ráno možná i částečně kvůli jejich dopadu na spánek (Chiang et al., 2016; Ly et al., 2015).

Stres související se školou je důležitým faktorem, který ovlivňuje rané dospívání. Vyšší úroveň stresu ve škole souvisí se zvýšeným počtem duševních problémů

86 a s nižšími akademickými výsledky (Kaplan et al., 2005; Windle & Windle, 2006). Několik studií ukázalo, že stresující školní a třídní atmosféra je spojená s vyšší celodenní produkcí kortizolu (Oberle & Schonert-Reichl, 2016; Peters et al., 2011; Shirtcliff & Essex, 2008; West et al., 2010). Výzkum provedený ve školním prostředí dokázal, že ve třídách, kde často dochází ke konfliktní komunikaci mezi učitelem a žáky, stoupá hladina kortizolu u dětí vždy během interakce s učitelem, zatímco ve třídách s nižším výskytem konfliktů dochází ke snižování kortizolové reakce během komunikace s učitelem (Lisonbee et al., 2008). Ve studii provedené u dospívajících bylo zjištěno, že u neoblíbených studentů s nižším akademickým prospěchem a s problematickým chováním se objevují vyšší hladiny kortizolu než u dětí prospívajících (West et al., 2010). Uskutečněné studie na druhé straně odhalily, že děti a adolescenti ve školním věku, kteří mají více problémů s vrstevníky, vykazují menší poklesy v hladinách kortizolu během dne a nižší ranní úrovně hladin kortizolu (Peters et al., 2011; Vaillancourt et al., 2008). Dospívající s konfliktnějšími vztahy se svými učiteli mají nižší rozdíly v hladinách kortizolu během dne než děti z více podpůrných školních prostředí (Ahnert et al., 2012). Na rozdíl od hodnocení denních změn v hladinách kortizolu testy ranních hladin kortizolu u dětí vedly k nekonzistentním výsledkům. Mezilidský stres, včetně problémů s vrstevníky a rodinných konfliktů, byl spjat s vyšší (Pendry & Adam, 2007) a nižší (Slatcher & Robles, 2012) hladinou ranního kortizolu.

Zajímavý výzkum (Kapsdorfer et al., 2018), který se mj. zabýval měřením hladiny kortizolu a jejich změn během školního dne u dětí s tendencí k úzkostnému chování a dětí neúzkostných přímo v reálných situacích během školního dne, naznačil, že hladiny kortizolu se mění během dne s ohledem na prožívanou situaci u dětí s různou tendencí k úzkostnému prožívání. Dále se projevily významně vyšší koncentrace kortizolu ve slinách během stresových situací v celé sledované skupině (tedy jak u dětí úzkostných, tak u dětí neúzkostných). Analýzy naznačily, že pokles hladiny kortizolu během školního dne byl statisticky významný u skupiny úzkostných dětí během zátěžové situace. V neposlední řadě se v tomto výzkumu ukázalo, že úzkostné děti vykazovaly vyšší hladiny kortizolu na začátku vyučovacích hodin, což by mohlo naznačovat zvýšené napětí a stresové prožívání zátěžové situace.

V současné době se u nás i ve světě klade značný důraz na výsledky v souhrnných didaktických testech (maturita, přijímací zkoušky apod.). Tyto výstupy jsou měřítkem akademické úspěšnosti a mají vliv na budoucí studijní kariéru jedince, což jen potvrzuje význam zkoumání vlivu emocí na výkon jedince. Zajímavou a dosti studovanou oblastí projevů emocí ve školním prostředí je tzv. testová úzkost. V roce 1988 publikoval Ray Hembree rozsáhlou analýzu 562 studií věnující se příčinám, účinkům a možnostem prevence testové úzkosti. Tato práce měla velký dopad na následné pochopení mechanismů vzniku testové úzkosti a zejména na identifikaci individuálních zvláštností, např. s ohledem na věk, pohlaví nebo etnicitu a na jejich vztahy (např. typické spojení s nižším akademickým výkonem). V empirických studiích je obecně uznáváno, že testová úzkost se skládá ze dvou složek – obavy (odvrácení pozornosti od testu samotného, vtíravé myšlenky) a emocionality (vegetativní příznaky úzkosti, bušení srdce, nauzea) v testové situaci – a bývá spjata např. s kognitivní

interferencí, projevuje se špatnými studijními dovednostmi a tendencí k vyhýbání se výkonové situaci (Zeidner et al., 2008). Testovou úzkost lze obecně popsat jako všudypřítomnou formu akademické úzkosti, která má obecně negativní dopad na vzorce víry v sebe sama a chování ve zkuškových situacích (Cassady, 2010).

Výzkum v oblasti testové úzkosti se opakovaně prováděl v souvislosti s výkonnostními výsledky v akademických podmínkách, přičemž konzistentní zjištění ilustrují, že negativní dopad na výkonnost se projevuje u studentů s projevy testové úzkosti (DeCaro et al., 2011; Lowe et al., 2011). Studenti se setkávají s testovou úzkostí ve všech fázích cyklu učení a testování. Výzkumy dokazují, že se testová úzkost projevuje během přípravy testu (Cassady, 2004b), výkonem během testu (Ramirez & Beilock, 2011), fází reflexe testu (Sommer & Arendasy, 2014; Thomas & Gadbois, 2007), a dokonce i v laboratorních experimentech v situacích, které neměly bezprostřední hodnotící dopad (Cassady, 2004a). Problém v uchopení a přesném popisu testové úzkosti je tedy v její individuální variabilitě projevů, a tudíž je nutné ji chápat jako multifaktoriální konstrukt závislý na biologických, psychologických a sociálních proměnných (Sommer & Arendasy, 2014). Patří k ní také intrapersonální proměnné, kupř. motivace a seberegulace (Dull et al., 2015; Khalaila, 2015; Schnell et al., 2015), sociální vlivy (očekávání a hodnoty výkonu, standardy úspěchu a sociální podpora; Ringeisen & Raufelder, 2015; von der Embse et al., 2018) nebo demografické proměnné (úroveň vzdělání, ekonomický status a kulturní pozadí; Hembree, 1988; Putwain, 2008; Zeidner et al., 2008).

Výše zmíněné studie zabývající se projevy dlouhodobého stresu ve změnách hladin kortizolu ve stresových situacích však v dostatečné míře neodpovídají na otázku, jak se reálná výkonová a často se ve škole opakující situace spojená s hrozbou sociálního hodnocení projevuje v hladinách kortizolu s ohledem na individuální zvláštnosti dětí. Po důkladné rešerši dostupných studií zjišťujeme, že výzkumné sondy byly prováděny buď v přesně nasimulovaných situacích (viz např. TSST; Jaffee et al., 2015; Schultheiss et al., 2014), anebo v podobě odběrů vzorků kortizolu během školního dne (kupř. Slatcher & Robles, 2012; Vaillancourt et al., 2008), proto jsme se rozhodly na pilotní studii ověřit, zda a do jaké míry se odráží stres v hladinách kortizolu u dětí během reálné výkonové situace ve škole. Biologická analýza reakcí dětí v reálném prostředí nám přinese nové poznatky zejména proto, že jde o zkoumání v situaci, kdy dochází ke spojení sociálního hodnocení s výkonem a prožitkem, což žáci často vztahují ke svým kompetencím, sebepojetí a tvorbě perspektivní orientace (písemný test navazuje jak na žákovy dřívější zkušenosti, tak výsledek do jisté míry předjímá dění v budoucnosti – známka na vysvědčení, reakce rodičů, přijímací zkoušky apod.; podrobněji viz Hrabal & Pavelková, 2010).

2 Design a metody výzkumu

Analýza zkušeností spojených se stresem a výkonem a jejich odraz v hladinách kortizolu u adolescentů nás vedly k myšlence hlouběji analyzovat chování adolescentů během reálné zátěžové situace ve škole. Hledaly jsme odpovědi na otázky, zda tendence k úzkostnému prožívání má vliv na typ stresové reakce a vyrovnávání se s ní.

Jak již bylo řečeno, koncentrace hormonů nejsou často měřeny v reálných situacích, ale spíše v simulovaných situacích, buď v psychologických laboratořích, nebo během speciálně připravených experimentů, proto se může kortizolová odpověď organismu v simulované a ve skutečné situaci lišit (Jaffee et al., 2015; Oberle & Schonert-Reichl, 2016; Peters et al., 2011).

Představujeme pilotní studii, v níž v souladu s výše zmíněnými teoriemi zkoumáme biologickou odezvu organismu na zátěžové situace v reálných výkonových situacích ve škole spojených s hrozbou sociálního hodnocení u adolescentů s různou tendencí k úzkostnému prožívání, a přispíváme tak do diskuse k tomuto tématu.

2.1 Výzkumný vzorek a sběr dat

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak reagují adolescenti úzkostní a neúzkostní na potenciálně zátěžové situace ve škole. Vzhledem k tomuto cíli byl výzkum rozdělen do dvou fází.

První fáze, která proběhla v listopadu 2018, se zúčastnilo 238 adolescentů (12–14 let) ze čtyř základních škol náhodně vybraných v Plzeňském kraji (Česká republika). Výběr proběhl opakovaným losováním, dokud nebyl získán souhlas oslovených škol s provedením výzkumu. K účasti byli osloveni všichni žáci 8. tříd participujících škol (celkem 256). V den započetí výzkumu (první fáze) všichni přítomní účastníci vyplnili dotazníky měřící rysovou úzkost (B-JEPI, Piers-Harris II). Probandi byli řádně poučeni, jak s nástroji pracovat, a měli dostatek času na vyplnění. Výsledky všech testů byly vyhodnoceny a jednotliví probandi byli rozděleni do dvou skupin. K tomu bylo třeba, aby respondenti jednoznačně skórovali buď jako úzkostní, nebo jako neúzkostní ve škálách B-JEPI a Piers-Harris II a aby jejich rodiče poskytli souhlas s účastí adolescenta v druhé fázi výzkumu (odběr slin k určení hladiny kortizolu). Z celkového počtu 136 adolescentů, kteří splnili uvedená kritéria, bylo losováním vybráno 20 tzv. rysově úzkostných adolescentů (splňujících v obou použitých dotaznících kritérium úzkostnosti; dívky $N = 10$, hoši $N = 10$) a 20 neúzkostných jedinců (skórujících v obou dotaznících pod kritérium úzkostnosti; dívky $N = 10$, hoši $N = 10$) z deseti školních tříd a čtyř škol. Losování proběhlo tak, že z každé participující třídy byli (z těch, kteří splnili kritéria) vybráni maximálně dva adolescenti úzkostní a dva neúzkostní, a to z toho důvodu, aby byl zajištěn hladký průběh sběru dat pedagogy/asistenty pedagoga.

V druhé fázi výzkumu, která proběhla v lednu 2019, byly odebrány v jednotlivých zátěžových situacích každému ze 40 účastníků tři vzorky slin k analýze hladiny kortizolu (viz níže). Dva probandi byli pro neprůkaznost odebraných vzorků z výzkumu

vyřazení. Finálně tedy bylo analyzováno 114 vzorků odebraných od 38 participantů ($N = 19$ úzkostných, $N = 19$ neúzkostných). Všechny děti, které se účastnily druhé fáze výzkumu, na závěr výzkumu vyplnily dotazník TAI.

Potenciálně zátěžové situace ve škole byly pro všechny participanty stejné, vždy se jednalo o předem neohlášený test z matematiky v 8. ročníku základní školy. Probandi neměli informace o tom, kdy odběry proběhnou, o odběrech se dozvěděli až v průběhu prvního odběru. Vzorky byly odebírány vždy stejným způsobem ve třech situacích. První odběr proběhl ihned po příchodu do školy (situace A), okolo 7.45 hodin ráno. Tento odběr sloužil pro zjištění výchozí hladiny kortizolu a následné zhodnocení změn. Druhý odběr proběhl při iniciaci školní zátěžové situace, tj. na začátku neohlášeného testu z matematiky – konkrétně bezprostředně po zadání testu (situace B). Test z matematiky byl vždy zadán na začátku vyučovací hodiny učitelem/ učitelkou matematiky a trval vždy polovinu vyučovací hodiny – zhruba 25 minut. Třetí odběr proběhl po ukončení zátěžové situace – ihned po odevzdání testu z matematiky (situace C). Časový rozestup mezi situací A a B byl max. 30 minut, odběry vždy probíhaly první vyučovací hodinu. Rozestup mezi situací B a C byl také max. 30 minut. Vzorky tedy byly odebírány během reálných situací ve škole, a to asistenty učitelů a učitelé, kteří byli dopředu proškoleni, jakým způsobem vzorky odebírat. Autorky studie odběry neprováděly z toho důvodu, aby nenarušily zaběhlý režim ve školní třídě, a neovlivnily tak výsledky šetření. Odběry biologických materiálů probíhaly vždy stejným způsobem. Adolescentům byl do úst vložen vatový tamponek, který byl napuštěn kyselinou trikarboxylovou pro podporu slinění. Tamponek žáci ponechali po dobu jedné minuty v ústech a následně vyplivli do zkumavky. Zkumavky byly co nejrychleji zmrazeny a uchovávány při teplotě $-20\text{ }^{\circ}\text{C}$.

Po posledním odběru kortizolu (situace C) všichni sledovaní žáci vyplnili dotazník testové úzkosti TAI.

2.2 Výzkumné nástroje

Rysová úzkost (osobnostní tendence zažívat úzkost) byla měřena dotazníkem B-JEPI a dotazníkem Piers-Harris II, testová úzkost dotazníkem TAI.

Dotazník sebepojetí dětí ve vztahu k důležitým aspektům života Piers-Harris II. Dotazník, který je v anglosaské literatuře znám pod názvem *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS), sestavili Ellen V. Piersová a Dale B. Harris (1964). Dotazník byl dále revidován a rozšiřován (Piers & Herzberg, 2002), námi použitá podoba prošla v USA velmi podrobnou ověřovací analýzou na reprezentativním vzorku napříč kontinentem, nástroj byl finálně doporučen pro probandy ve věku 9–18 let. Česká verze dotazníku Piers-Harris II byla standardizována na vzorku 2600 žáků (Orel et al., 2015). Dotazník v české verzi zahrnuje stejné subškály sebepojetí a validizační škály jako původní nástroj. Subškály sebepojetí dohromady tvoří celkový skóre (TOT – Total score), který je mírou celkového sebepojetí respondenta. Dále test zahrnuje šest subškál, které hodnotí specifické oblasti sebepojetí: přízpůsobivost

90 (BEH – Behavioral Adjustment), intelektové a školní postavení (INT – Intellectual and School Status), fyzický zjev (PHY – Physical Appearance and Attributes), nepodléhání úzkosti (FREE – Freedom from Anxiety), popularitu (POP – Popularity), štěstí a spokojenost (HAP – Happiness and Satisfaction). Validizační škály zahrnují index inkonzistentních odpovědí (IRI), který má odhalit náhodný výběr odpovědí, a index převažujících odpovědí (RES), který měří tendenci jedince odpovídat ano, nebo ne bez ohledu na obsah položky (Orel et al., 2015). Nízké skóre v určité subškále vyjadřuje negativnější sebepojetí a sebehodnocení, vyšší skóre naopak pozitivnější sebepojetí a sebehodnocení v dané oblasti. V souladu s designem výzkumu jsme se zaměřily zejména na výsledky probandů ve škále FREE. Hodnoty, které v přepočtu na standardní skóre byly nižší než 6, vymezily adolescenty se zvýšenou úzkostí.

Sebeposuzovací dotazník B-JEPI. Eysenck vytvořil dotazník B-JEPI (Junior Eysenck Personality Inventory) v roce 1987 (Svoboda et al., 2015). Tento dotazník vznikl přepracováním původního dětského dotazníku JEPI z roku 1965. Dotazník B-JEPI je tvořen třemi dimenzemi osobnosti a subškálou tzv. lživých odpovědí. Škála P znázorňuje psychoticismus, škála E – extroverzi, škála N – neuroticismus, škála L – L-skór disimulace. Českou verzi dotazníku připravil a ověřil J. Senka (1994), dotazník obsahuje 78 položek. Nástroj je možné zadávat jak skupinově, tak individuálně. Respondent u jednotlivých otázek zakroužkuje buď odpověď „ano“, nebo „ne“. V souladu s designem výzkumu jsme sledovaly výsledky probandů ve škále N. Hodnoty, které byly stejné nebo vyšší než průměr + směrodatná odchylka, vymezily adolescenty se zvýšenou úzkostí. Pro tento způsob jsme se rozhodly také proto, že normy pro českou populaci jsou již zastaralé.

Sebeposuzovací škála TAI. Dotazník testové úzkosti TAI je přímo zacílen na identifikaci obav a emocionalitu během testové situace. Spielberger (1980) vyvinul sebehodnotící stručnou škálu TAI, která byla vytvořena pro měření obou faktorů testové úzkosti, přičemž ji navrhl speciálně pro měření úzkosti adolescentů a vysokoškoláků. Obsahuje dvě podskupiny: test úzkostných obav (TAI-W) a test úzkosti emoční (TAI-E). Osm položek inventáře měří úzkostné obavy TAI-W, osm pro zjišťování TAI-E. Respondenti odpovídají na Likertově čtyřbodové stupnici: 1) téměř nikdy, 2) někdy, 3) často a 4) téměř vždy. Česká verze nástroje TAI vykazuje velmi kvalitní psychometrické vlastnosti a je možné ji používat i v dolních hranicích doporučené věkové normy (Kubíková et al., 2018).

2.3 Analýza hladin kortizolu ve slinách

Úroveň prožívaného stresu u žáků byla zjišťována tak, že se odebíral vzorek slin k změření hladiny kortizolu (Dabbs, 1991). Vzorky slin byly odebrány do speciálních zkumavek s bavlněnými tamponky napuštěnými kyselinou citronovou (Salivette, Sarstedt, Velká Británie). Probandi byli instruováni žvýkat tamponky po dobu jedné minuty a poté ho vyplivnout zpět do zkumavky. Analýza sebraného biologického materiálu probíhala v laboratořích VŠCHT v Praze následujícím způsobem. Před analýzou byly sliny rozmrazeny, zcentrifugovány (13 000 g, 10 minut) a do čisté

zkumavky bylo odebráno 0,5 ml supernatantu. Následně bylo přidáno 10 μ l roztoku methyltestosteronu ($c = 25$ ng/ml) jako vnitřní standard a 0,5 ml vody. Po promíchání byl roztok extrahován 2 ml a následně 1,5 ml diethyletheru. Organické vrstvy byly odebrány do čisté zkumavky, odpařeny a zbytek byl rozpuštěn ve 100 μ l roztoku methanolu (20% v/v).

Hladiny kortizolu ve vzorcích byly stanoveny pomocí kapalinové chromatografie s hmotnostní detekcí za použití přístroje UHPLC Agilent 1290 Infinity s detektorem typu trojitý kvadrupól Agilent 6460 s ionizací elektrosprejem a chromatografickou kolonou Zorbax Eclipse Plus Phenyl-Hexyl RRHD, 2,1 \times 100 mm, 1,8 μ m (Agilent Technologies). Použita byla gradientová eluce mobilních fází 1 mM fluorid amonný a směs acetonitril/methanol (75/25 v/v). Ionizace pro hmotnostní detekci probíhala v pozitivním modu.

2.4 Statistická analýza

Výsledný soubor pro analýzu tvořilo 38 participantů, žáků 8. tříd spolupracujících základních škol, ve věku 12–14 let, z toho 18 dívek a 20 chlapců, vzorky dvou dívek (1 ze skupiny úzkostných, 1 ze skupiny neúzkostných) nebylo možné analyzovat, proto byly ze studie vyřazeny.

Rozdíly v hladině kortizolu v jednotlivých situacích mezi skupinami úzkostných a neúzkostných participantů byly zjišťovány neparametrickým Mann-Whitneyovým testem. Předpokládaly jsme, že úzkostní jedinci budou ve všech situacích vykazovat vyšší hladiny kortizolu ve srovnání s jedinci neúzkostnými (H1a-c). Rozdíly mezi skupinami ve vývoji hladiny kortizolu mezi situacemi A, B a C byly testovány analýzou rozptylu pro opakovaná měření (repeated measures ANOVA) s Bonferroniho post-hoc testy. Měly jsme za to, že úzkostní jedinci budou vykazovat odlišný vývoj hladiny kortizolu mezi situacemi A, B a C ve srovnání s jedinci neúzkostnými (H2). Vztah mezi kognitivním a emocionálním strachem v testové situaci a hladinou kortizolu byl analyzován Spearmanovým korelačním testem. Domnívaly jsme se, že úzkostní jedinci budou vykazovat ve výkonové situaci významné vazby mezi hladinou kortizolu a kognitivním a emocionálním strachem (H3). Data byla zpracována ve statistickém programu *jamovi* (The jamovi project, 2019) a *R* (R Core Team, 2018).

2.5 Etika výzkumu

Účast ve výzkumu byla dobrovolná a striktně anonymní, souhlasy zákonných zástupců nezletilých účastníků studie jsou k dispozici u autorek výzkumu. Všichni účastníci výzkumu byli pečlivě proškoleni o metodách a cílech studie, účast v něm byla zcela dobrovolná. Data analyzovaná ve studii byla zpracována v souladu s GDPR.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Rozdíly v hladině kortizolu mezi úzkostnými a neúzkostnými jedinci

Tabulka 1 uvádí naměřené hodnoty pro všechny sledované proměnné. Úzkostní a neúzkostní účastníci se statisticky významně lišili v hladině kortizolu při příchodu do školy (kortizol A). V případě hladin kortizolu na začátku a na konci testové situace se již statisticky významné rozdíly mezi skupinami nepodařilo prokázat. V rozporu s naším očekáváním, které bylo testováno v H1a-c, však úzkostní jedinci vykazovali ve všech situacích nižší hladinu kortizolu oproti jedincům neúzkostným.

Tabulka 1 Hladiny kortizolu v jednotlivých situacích a kognitivní a emocionální strach u úzkostných ($N = 19$) a neúzkostných ($N = 19$) jedinců

	Úzkostní		Neúzkostní		Průměrný rozdíln	Mann-Whitney U / Welch t	Cohen d
	průměr	SD	průměr	SD			
COR_A (ng/ml)	1,12	0,94	3,90	2,53	-2,30	39,01***	-1,48
COR_B (ng/ml)	1,69	1,62	2,73	2,14	-0,84	114,03	-0,55
COR_C (ng/ml)	1,65	1,21	2,50	2,35	-0,32	150,02	-0,46
Kognitivní strach (TAI-W) ^a	15,95	2,72	18,84	4,37	-2,90	-2,45*	-0,80
Emocionální strach (TAI-E) ^a	16,36	3,25	20,74	5,04	-4,47	-3,25**	-1,06

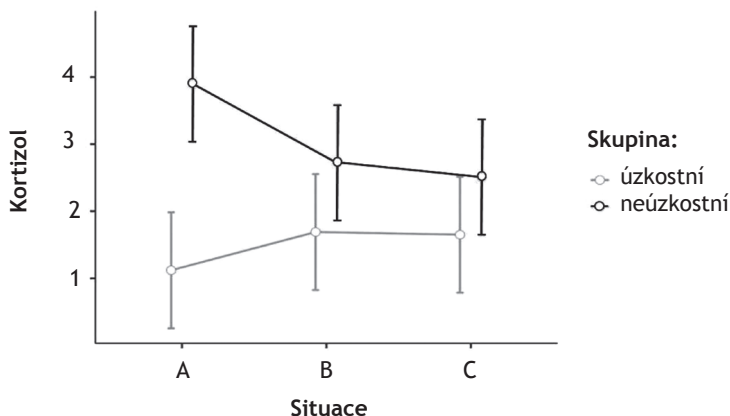
^a Rozdíly byly zjišťovány Welchovým t -testem (stupně volnosti pro TAI-W = 30,1, TAI-E = 30,7). COR_A = hladina kortizolu při vstupu do školy, COR_B = hladina kortizolu při iniciaci zátěžové situace, COR_C = hladina kortizolu po skončení zátěžové situace.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

3.2 Rozdíly ve vývoji hladiny kortizolu mezi úzkostnými a neúzkostnými žáky

Předpokládaly jsme, že vývoj hladiny kortizolu během školního dne bude u úzkostných žáků odlišný oproti žákům neúzkostným. Tento předpoklad jsme ověřovaly analýzou rozptylu pro opakovaná měření. Odpovídající testovanou hypotézu H2 potvrdily statisticky významné interakce mezi skupinou (úzkostní versus neúzkostní) a situací, při níž byl odebrán kortizol (A versus B versus C): $F(2,72) = 8,77$, $p < 0,001$. Odlišnost vývoje hladin kortizolu u úzkostných a neúzkostných adolescentů ve sledovaných situacích A, B, C je zachycena rovněž v obrázku 1. Z obrázku 1 je patrné, že úzkostní jedinci vykazovali nižší hodnoty kortizolu při vstupu do školy (A), hladina jejich kortizolu stoupala při iniciaci zátěžové situace (B) a po skončení zátěžové situace (C) zůstávala zhruba na stejné úrovni. Post-hoc testy (tabulka 2) ukazují, že

rozdíly v hladině kortizolu mezi situacemi A, B a C u úzkostných adolescentů nejsou statisticky významné. U skupiny neúzkostných jedinců jsme naopak zaznamenaly relativně nejvyšší hladinu kortizolu při vstupu do školy (A) a nižší hladiny kortizolu při iniciaci testové situace (B) a po jejím skončení (C). Rozdíl mezi hladinou kortizolu v situaci A a B, resp. A a C, byl u neúzkostných jedinců statisticky významný. Na rozdíl od úzkostných jedinců tedy neúzkostní jedinci vykázali významný pokles v hladině kortizolu mezi prvním měřením při příchodu do školy (A) a měřeními při iniciaci zátěžové situace (B) a po jejím skončení (C).



Obrázek 1 Hladina kortizolu u úzkostných a neúzkostných jedinců v průběhu školního dne. Poznámka: A = hladina kortizolu při vstupu do školy, B = hladina kortizolu při iniciaci zátěžové situace, C = hladina kortizolu po skončení zátěžové situace.

Tabulka 2 Rozdíly v hladinách kortizolu mezi jednotlivými situacemi (A, B, C) u úzkostných ($N = 19$) a neúzkostných ($N = 19$) jedinců

	Úzkostní			Neúzkostní		
	průměrný rozdíl	t	Cohen d	průměrný rozdíl	t	Cohen d
COR_A – COR_B	-0,57	-1,59	-0,37	1,17	3,27*	0,62
COR_A – COR_C	-0,53	-1,48	-0,43	1,39	3,88**	0,67
COR_B – COR_C	0,04	0,11	0,03	0,22	0,61	0,17

Poznámka: Stupně volnosti pro všechny analýzy = 72,0. Standardní chyba (SE) pro všechny analýzy = 0,358. COR_A = hladina kortizolu při vstupu do školy, COR_B = hladina kortizolu při iniciaci zátěžové situace, COR_C = hladina kortizolu po skončení zátěžové situace.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

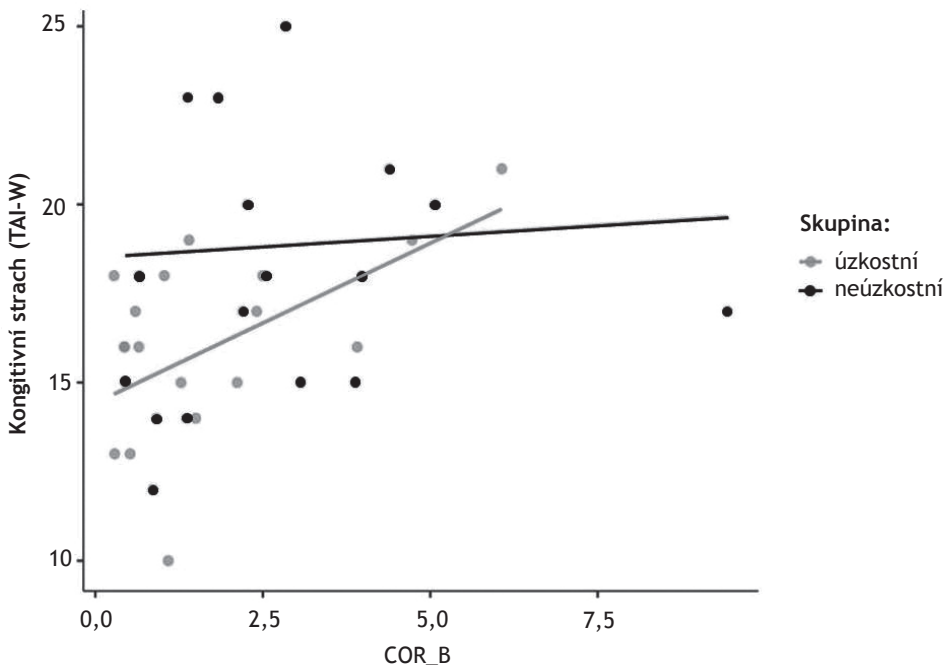
3.3 Vztah mezi strachem a hladinou kortizolu

V další fázi jsme zkoumaly, zda žáky reportovaný kognitivní a emocionální strach souvisí s naměřenými hladinami kortizolu (tabulka 3). Zaměřily jsme se zejména na vztah mezi kognitivním a emocionálním strachem a hodnotami kortizolu C, protože jeho sběr proběhl časově nejbliže se zjišťováním strachu (vyplňováním dotazníku TAI). Prostřednictvím Spearmanova neparametrického korelačního testu jsme zjistily středně silný a statisticky významný vztah mezi hladinou kortizolu a kognitivním strachem v celém souboru ($\rho = 0,45$, $p = 0,01$). Vztah se přitom jeví silnější u úzkostných jedinců (obrázek 2), což podporuje i Spearmanův koeficient korelace naměřený pouze u skupiny úzkostných žáků ($\rho = 0,49$, $p = 0,03$), a naopak nižší a statisticky nevýznamný koeficient korelace naměřený u skupiny neúzkostných žáků ($\rho = 0,30$, $p = 0,22$). Vztah mezi kortizolem a emocionálním strachem se prokázal na celém souboru žáků ve výkonové situaci (B), tj. při zadání testu, ovšem jedná se o slabší vazbu ($\rho = 0,36$, $p = 0,04$). Silnější vazby emocionálního strachu a hladiny kortizolu jsou zřetelné u skupiny úzkostných žáků v situacích B – zadání testu a C – po skončení testu (viz TAI-E yes) oproti žákům neúzkostným, u nichž nebyly prokázány žádné významné vztahy (viz TAI-E no). Výstupy tedy podporují předpoklady formulované v hypotéze H3, tj. že úzkostní jedinci vykážou v zátěžových (výkonových) situacích významné vazby mezi hladinou kortizolu a kognitivním a emocionálním strachem.

Tabulka 3 Spearmanovy korelační koeficienty mezi hladinami kortizolu, kognitivním a emocionálním strachem ($N = 38$)

		COR_B	COR_C	TAI-W	TAI-E	TAI-W yes	TAI-W no	TAI-E yes	TAI-E no
COR_A	ρ	0,62	0,45	0,40	0,30	0,12	0,43	0,02	0,01
	p	< ,01	< ,01	< ,05	,07	,62	,07	,93	,96
COR_B	ρ	–	0,83	0,42	0,36	0,53	0,06	0,42	0,00
	p	–	< ,01	< ,01	< ,05	< ,05	,81	,07	,99
COR_C	ρ	–	–	0,45	0,27	0,49	0,30	0,52	-0,19
	p	–	–	< ,01	,56	< ,05	,22	< ,05	,43
TAI-W	ρ	–	–	–	0,76	–	–	0,83	0,64
	p	–	–	–	< ,01	–	–	< ,01	< ,01
TAI-E	ρ	–	–	–	–	0,83	0,64	–	–
	p	–	–	–	–	< ,01	< ,01	–	–

Poznámka: COR_A = hladina kortizolu při vstupu do školy, COR_B = hladina kortizolu při iniciaci zátěžové situace, COR_C = hladina kortizolu po skončení zátěžové situace, TAI-W = kognitivní strach, TAI-E = emocionální strach, yes = úzkostní jedinci, no = neúzkostní jedinci.



Obrázek 2 Vztah mezi kognitivním strachem (TAI-W) a hladinou kortizolu při iniciaci zátěžové situace (COR_B) u úzkostných a neúzkostných jedinců

4 Diskuse

Zaznamenaly jsme statisticky významný rozdíl mezi úzkostnými a neúzkostnými jedinci v hladině kortizolu naměřené při vstupu do školy. Zjištění, že se u úzkostných jedinců projevila prokazatelně nižší hladina kortizolu při příchodu do školy oproti jedincům neúzkostným, bylo v rozporu s očekáváním (Kapsdorfer et al., 2018; Shirtcliff & Essex, 2008; Vaillancourt et al., 2008; West et al., 2010). Hypotézy 1a-c jsme proto zamítly. Naše výsledky dále do jisté míry podporují zjištění studií, které dokazují, že adolescenti vystavení v minulosti opakovanému negativnímu stresu vykazují nižší hladiny kortizolu než ti, kteří tak často stresovým situacím vystavení nejsou (Hostinar & Gunnar, 2013; Jaffee et al., 2015).

Vezmeme-li v úvahu, že sledované zátěžové situace jsou ve škole víceméně pro všechny žáky stejné, pak tedy rozdíly v tom, jakým způsobem se s nimi adolescenti vyrovnávají, jsou zřejmě ovlivněny řadou dalších faktorů, na které upozorňovaly i studie sledující souvislost mezi výkonem během zátěžové situace a produkcí kortizolu (Schultheiss et al., 2014; Yang et al., 2015). Tento jev však nebyl doposud uspokojivě vysvětlen. O příčinách nelze v současné chvíli relevantně diskutovat, ale hodláme se jim v budoucnu hlouběji věnovat. Hypoteticky lze předpokládat, že se

96 hladina kortizolu pravděpodobně dlouhodobě formuje v souvislosti s typem situací, které jedinec prožívá, dále tím, jakým způsobem na ně reaguje, zvládá je a jak se získané zkušenosti promítají do jeho budoucích očekávání.

Další okruh hypotéz se týkal vývoje hladiny kortizolu u skupiny úzkostných a neúzkostných jedinců. Analyzovaly jsme, zda budou úzkostní a neúzkostní jedinci odlišně reagovat na zátěžovou situaci s hrozbou sociálního hodnocení (neohlášený test z matematiky). Sledovaly jsme vývoj hladiny kortizolu mezi prvním měřením při příchodu do školy (A) a druhým a třetím měřením před a po zátěžové situaci (B, C). Zjistily jsme, že zatímco u neúzkostných jedinců byla hladina kortizolu v zátěžové situaci (B, C) významně nižší než při příchodu do školy (A), u úzkostných jedinců tento pokles v hladině kortizolu zaznamenán nebyl. Odlišnost vývojových trajektorií hladiny kortizolu u úzkostných a neúzkostných žáků byla prokázána analýzou rozptylu pro opakovaná měření, a hypotézu H2 proto můžeme přijmout – úzkostní a neúzkostní adolescenti se lišili v reakci na školní zátěžovou situaci. V tomto ohledu jsme ve shodě s již uskutečněnými studiemi, které doložily, že je možné, že opakované vystavování se stresovým situacím přispívá k individuálním rozdílům v denních kortizolových rytmech u dětí a adolescentů (Lippold et al., 2016a; Lippold et al., 2016b; McHale et al., 2012).

Rovněž jsme zjišťovaly, zda hladina kortizolu souvisí s kognitivním a emocionálním strachem. Na celém souboru všech žáků (bez ohledu na míru úzkostnosti) jsme zaznamenaly středně silné a statisticky významné vztahy mezi hladinou kortizolu a kognitivním strachem, slabší vztahy pak byly potvrzeny mezi hladinou kortizolu a emocionálním strachem. Možné vysvětlení můžeme hledat v tom, že kognitivní stránka strachu (vtíravé myšlenky vztahující se k vlastnímu výkonu, obavy o dostatečnost vlastních schopností či obavy z důsledků vlastního selhání) více ovlivňuje výkon než stránka emocionální (Cassady, 2010), hladina kortizolu tedy vzrůstá spíše v souvislosti s kognitivním strachem než se strachem emocionálním (Jaffee et al., 2015; Peters et al., 2011). Specifická situace se však rýsuje s ohledem na žáky úzkostné, kteří vykazovali významné vazby mezi kortizolem a kognitivním a emocionálním strachem ve výkonové situaci B (zadání testu) i C (po skončení testu) na rozdíl od žáků neúzkostných, kteří v těchto situacích podobné vazby nevykazovali. Přijímáme tedy hypotézu H3 s konstatováním, že kognitivní i emocionální strach má u úzkostných jedinců pozitivní vztah závislosti s vyšší kortizolové hladiny ve výkonové situaci, a to jak v okamžiku jejího zahájení, tak i po jejím skončení.

Provedené analýzy dále poukazují na to, že hladiny kortizolu jsou v jednotlivých situacích odběru (A, B, C) silně korelované. Je patrné, že jakmile kortizolová reakce nastoupí, má více tendenci vzrůstat, a naopak, čím nižší je kortizolová reakce při vstupu do školy, tím nižší hladiny kortizolu pak můžeme zaznamenat jak při zadávání testu, tak po jeho skončení. V našem výzkumu má kortizol u obou skupin úzkostných a neúzkostných adolescentů prokazatelně odlišný vývojový trend během dne (resp. v reakci na zátěžovou situaci). Pokud hodnotíme reakce organismu na zátěžové situace, je nutné brát v úvahu i tzv. copingové strategie (jakým způsobem jedinec obvykle reaguje na zátěžové situace a jak je zvládá), které jedinec v reakci na typ

sociální situace využívá. Typ strategie, kterou zvolí, je pak odvislý zejména od zkušenosti, kterou s podobnou situací měl, a od toho, jaké výsledky očekává v budoucnu v podobných situacích (Schultheiss et al., 2014; Yang et al., 2015).

Možným směrem uvažování ve zkoumání efektů nízké hladiny kortizolu u úzkostných jedinců by mohla být analýza účinků tzv. depersonalizace. Depersonalizace je známá zejména v psychopatologii, kde se tento jev popisuje jako pocit nereálnosti, odloučení nebo bytí mimo jedince s ohledem na vlastní pocity a myšlenky (Schweden et al., 2018). Přestože se výzkum v oblasti depersonalizace zaměřuje na klinické poruchy, zkušenosti se neomezují pouze na akutní stavy duševních poruch, neboť přechodné epizody depersonalizace jsou běžné v obecné populaci, především pokud jsou lidé pod negativním sociálním stresem (Hoyer et al., 2013). Někteří autoři popisují depersonalizaci jako druh reakce, která slouží jako funkční alternativa reakce na úzkost (Stein & Simeon, 2009). Klasičtí psychoanalytičtí autoři popsali zkušenost depersonalizace jako mechanismus adaptace na situaci, kdy se jedinec oddělením emocí a chování vypořádává s jinak pro něj ohrožujícími emocionálními a fyzicky nepříjemnými pocity (Jacobson, 1959). Depersonalizace tedy jako forma copingové strategie může souviset s odlišným trendem změn hladin kortizolu u obou sledovaných skupin.

Testování (ať už ústní, nebo písemné) ve škole je situace se silnou hrozbou sociálního hodnocení, ve které je jedinec nucen setrvat a přizpůsobit se jí. Lze říci, že v situaci, ze které nemá jedinec možnost úniku či jiné kompenzační reakce, využívá naučené copingové strategie, které mu ji pomáhají zvládnout. Neúzkostní adolescenti dokážou zátěžovou situaci aktivně zvládat (Häusser et al., 2011; Schultheiss et al., 2014; Yang et al., 2015), což se v naší studii mohlo projevit právě snižováním hladin kortizolu ve slinách neúzkostných žáků, zatímco u žáků s tendencí k úzkostnému prožívání taková reakce nenastala. Úzkostní jedinci mají tedy zřejmě vypěstované takové strategie, kdy ve výkonové situaci přerozdělují či selektivně přenáší svoji pozornost mezi zaměřením na výkon a zaměřením na sebe sama ve snaze oslabit vlastní negativní emoční prožívání (tj. strach z negativního sociálního hodnocení).

4.1 Limity a prognózy výzkumu

Hlavní zdroj omezení v naší studii představuje menší výzkumný vzorek, který představovali žáci odpovídajícího věku ze čtyř základních škol. Významným limitem výzkumu byla také nemožnost zcela přesného dodržení odběru ve stejném čase po probuzení, protože se ráno hladiny kortizolu mění dynamičtěji než v průběhu dne. Zátěžová situace trvala 30 minut, její předpokládaný aktivační účinek na sekreci hladiny kortizolu nemusel nastat hned, ale až o 15 minut později. Limitem výzkumu může být i počet a výběr sledovaných situací, ve kterých byla hodnocena hladina kortizolu. Důležitým limitem výzkumu je to, že nebylo možné identifikovat genezi vzniku úzkostného prožívání u jednotlivých probandů, např. zda se jednalo o příčinu genetickou, či získanou.

Možnosti rozšíření výzkumu spatřujeme ve sledování reakcí úzkostných a neúzkostných žáků v celé řadě dalších školních situací spojených s hrozbou sociálního

98 hodnocení, např. při sledování hladiny kortizolu v situaci veřejné prezentace žáka (ústní zkoušení, předvedení motorické dovednosti apod.). Ukázalo se také, že by bylo vhodné vedle rysově úzkostnosti, strachu a kortizolu zjišťovat i další proměnné, kupř. copingové strategie, které mohou ovlivňovat biologickou reakci jedince na zátěžovou situaci. Přestože je představený výzkum pilotní, spatřujeme v něm značný výzkumný potenciál. Zkoumáním fyziologické báze reakcí jedince ve specifických podmínkách a situacích můžeme obohatit jak stávající teoreticko-výzkumné koncepcce v této oblasti, tak přinést mnohá doporučení pro českou pedagogickou praxi.

5 Závěr

Vysoká či zvýšená hladina kortizolu je obecně interpretována jako obranná reakce člověka na zátěžovou situaci. Naše studie poukázala na vazby mezi hladinou kortizolu a kognitivním či emocionálním strachem. Kognitivní i emocionální strach měl u úzkostných jedinců pozitivní vztah závislosti s vyšší hladiny kortizolu při iniciaci výkonové situace i po skončení testu. Neočekávaný (tj. předem neoznámený) test byl jedinci s tendencí k úzkostnému prožívání vnímán jako situace s hrozbou negativního sociálního hodnocení, což se patrně odrazilo ve změně hladin kortizolu. Žáci neúzkostní vykazali vysokou hladinu kortizolu při vstupu do školy významně související s jejich kognitivním strachem ze samotné školy vůbec. Zátěžová situace u neúzkostných jedinců nevyvolala významný kognitivní či emocionální strach a byla mj. spojena s poklesem hladin kortizolu. Na základě nalezených odlišností v hladinách kortizolu analyzovaných během potenciálně zátěžové situace ve škole u jedinců úzkostných a neúzkostných konstatujeme, že existuje souvislost mezi tendencí jedince k úzkostnému prožívání a změnami v hladinách kortizolu.

Zjištění, která studie přinesla, jsou sice vzhledem k rozsahu studie orientační, nicméně poskytla zajímavý náhled do problematiky školního strachu a rysově úzkosti tím, že se je snažila provázat s fyziologickou reakcí jedince. Sledovat tyto souvislosti má význam zejména pro pochopení žákovských postojů ke škole a jejich reakcí na situace spjaté s výkonem. Porozumíme-li podstatě dané reakce na určitý podnět i na její biologické bázi, pak se můžeme o to efektivněji zamýšlet nad tím, jak ji ovlivnit, jak s ní pracovat. Například jak motivovat rysově úzkostné žáky ve výuce, jak podnítit jejich výkonovou motivaci či jak je naučit efektivním vzorcům chování na situace spojené s hrozbou sociálního hodnocení. Tyto předpoklady však budou muset být v budoucnu potvrzeny dalšími výzkumy.

Literatura

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development, 14*(3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277>
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology, 17*(2), 271–301. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050145>
- Cassady, J. C. (2004a). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology, 18*(3), 311–325. <https://doi.org/10.1002/acp.968>
- Cassady, J. C. (2004b). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction, 14*(6), 569–592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (Vol. 2). New York: Peter Lang.
- Dabbs, J. M., Jr. (1991). Salivary testosterone measurements: Collecting, storing, and mailing saliva samples. *Physiology & Behavior, 49*(4), 815–817. [https://doi.org/10.1016/0031-9384\(91\)90323-G](https://doi.org/10.1016/0031-9384(91)90323-G)
- DeCaro, M. S., Thomas, R. D., Albert, N. B., & Beilock, S. L. (2011). Choking under pressure: Multiple routes to skill failure. *Journal of Experimental Psychology: General, 140*(3), 390–406. <https://doi.org/10.1037/a0023466>
- Dull, R. B., Schleifer, L. L. F., & McMillan, J. J. (2015). Achievement goal theory: The relationship of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement. *Accounting Education, 24*(2), 152–174. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Ellenbogen, M. A., & Hodgins, S. (2009). Structure provided by parents in middle childhood predicts cortisol reactivity in adolescence among the offspring of parents with bipolar disorder and controls. *Psychoneuroendocrinology, 34*(5), 773–785. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2008.12.011>
- Ellis, B. J., Essex, M. J., & Boyce, W. T. (2005). Biological sensitivity to context: II. Empirical explorations of an evolutionary-developmental theory. *Development and Psychopathology, 17*(2), 303–328. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050157>
- Gordis, E. B., Granger, D. A., Susman, E. J., & Trickett, P. K. (2006). Asymmetry between salivary cortisol and alpha-amylase reactivity to stress: Relation to aggressive behavior in adolescents. *Psychoneuroendocrinology, 31*(8), 976–987. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2006.05.010>
- Gunnar, M. R., Frenn, K., Wewerka, S. S., & Van Ryzin, M. J. (2009). Moderate versus severe early life stress: Associations with stress reactivity and regulation in 10–12-year-old children. *Psychoneuroendocrinology, 34*(1), 62–75. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2008.08.013>
- Häusser, J. A., Mojzisch, A., & Schulz-Hardt, S. (2011). Endocrinological and psychological responses to job stressors: An experimental test of the job demand-control model. *Psychoneuroendocrinology, 36*(7), 1021–1031. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.12.016>
- Hellhammer, D. H., Wüst, S., & Kudielka, B. M. (2009). Salivary cortisol as a biomarker in stress research. *Psychoneuroendocrinology, 34*(2), 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2008.10.026>
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47–77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Hostinar, C. E., & Gunnar, M. R. (2013). Future directions in the study of social relationships as regulators of the HPA axis across development. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(4), 564–575. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.804387>

- Hoyer, J., Braeuer, D., Crawcour, S., Klumbies, E., & Kirschbaum, C. (2013). Depersonalization/derealization during acute social stress in social phobia. *Journal of Anxiety Disorders, 27*(2), 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.01.002>
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Chiang, J. J., Tsai, K. M., Park, H., Bower, J. E., Almeida, D. M., Dahl, R. E., ... & Fuligni, A. J. (2016). Daily family stress and HPA axis functioning during adolescence: The moderating role of sleep. *Psychoneuroendocrinology, 71*, 43–53. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2016.05.009>
- Jacobson, E. (1959). Depersonalization. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 7*(4), 581–610. <https://doi.org/10.1177/000306515900700401>
- Jaffee, S. R., McFarquhar, T., Stevens, S., Ouellet-Morin, I., Melhuish, E., & Belsky, J. (2015). Interactive effects of early and recent exposure to stressful contexts on cortisol reactivity in middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(2), 138–146. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12287>
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education, 8*(1), 3–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-3129-5>
- Kapsdorfer, D., Hlavacova, N., Vondrova, D., Argalasova, L., Sevcikova, L., & Jezova, D. (2018). Neuroendocrine response to school load in prepubertal children: Focus on trait anxiety. *Cellular and Molecular Neurobiology, 38*(1), 155–162. <https://doi.org/10.1007/s10571-017-0544-7>
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today, 35*(3), 432–438. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kirschbaum, C., Pirke, K.-M., & Hellhammer, D. H. (1993). The „Trier Social Stress Test” – a tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology, 28*(1–2), 76–81. <https://doi.org/10.1159/000119004>
- Kubikova, K., Bohacova, A., Lukavska, K., Mainz, D., & Svobodova, S. (2018). Test Anxiety Inventory (TAI): Validation and psychometric properties of Czech version. *Intcess 2018 – 5th International Conference on Education and Social Sciences*, 167–175.
- Kuhlman, K. R., Robles, T. F., Dickenson, L., Reynolds, B., & Repetti, R. L. (2019). Stability of diurnal cortisol measures across days, weeks, and years across middle childhood and early adolescence: Exploring the role of age, pubertal development, and sex. *Psychoneuroendocrinology, 100*, 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.033>
- Lippold, M. A., Davis, K. D., McHale, S. M., Buxton, O. M., & Almeida, D. M. (2016a). Daily stressor reactivity during adolescence: The buffering role of parental warmth. *Health Psychology, 35*(9), 1027–1035. <https://doi.org/10.1037/hea0000352>
- Lippold, M. A., McHale, S. M., Davis, K. D., Almeida, D. M., & King, R. B. (2016b). Experiences with parents and youth physical health symptoms and cortisol: A daily diary investigation. *Journal of Research on Adolescence, 26*(2), 226–240. <https://doi.org/10.1111/jora.12186>
- Lisonbee, J. A., Mize, J., Payne, A. L., & Granger, D. A. (2008). Children’s cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child Development, 79*(6), 1818–1832. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01228.x>
- Lowe, P. A., Ang, R. P., & Loke, S. W. (2011). Psychometric analyses of the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E) scores among Singapore primary school students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33*(4), 547–558. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9250-9>
- Ly, J., McGrath, J. J., & Gouin, J.-P. (2015). Poor sleep as a pathophysiological pathway underlying the association between stressful experiences and the diurnal cortisol profile among children and adolescents. *Psychoneuroendocrinology, 57*, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2015.03.006>

- McHale, S. M., Blocklin, M. K., Walter, K. N., Davis, K. D., Almeida, D. M., & Klein, L. C. (2012). The role of daily activities in youths' stress physiology. *Journal of Adolescent Health, 51*(6), 623–628. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.03.016>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine, 159*, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly sebezpojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. *Psychologie a její kontexty, 6*(2), 65–77.
- Pendry, P., & Adam, E. K. (2007). Associations between parents' marital functioning, maternal parenting quality, maternal emotion and child cortisol levels. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 218–231. <https://doi.org/10.1177/0165025407074634>
- Peters, E., Riksen-Walraven, J. M., Cillessen, A. H., & de Werth, C. (2011). Peer rejection and HPA activity in middle childhood: Friendship makes a difference. *Child Development, 82*(6), 1906–1920. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01647.x>
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology, 55*(2), 91–95. <https://doi.org/10.1037/h0044453>
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/13632750802027713>
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. [Computer software]. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://cran.r-project.org>
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science, 331*(6014), 211–213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>
- Repetti, R. L., Robles, T. F., & Reynolds, B. (2011). Allostatic processes in the family. *Development and Psychopathology, 23*(3), 921–938. <https://doi.org/10.1017/S095457941100040X>
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin, 128*(2), 330–366. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety – gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence, 45*, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.018>
- Sapolsky, R. M. (2002). Endocrinology of the stress-response. In J. B. Becker, S. M. Breedlove, D. Crews, & M. M. McCarthy (Eds.), *Behavioral endocrinology* (s. 409–450). London: MIT Press.
- Senka, J. (1994). *Osobnostný dotazník pre deti B-JEPI*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Shirtcliff, E. A., & Essex, M. J. (2008). Concurrent and longitudinal associations of basal and diurnal cortisol with mental health symptoms in early adolescence. *Developmental Psychobiology, 50*(7), 690–703. <https://doi.org/10.1002/dev.20336>
- Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrmann, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance – do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences, 38*, 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.008>
- Schultheiss, O. C., Wiemers, U. S., & Wolf, O. T. (2014). Implicit need for achievement predicts attenuated cortisol responses to difficult tasks. *Journal of Research in Personality, 48*, 84–92. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.10.004>
- Schweden, T. L., Wolfradt, U., Jahnke, S., & Hoyer, J. (2018). Depersonalization under academic stress: Frequency, predictors, and consequences. *Psychopathology, 51*(4), 252–261. <https://doi.org/10.1159/000489468>
- Sladek, M. R., & Doane, L. D. (2015). Daily diary reports of social connection, objective sleep, and the cortisol awakening response during adolescents' first year of college. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(2), 298–316. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0244-2>

- 102 Slatcher, R. B., & Robles, T. F. (2012). Preschoolers' everyday conflict at home and diurnal cortisol patterns. *Health Psychology, 31*(6), 834–838. <https://doi.org/10.1037/a0026774>
- Sommer, M., & Arendasy, M. E. (2014). Comparing different explanations of the effect of test anxiety on respondents' test scores. *Intelligence, 42*, 115–127. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.11.003>
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory ("Test Attitude Inventory") (TAI)*. Redwood City: Consulting Psychologists Press.
- Stein, D. J., & Simeon, D. (2009). Cognitive-affective neuroscience of depersonalization. *CNS Spectrums, 14*(9), 467–471. <https://doi.org/10.1017/S109285290002352X>
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- The jamovi project (2019). *jamovi* (Version 1.0) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 101–119. <https://doi.org/10.1348/000709905X79644>
- Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children, 24*(1), 41–59. <https://doi.org/10.1353/foc.2014.0004>
- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C., & Schmidt, L. A. (2008). Variation in hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive Behavior, 34*(3), 294–305. <https://doi.org/10.1002/ab.20240>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- West, P., Sweeting, H., Young, R., & Kelly, S. (2010). The relative importance of family socioeconomic status and school-based peer hierarchies for morning cortisol in youth: An exploratory study. *Social Science & Medicine, 70*(8), 1246–1253. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.12.006>
- Windle, M., & Windle, R. C. (2006). Adolescent temperament and lifetime psychiatric and substance abuse disorders assessed in young adulthood. *Personality and Individual Differences, 41*(1), 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.01.005>
- Yang, F., Ramsay, J. E., Schultheiss, O. C., & Pang, J. S. (2015). Need for achievement moderates the effect of motive-relevant challenge on salivary cortisol changes. *Motivation and Emotion, 39*(3), 321–334. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9465-7>
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist, 13*(1), 64–78. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D. (korespondenční autorka), katedra psychologie
Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Chodské náměstí 1, 301 00 Plzeň
kubikovk@kps.zcu.cz

doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc., katedra psychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
e-mail: jfpavelka@volny.cz

Mgr. Aneta Boháčová, katedra psychologie
Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Chodské náměstí 1, 301 00 Plzeň
e-mail: bohacova@kps.zcu.cz

Odešel Jan Průcha

103

Smutná zpráva, že po krátké nemoci 12. června 2021 ve věku 86 let zemřel profesor PhDr. Jan Průcha, DrSc., dr. h. c., zasáhla jeho nejbližší kolegy i celou českou i zahraniční pedagogickou komunitu.

Jan Průcha nesporně ovlivnil několik generací českých pedagogů. Jeho publikace jsou frekventovaně citovány v odborných publikacích i diplomových a disertačních pracích. Znají jej i nejmladší studenti, kteří se s ním již osobně neseťkávali. Pro ty, kdo s ním mohli spolupracovat a diskutovat, znamená jeho odchod citelnou ztrátu významné vůdčí osobnosti oboru, náročného kritika a kolegy, ochotného podpořit a ocenit výsledky či pedagogickou zdatnost jiných. S jeho jménem jsou spjata zásadní díla v oblasti srovnávací pedagogiky, metodologie pedagogického výzkumu, školního i předškolního vzdělávání, andragogiky, interkulturního vzdělávání a zejména psycholingvistiky a psychodidaktiky. Pro obor nezbytné

slovníkové a encyklopedické publikace, jichž byl hlavním autorem nebo editorem, zná každý učitel i student. Výrazný podíl měl Jan Průcha na transformaci české pedagogické vědy po roce 1989 a na aktivitách České asociace pedagogického výzkumu, jejíž vznik inicioval. Jana jsme znali také jako vtipného glosátora, člověka s poetickou duší, zájmem o historii a aktuální dění ve společnosti. Aktivně sportoval a udržoval se v obdivuhodně dobré fyzické kondici do vysokého věku. I když v posledních letech si věk vybíral daň na tělesné zdatnosti, jeho mentální kondice, kterou mu mohli mladší závidět, zasluhovala obdiv. Neúnavně pracoval, vydával nové publikace, účastnil se práce redakčních rad časopisů *Pedagogika* a *Orbis scholae*,



Prof. Jan Průcha
(foto archiv nakladatelství Portál).

<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.9>
www.orbisscholae.cz

104 byl žádaným plenárním referentem na konferencích, recenzentem a oponentem při habilitačních a profesorských řízeních.

Nahlédnutí do životní a profesní dráhy může poskytnout jen dílek mozaiky utvářející obraz osobnosti, překračující limity dané dobou, v níž Jan Průcha žil a přispíval k formování „moderní“ pedagogiky, využívaje potenciál badatele a organizátora aktivit vědecké komunity. Narodil se 23. listopadu 1934 na okraji Prahy, v níž prožil celý život, ač bytostně tíhl k venkovu, který mu skýtal zázemí pro aktivní relaxaci a z něhož čerpal energii i poznatky o české realitě.

Svou profesní dráhu zahájil po studiích bohemistiky a maďarštiny na tehdejší Filologické fakultě UK jako učitel na 2. stupni tehdejší osmiletky, později na střední škole. Učitelské zkušenosti ovlivnily jeho zájem o školní vzdělávání, který se promítl i do jeho pozdějších výzkumných projektů. V šedesátých letech minulého století absolvoval vědeckou aspiranturu v Ústavu pro jazyk český Československé akademie věd (ÚJČ ČSAV), kde pak působil několik let jako vědecký pracovník. Zde obrátil pozornost k psycholingvistice, inspirován sovětskými i zahraničními autory. Přeložil Vygotského zásadní díla publikovaná pak česky jako *Myšlení a řeč* (1971) a *Vývoj vyšších psychických funkcí* (s M. Sedlákovou, 1976). Jeho publikace věnované psycholingvistice, jež byly přeloženy i do angličtiny a němčiny a vydány v několika západoevropských zemích, zprostředkovávaly odborné vazby mezi Západem a Východem, v té době limitované vzhledem k bipolárnímu rozdělení světa i vědy. V době působení v ÚJČ ČSAV získal Jan Průcha titul kandidáta věd.

V letech 1969–1989 pracoval v Pedagogickém ústavu Jana Amose Komenského ČSAV (PÚJAK) v oddělení teorie vzdělávání. Brzy se prosadil jako vůdčí osobnost ve výzkumu školního vzdělávání. V rámci státního plánu základního výzkumu koordinoval projekt zaměřený na obsah vzdělávání. Věnoval se nejprve jazykovému vzdělávání, následně v širším interdisciplinárním konceptu formoval teorii víceúrovňového procesu transformace vědeckých poznatků do obsahů školního vzdělávání. Pod jeho vedením byly analyzovány procesy tvorby učiva od koncepce a projektování přes realizaci ve třídě až po úroveň osvojení žáky a hodnocení výsledků. V domácím prostředí publikoval s kolektivem řešitelů řadu zpráv a studií, jejichž relevantnost dokládá vysoká a dlouhodobá citovanost. Nutno dodat, že česká teorie obsahu vzdělávání byla srovnatelná s víceúrovňovou teorií kurikula, aplikovanou v mezinárodních výzkumech a studiích TIMSS a jinde. I když se oba přístupy vyvíjely nezávisle a česká varianta zůstala, vzhledem k politickým a ideovým bariérám, neznámou západní odborné komunitě, ve východním bloku vyvolala Průchova teorie diskusi a inspirovala řadu výzkumných projektů.

Aktivní a cílená korespondence se zahraničními odborníky byla důležitým zdrojem Průchova mimořádného odborného přehledu. V období působení v PÚJAK rozvíjel Jan Průcha spolupráci s institucemi pedagogického výzkumu v Československu, s elitními didaktiky na fakultách vzdělávajících učitele i s resortními ústavy ve školství, zejména s tehdejší Výzkumným ústavem odborného školství (VÚOŠ). Intenzivní mezinárodní spolupráce s pracovišti pedagogického výzkumu se orientovala především na progresivní pedagogiku reprezentovanou akademiemi pedagogických věd v SSSR

a NDR a dalšími centry v Maďarsku a Polsku. Spolupráce se sovětskými pedagogy, překlady a interpretace prací předních didaktiků a pedagogických psychologů (Elkonina a Davydova, Leont'jeva ml., Lerner, Zankova, Skatkina) a společné československo-sovětské semináře byly součástí vědeckých a organizačních aktivit, kterými se Jan Průcha zabýval. Přínosná byla kooperace s Ústavem experimentální pedagogiky Slovenské akademie věd, kde se přátelské vztahy se slovenskými kolegy promítly i do badatelských projektů a série společných seminářů, které Jan Průcha organizoval.

Vstupy do reálného prostředí školy, v době normalizace a dominující normativní pedagogiky nepříliš žádoucí, využil Jan Průcha prosazením rozsáhlého empirického výzkumu realizace obsahu vzdělávání ve výuce (pozorování 110 vyučovacích hodin v ZŠ a G), jehož kritické výsledky publikoval ještě před sametovou revolucí (*Pedagogika*, 39/2/, 1989). K novým tématům, která otevřel, patřilo hodnocení učebnic inspirované metodologií estonského pedagoga J. Mikka. V tehdejší národní podniku Učební pomůcky inicioval a koordinoval program zaměřený na tvorbu a hodnocení učebnic, k němuž se připojila řada českých pedagogů. Oslovila jej také sovětská prognostika, hlavně práce B. S. Geršunského, s nímž navázal odborné i osobní přátelské kontakty. Paralelně studoval západní futurologii a projekt *Evropa 2000*, kde hledal odpovědi na otázky budoucnosti školy a vzdělávání, což se promítlo do několika jeho odborných publikací. Díky odvaze nakladatelství Mladá fronta byly knihou *Rok 2000: Budeme celý život žáky* (1983) úvahy o budoucnosti vzdělávání zprostředkovány v popularizační formě české veřejnosti. Tato knížka byla první mojí společnou publikací s Janem Průchou a začátkem odborné spolupráce, která pokračovala v dalších dekadách. V závěru osmdesátých let získal Jan Průcha v tehdejší Československé akademii věd hodnost doktora věd.

Dramatická a nadějná devadesátá léta 20. století otevřela českou pedagogiku světu a Janu Průchovi přinesla nové příležitosti. Stal se zakládajícím ředitelem Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů (ÚPPV) na Pedagogické fakultě UK. V jeho koncepci měl být ústav výzkumným pracovištěm s interdisciplinární bází v pedagogice, psychologii a sociologii. Ústav se pod jeho vedením aktivně zapojil do revitalizace pedagogických věd a výrazně přispíval zejména ke srovnávací pedagogice a navazování mezinárodních kontaktů. Stal se centrem diskusí se zahraničními odborníky, podílel se na přípravě 8. světového kongresu srovnávací pedagogiky (1992). V autorské dvojici Průcha–Walterová vznikla také publikace *Education in a changing society: Czechoslovakia* (H & H 1992), která měla informovat nové zahraniční partnery o našem vzdělávacím systému, jeho historii a hodnotách, problémech a perspektivách. Pod editorstvím Jana Průchy vznikly v širším týmu ÚPPV práce seznamující českou odbornou veřejnost s pedagogickým výzkumem, vzdělávací politikou a školstvím v západních zemích.

K revitalizaci a mezinárodní prestiži české pedagogiky, v předchozím období zatížené politickou a ideologickou závislostí, normativností a generační diskontinuitou, zásadně přispělo založení České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) v roce 1992, jehož hlavním iniciátorem Jan Průcha byl. V programovém referátu na první konferenci asociace formuloval cíle a úlohy pedagogického výzkumu v teorii

106 a metodologii, evaluaci, vztahu k praxi a vzdělávací politice i v přípravě nové vědecké generace. K naplňování cílů osobně přispíval jako zvolený předseda asociace (1992–1996) a i v dalších letech, kdy byl jejím čestným předsedou. Vystupoval na konferencích s výstižnými plenárními referáty, kriticky analyzujícími stav pedagogického výzkumu a přinášejícími impulzy pro jeho další rozvoj.

V aktivně rozvíjených mezinárodních vazbách Jana Průchy dominovaly severské země, zvláště Finsko. Přednášel pravidelně zejména na Univerzitě v Turku, na které mu byl v roce 1995 udělen čestný doktorát. Na Pedagogické fakultě UK v Praze se v roce 1992 habilitoval a o dva roky později byl jmenován profesorem na Univerzitě Karlově.

Oproti úspěchům v externím prostředí se méně dařilo v domovské instituci. ÚPPV nenaplnil představy interdisciplinárního vědeckého pracoviště, postupně jej opouštěli jeho pracovníci, nakonec i ředitel. Torzo ÚPPV přežilo krizi a posíleno novými pracovníky se transformovalo do následnické instituce, kterou je současný Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (ÚVRV). V porevolučních letech vznik a zánik institucí nebyly nikterak výjimečné, byl čas kvasu a hledání, příznačného pro transformační proces. ÚVRV se však ke svému zakladateli hlásí, ostatně profesor Průcha má dosud v ústavu svou poličku na poštu a vzkazy. Kdykoli se objevil, byl srdečně vítán a jeho přítomnost vyvolala neformální diskuse na odborná témata a aktuální problémy ve školství.

Po odchodu z pedagogické fakulty působil profesor Průcha několik let na katedře andragogiky Filozofické fakulty UK a přednášel na dalších pedagogických pracovištích. Institucionální a administrativní povinnosti však považoval spíše za přítěž než za podmínky zajišťující pracovní zázemí. Dal tedy přednost nezávislosti, v níž spatřoval sice nelehkou, leč vhodnější možnost pro realizaci svých odborných ambicí. Jako nezávislý odborník v posledním čtvrtstoletí života vydal své zásadní publikace, přičemž na některých z nich pracoval s dalšími autory, které ke spolupráci vyzval. Patří k nim výkladový *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, první vydání Portál 1995), určený širšímu okruhu uživatelů. Slovník zaznamenal sedm aktualizovaných vydání, poslední v roce 2013. Řadí se k nejžádanějším publikacím nakladatelství Portál, jehož kmenovým autorem se Jan Průcha stal a kde působil i jako předseda vědecké rady. Významnými počiny byly tituly *Moderní pedagogika* (Portál 1997) a *Vzdělávání a školství ve světě* (Portál 1999). K charakteristickým rysům těchto i dalších Průchových publikací patří systematičnost, srozumitelnost explikací, přehledná struktura usnadňující orientaci v textu a zakotvení v realitě, za jejímž poznáním se skrývá autorova náročná heuristická práce. Uvedené práce zaznamenaly čtenářský úspěch, vyžádaly si dotisky, aktualizovaná a rozšířená vydání, včetně elektronických knih a modifikací ve formě učebnic, např. *Přehled pedagogiky* (Portál 2000) a *Srovnávací pedagogika* (Portál 2006), které „provázejí studenty po celou dobu jejich studia“, jak mi napsal jeden z nich.

Další výzkumné a publikační aktivity rozvinul Jan Průcha ve více liniích. Slovníkové práce zahrnují *Česko-anglický pedagogický slovník* (ARSCI 2005), *Česko-anglický slovník – pedagogika, školství, andragogika* (Paido 2011) a *Andragogický slovník*

(Grada 2012, spoluautor J. Veteška). Sledování vývoje pedagogiky a trendů ve vzdělávání v mezinárodním i národním kontextu vedlo k titulům zacíleným na nově se vynořující témata a disciplíny, dříve méně rozvíjené. Patří k nim *Multikulturní výchova* (ISV 2001), *Interkulturní psychologie* (Portál 2004) a pozdější *Interkulturní komunikace* (Grada 2010). Zájem o vývoj a vzdělávání dětí v předškolním období se promítl do práce *Dětská řeč a komunikace* (Grada 2011), objasňující proces osvojování jazyka a komunikačních schopností u dětí na základě psycholingvistiky, kdy Jan Průcha navázal na své odborné začátky. K rozvoji předškolní pedagogiky přispěl publikací *Předškolní dítě a svět vzdělávání* (Wolters Kluwer 2016), k níž přizval další odborníky v preprimární pedagogice a navázal na dříve vydanou učebnici *Předškolní pedagogika* (Portál 2013, spoluautorka S. Koťátková). Věnoval se i druhému pólu celoživotního vzdělávání a učení. Knihou *Andragogický výzkum* (Grada 2014) přispěl k systematizaci teoretických východisek a metodologických základů andragogiky jako empiricky založené vědy. K Průchovým pracím v posledním pětiletí přibyla také publikace *Česká vzdělanost* (Wolters Kluwer 2015) usilující o objasnění komplexního kulturního fenoménu z dílčích aspektů vybraných vědeckých disciplín. Komparativní práce Jan Průcha doplnil příspěvkem do edice *Školní vzdělávání v zahraničí* publikací *Školní vzdělávání ve Finsku* (Karolinum 2015, spoluautor P. Kansanen) a encyklopedickým přehledem *Vzdělávací systémy v zahraničí* (Wolters Kluwer 2017), popisujícím vzdělávací systémy v Evropě, USA a Japonsku. V titulu *Odborné školství a odborné vzdělávání* (Wolters Kluwer 2019) se Průcha zaměřil na oblast, kterou dlouhodobě sledoval, považoval za výzkumně podceňovanou a vyzýval opakovaně k jejímu intenzivnímu výzkumu. V závěru této monografie formuloval návrhy na systematický výzkum odborného vzdělávání a vybudování infrastruktury umožňující jeho realizaci a prezentaci. Inicioval a editoval také monotematické číslo *Odborné školství a odborné vzdělávání: Současné teorie a výzkumy* (*Pedagogika*, 69/2/, 2019), kde shromáždil pozoruhodný soubor výzkumných nálezů a informací o vědeckých aktivitách v oblasti odborného školství.

V poslední vydané publikaci *Psychologie učení* (Grada 2020) věnuje Jan Průcha značnou pozornost vývoji a trendům ve výzkumech učení, jejich metodám a výsledkům s důrazem na vztah k edukačním procesům v reálném prostředí životních situací, rodiny a zejména školy a třídy. Lze ji považovat také za pomyslný vrchol autorova hledání odpovědi na otázky smyslu vědeckého bádání. S překvapivou pokorou a uvědomovanými limity uznává potřebu interdisciplinárního a týmového zkoumání. V srpnu 2021 vychází ještě Průchova komparativní publikace *USA: Školství a vzdělávání v kulturním kontextu* (Wolters Kluwer), avizovaná jako ucelený popis reality vzdělávacího systému v širších sociálních souvislostech. Nepochybně i o ni projeví zájem četní čtenáři.

Pozemská cesta Jana Průchy se završila. Svým dílem a iniciativami v odborné komunitě zanechal hlubokou stopu a jeho publikace se staly součástí zlatého fondu české pedagogiky. Jeho profesní zaujetí se vyznačovalo mimořádnou vitalitou a neúnavnou pracovitostí, výsledky systematickosti a pozoruhodnou senzitivností pro problémy vzdělávací reality. Odešel jeden z posledních příslušníků generace, která

108 procházela peripetie společenských změn druhé poloviny 20. století a až ve zralém věku se jí dostalo možnosti plně prokázat své potenciality ve svobodné vědě. Jan Průcha dal přednost nezávislému bádání. Z nelehké pozice solitéra se mu podařilo realizovat nejen vlastní profesní záměry. Inicioval a realizoval úkoly pedagogického výzkumu s dalšími odborníky, které si ke spolupráci cíleně vybíral. Příkladem byla součinnost na vpravdě titánském díle, kterým je rozsáhlá *Pedagogická encyklopedie* (Portál 2009, 935 stran). Jan Průcha tento projekt připravoval několik let, tři roky věnoval jeho realizaci. Na textech se podílela stovka autorů a Průcha jako editor v kooperaci s hlavními konzultanty Tomášem Janíkem a Miladou Rabušicovou řídil realizaci projektu a garantoval kvalitu textů. Encyklopedie je ojedinělým syntetickým a systematickým dílem, prezentuje odborné poznání české pedagogiky na počátku 21. století. Její hodnota a význam pro českou pedagogiku jsou neocenitelné a trvalé.

Je nám nesmírně líto, že nás Jan Průcha opustil, jeho přítomnost nám bude chybět, ale jeho odkaz je s námi, zůstává otevřený pro současníky i pro další generace, které ocení jeho hodnotu i v budoucnosti.

Eliška Walterová
předsedkyně redakční rady Orbis scholae
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

FASORA, L., & HANUŠ, J.

109

Mýty a tradice střeoevropské univerzitní kultury

Brno: Masarykova univerzita, 2019, 220 s.

Publikace věnované univerzitní kultuře a univerzitním dějinám dlouhodobě přitahují poměrně hodně čtenářů. Kniha z pera profesorů historie Lukáše Fasory a Jiřího Hanuše syntetizuje vše podstatné, co dosud bylo o univerzitní kultuře napsáno, a do centra pozornosti dává prostředí českého vysokého školství ve srovnání se situací v Německu, Polsku a Rakousku s přesahem do dalších zemí.

Úvod je věnován především konceptualizaci mýtu, což je pochopitelné, neboť většina kapitol v knize se na pojem mýtu odvolává. Autoři nechápou mýtus jako „opak reality“ a hned zpočátku deklarují, že není jejich cílem mýty vyvracet a objasňovat. Nejsem si jist, zda to byl záměr, nicméně po přečtení úvodu čtenář neví, co od knihy může vlastně očekávat. Poměrně velký důraz kladený na vlastní pojetí mýtu bohužel způsobil, že v úvodu již nezbyl prostor pro představení obsahu knihy a zdůvodnění výzkumného problému.

O jaké mýty tedy v knize vlastně jde? Lapidárně řečeno se jedná o teze, které mnozí akademici za mýty ani nepovažují. Naopak se v myslích některých z nich může jednat o naprosto základní a nezpochybnitelné ideové principy, na nichž soudobé univerzity stojí. V jednotlivých kapitolách autoři kriticky nahlízejí, vysvětlují, relativizují a dekonstruují následující mýty:

- 1) Mýtus o univerzitní svobodě – neboť na soudobé univerzitě zažívá opravdovou akademickou svobodu jen hrstka vyvolených akademiků, zpravidla vedoucích pracovišť. Ostatním akademikům je tato svoboda z důvodu hospodářské závislosti nedostupná, jejich přístup k prostředkům je „labilní a provázený ponižujícími procedurami“ (s. 171).
- 2) Mýtus o Humboldtovi – neboť masovost vzdělávání a související přetížení infrastruktury způsobily, že ideál propojení vysokoškolské výuky s hlubokou zkušeností vyučujícího s výzkumnou prací je již dávno pryč.
- 3) Mýtus o jednotě universitas – neboť globální vědecká soutěž spočívá v excelenci, úzké oborové specializaci a v publikování v časopisech s vysokým impakt faktorem, k čemuž ne všechny obory mají vytvořeny srovnatelné podmínky. Mimoto dnešní univerzita na některých fakultách připomíná úzce profesně vyprofilované tréninkové zařízení spíše než instituci poskytující komplexní vzdělání.
- 4) Mýtus o nezpochybnitelných základech – neboť významná část studentů není dostatečně motivována k všeobecnému nebo oborově specifickému studiu a žádá si spíše eklektické znalosti s aplikačním a dovednostním potenciálem.
- 5) Mýtus o společenské prospěšnosti – neboť „akademická obec si přílišným detailismem a specializací podřezává sama pod sebou větev společenské legitimacy“ (s. 138).
- 6) Mýtus o univerzitní samosprávě – neboť univerzita vždy bude ekonomicky závislá na státních dotacích a v praxi se jedná o „samosprávu nedostatku“ (s. 149).

110 7) Mýtus o teritoriu – neboť místní vázanost univerzit a jejich regionálně inovační potenciál je v rozporu s globálním charakterem vědy, požadavkem na mezinárodní viditelnost a příklonem k angličtině v publikování i ve výuce.

Každá kapitola začíná tezí, která čtenáře zaujme, namotivuje a současně vzbudí jeho zájem a potřebu získat analytický vhled do příslušného problému. Autoři dokumentují historické pozadí jednotlivých mýtů, podírají svou argumentaci příklady z minulosti i současnosti, přičemž se neomezují pouze na střeoevropský prostor, jak by mohl název knihy napovídát. Poslední kapitola nazvaná „Historie univerzitní kultury a některé současné otázky“ vybízí ke strízlivému a realistickému uvažování nad posláním univerzit ve 21. století. Právě v poslední kapitole autoři asi nejvíce odhalují své pozice. Zde se, ale také na jiných místech, odvolávají na eseje K. Liessmanna i jiných kriticky smýšlejících autorů a doporučují především Liessmannovi trpělivě naslouchat.

Smysl a účel knihy autoři chápou jako „podnět[y] k přemýšlení a následným diskusím zejména v univerzitním prostředí, které by mohly poněkud osvěžit běžný univerzitní provoz“ (s. 14). Za sebe mohou říct, že silná stránka knihy nespočívá pouze v diskusních impulzech, které často bývají neplodné právě kvůli charakteru běžného univerzitního provozu a z něj vyplývající pracovní přetížnosti akademiků. Naopak, publikace přináší zásadní podněty k introspekci a sebereflexi těch, jimž osud soudobé střeoevropské univerzitní kultury není lhostejný. Některé postřehy autorů knihy jsou natolik bystré a přímočaré, že na straně čtenáře vzbuzují znepokojení a občas probouzejí i silnější pozitivní či negativní emoce.

Nejde ale jen o kritiku podřizování univerzit praktickým zájmům a tržním principům. Autoři bez bázně a hany vysvětlují, že dnešní vysoké školy se musí vypořádat s vysokým počtem studentů připravených z nižších stupňů vzdělávání hůře, než tomu bylo v minulosti, což vyžaduje jiný charakter akademické práce. To má za následek proměnu akademických sborů. Z humboldtovského ideálu vyučujícího vědce se pod vlivem přechodu od elitní k masové formě vzdělávání dle autorů publikace vyčlenily tři skupiny vysokoškolských učitelů. Pedagogové první skupiny se nevěnují výzkumu, nepíší granty a jejich publikační činnost je podprůměrná. Na druhou stranu ale na sebe přebírají vysoký podíl výukových činností a současně (většinou) mají schopnost zaujmout a motivovat studenty. Druhá skupina se snaží přes obtíže spojené s nadměrnou výukovou zátěží udržet alespoň minimální výzkumnou orientaci a třetí skupina jsou ryzí vědci viditelní v mezinárodním prostředí a zapojení do prestižních výzkumných projektů (s. 139). V tomto ohledu autoři publikace vytvářejí svébytný mýtus, neboť zakrývají variabilitu uvnitř zmiňovaných skupin. I v rámci výukově orientovaných akademiků existují jistě velké rozdíly. Jsou univerzitní učitelé, kteří mají úvazky jinde, například na několika fakultách a univerzitách, a nijak se nepodílejí na dalších složkách akademické práce, tj. vědeckoorganizačních a administrativních úkolech. A je také třeba otevřeně přiznat, že na univerzitách (stejně jako na jiných školách) je možné rovněž pozorovat propastné rozdíly v kvalitě výuky. V neposlední řadě i mezi vědci lze nalézt producenty lokální či globální pseudovědy, případně badatele pohybující se na hranici nebo za hranicí vědecké etiky.

Toto vše se odehrává v kulisách univerzitního prostředí, které je čím dál více ovládnáno lidmi, kteří intelektuální výlučnost neocení nebo ji nejsou s to ocenit. Sociální složení i hodnotové založení studentů i akademiků se mění, stejně se mění váha a postavení akademických titulů. Vzdělávání se stále častěji odvolává „na masové představy, tedy myšlenkový horizont typický pro většinu“ (s. 29). Na pracovištích či fakultách, které se vydají cestou důrazu na výuku a hodí přes palubu relevantní výzkum, může být orientace na vědeckost, rigoróznost ve výzkumu i ve výuce většinově vnímána jako handicap, jako něco, co je hodně vychýlené od průměru. Existuje reálné nebezpečí, že na vlastní *alma mater* se mohou výzkumně zaměřené osobnosti stát „disidenty“ nebo tiše tolerovanými jedinci (ale rozhodně ne podporovanými nebo oceňovanými) ze strany průměrné většiny. Autoři upozorňují, že do výše zmíněné proměny sociální struktury studentů i akademiků vstupuje „přesně cílenými sociologickými, psychologickými a manažerskými kompetencemi vybavená falanga pracovníků rektorátu“ (s. 159), která ještě více (věřme, že v dobré víře) prohlubuje rozdíly v zájmech pracovišť i disciplín a posiluje rozpolcenost identit jednotlivých akademiků.

Na základě historické materie je v knize možné nalézt aluze, které jsou i dnes velmi živé. Za příklad uveďme již téměř sto let staré diskuse o nedostatečném reagování univerzit na potřebu trhu práce. Autoři na citlivě zvolených ukázkách a citacích z historických pramenů poměrně přesně zachycují znaky soudobé univerzitní kultury. V jistém smyslu nadčasový je také příběh o deziluzi starších akademiků v důsledku „nástupu režimu oddaných, ale z odborného hlediska nekompetentních učitelů“ (s. 125) nebo o „studentech orientujících se pouze na složení zkoušek, a nikoli na obor“ (s. 130). Všeobecně platný je také historický výrok upozorňující na strádání a ničení kariér „solitérních badatelů jdoucích neprošlapanými cestičkami vědy bez valného ohledu na průměr akademické obce a svazující předpisy“ (s. 53).

Knihla plasticky zprostředkovává rozpolcenost, bezmocnost a roztržštěnost univerzity působící ve středoevropském prostoru a bez skrupulí odhaluje, že univerzity samy si příliš nevědí rady se změnami, kterým musí v moderní době čelit. A nejde jen o univerzity jako instituce. Jak již bylo naznačeno výše, ideál akademika vědce se začíná pomalu vytrácet. Je poměrně skličující číst o něčem, co akademik orientovaný na vědu tak trochu tuší, ale v duchu to potlačuje, neboť tomu odmítá věřit. Čtenář se kapitulu po kapitole čím dál více znejišťuje nad svým vlastním chápáním univerzity a nad hodnotami, které dosud považoval za více či méně sdílené. V lepší orientaci ale kniha nepomáhá. S delším odstupem od přečtení knihy musím konstatovat, že je to asi dobře. Autoři neříkají, co je dobro a zlo. Primárně se nejedná o polemický spis. Jde zkrátka o mýty a za mýty se lze velmi dobře schovat. Autoři publikace se například staví k akademickému kapitalismu zdrženlivě, ale současně vrství silné argumenty v jeho prospěch (s. 162–168). Navzdory výhradám autorů knihy k anglofonním tendencím, které „poškozují zvláště humanitní obory“ (s. 137), je třeba si přiznat, že úsilí o tvorbu velkých teorií nebo jejich kritické nahlížení se neobejde bez opuštění ochranného kokonu českého jazyka. To si bezesporu uvědomují i sami autoři, neboť recenzovaná publikace byla vydána také v anglickém překladu

112 pod názvem *Myths and Traditions of Central European University Culture*. Univerzita je pluralitní organismus, ve kterém zřejmě nikdy nebude dosaženo rovnováhy. Každý si svou pozici musí najít a legitimizovat sám.

Asi by mi nejvíce vyhovoval profil badatelské univerzity, která je ale slovy autorů „vnímána jako elitářská, neboť takto chápaná univerzita již od samotného počátku procházela krizí legitimacy doprovázené obviněními o jejím odtržení od reálných potřeb společnosti“ (s. 117). Přijmout některé teze zkrátka vyžaduje jistou dávku sebezapření. V mém případě jde o to, že po přečtení knihy opouštím své ideály (a mýty) a pomalu se dostávám do fáze smíření. Nutno podotknout, že zatímco před prostudováním knihy mi dělalo největší starosti, jak se vyrovnat s výzvami akademického kapitalismu, nyní mě znepokojuje otázka udržení sociálního smíru napříč univerzitou.

Autoři zakončují knihu optimistickým konstatováním. Ačkoli je v univerzitním prostředí mnoho existujících nedostatků a rozporů, nedá se říci, že by některé z nich na systémové úrovni znemožňovaly výzkum a další práci skutečně talentovaným a zodpovědným lidem (s. 204). Byl bych rád, aby tomu tak skutečně bylo, neboť ve svém okolí pozoruji spíše opačné tendence a systém dle mého názoru tento vývoj umocňuje. Kniha dokládá, že univerzity rozhodně nejsou institucionalizovaná muzea lidských ctností. Antinomie hodnot a přesvědčení reprezentované především vztahem jednotlivých akademiků k vědě a výzkumu může na některých pracovištích i fakultách vyvolávat nemalé konflikty a tenze, zejména pokud se akademici výlučně zaměřením na výzkum, nebo na výuku, budou prosazovat do vedoucích pozic. Už jen skutečnost, že vše, na čem střeoevropská univerzita ideově stojí, jsou vlastně jen mýty, je výrazem hluboké systémové krize. I když pointa není pozitivní, recenzovaná publikace je bez nadsázky tím nejlepším, co jsem v poslední době četl.

Petr Knecht
knecht@ped.muni.cz