

Malá škola: případová studie vzdělávání¹

Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek, Martin Chvátal

Ústav výzkumu rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Abstrakt: Krátce po zahájení reformy základního vzdělávání v České republice v roce 2007 jsme za použití strategie případové studie zkoumali vyučování, učení a pedagogické řízení v konkrétní základní škole. Pro popis vzdělávání ve škole jsme užívali kvalitativní i kvantitativní metody sběru dat – především dotazování, pozorování výuky a analýzu dokumentů. Za použití kvalitativních postupů analýzy dat jsme nastínili obraz zaměřující pozornost především na vývoj školy v posledních letech a na strukturální determinanty její práce, jako jsou velikost školy a koexistence primárního a nižšího sekundárního stupně. Výsledky studie zachycují obraz školního vzdělávání na počátku kurikulární reformy a současně slouží pro konkretizaci plánů následujících případových studií dalších škol.

Klíčová slova: případová studie, školní vzdělávání, základní škola, velikost školy, přechod z primární do sekundární školy, reforma vzdělávání

Formulace problému

V literatuře se někdy diskutuje o tom, zda je škola prioritně institucí vzdělávací, nebo socializační/výchovnou (Pupala, Kaščák a Humajová, 2007; Rýdl, 2009). Není však sporu o tom, že vzdělávání patří k jejím důležitým funkcím. Přesto víme málo o fungování české základní školy jako vzdělávací instituce. Jak upozorňuje Janík (2005), chybí zejména výzkumy obsahové stránky vzdělávání. Absence informací vede k tomu, že je život školy opředen řadou mýtů (Prokop, 2003). Současně mezinárodní výzkumy upozornily na stagnaci nebo zhoršování vzdělávacích výsledků českých žáků v některých důležitých oblastech (*Co se změnilo*, 2009, s. 22–25).

V době startu zásadní reformy českého školství se proto zdá relevantní zachytit obraz vzdělávání v základní škole.² Získaná data by mj. mohla v budoucnu pomoci při zjišťování efektů reformy. Vzhledem k složitosti školy jako sociálního jevu a nejasnému vymezení jejích hranic jsme se pokusili naplnit tento záměr za použití smíšené, převážně kvalitativní výzkumné

¹ Studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, reg. č. LC06046.“

² V našem výzkumu sledujeme a v tomto textu uvažujeme jen plně organizované základní školy.

strategie vícečetné případové studie. Institucionálním rámcem naší práce byl projekt Centra základního výzkumu školního vzdělávání (srov. Walterová a Starý, 2006).

V následujícím textu je popsán výzkum první školy, jenž sloužil jako pilotní pro sérii čtyř dalších případových studií. Jeho cílem bylo:

- ověřit použitelnost výzkumného plánu pro dosažení cíle studie (popsat realitu vzdělávacích procesů v širokém kontextu školy);
- rozvíjet teoretický a konceptuální rámec studie;
- konkretizovat otázky pro následující výzkumy.

Stav řešení problematiky

V posledních letech bylo provedeno několik případových studií českých základních škol. Volně sem lze přiřadit činnost Pražské skupiny školní etnografie, jež je svým zaměřením převážně psychologická. Především se ale jedná o práce badatelů z okruhu Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (např. Pol et al., 2005; Sedláček, 2008). Tito autoři jsou však převážně zaměřeni na *procesy řízení* školy a rozvoje kultury školy studované v rámci paradigmatu školy jako specifické organizace (Pol, 2007a, 2007b). Přestože tyto práce nepochybně přinesly pro českou pedagogiku řadu cenných metodologických i věcných impulzů, z hlediska porozumění procesům vzdělávání ve škole je jejich přínos limitovaný. Školy totiž patří k institucionalizovaným organizacím (Meyer, Rowan, 1977) s *rozvolněnou vazbou* mezi úrovní řízení na jedné straně a vlastními edukačními procesy na straně druhé (Pol, 2007b). Jinak řečeno, kultura školy má vliv na výsledky žáků jen do té míry, nakolik ovlivňuje kulturu vyučování (Leithwood, Jantzi, 1994). Proto se reformám přicházejícím „ze shora“, z centra, stává, že sice změní některé projevy školy jako celku, ale nikoli výuku v jednotlivých třídách (Rowan, Miller, 2007).

Poznatky o podobě českého vzdělávání právě na úrovni jednotlivých tříd získali badatelé Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (např. Janíková et al., 2009). Jejich výzkumy založené zejména na dlouhodobě rozvíjené metodologii videostudií přinášejí velmi detailní sondy do podoby výuky ve vybraných školních předmětech. Přesto se jeví potřebné i tyto výzkumy, orientované na jednotlivého učitele (v kontextu jeho oborového a didaktického myšlení), doplnit popisem edukace v širším

kontextu, jímž je rovina kolegiální, tedy komunita školy, případně i další úroveň systému (Shulman, Shulman, 2004) nebo komparativní analýzou (Stevens a kol., 2005, Najvar a kol., 2009). Také my se snažíme se popsat dostatečně konkrétně vzdělávání jako důležitou funkci školy probíhající ve třídě a při tom respektovat to, že školství je víceúrovňový hierarchický systém (Creemers, Kyriakides, 2008), v němž je třída součástí školy, škola pak v rámci své komunity existuje v místní síti škol a v rámci národního vzdělávacího systému.

Lze ovšem namítnout, že vydělení jedné funkce školy – vzdělávací – jde proti duchu holistického popisu typického pro případovou studii. Ve škole vždy jde nebo má jít socializace jedince ruku v ruce s jeho vzděláváním, pokud tento termín používáme v užším významu předávání poznatků či dovedností. „Parcelování“ výzkumného pole ostře kritizují např. Goodson (2004) nebo Lemesianou a Grinberg (2006), podle nichž fragmentace a specializace otupují schopnost pedagogického výzkumu proměňovat současnou praxi. Odvádí se tak pozornost od potřebných systémových změn k detailům. Citovaní autoři upozorňují, že pedagogický výzkum je vždy chťe nechťe mocenskou a politickou záležitostí na makro i mikroúrovni. V našem případě to může vypadat třeba tak, že výzkumník je odborníkem na určitou vzdělávací oblast a díky tomu může vystupovat z expertní, dominantní, nadřazené pozice například vůči učiteli prvního stupně, který příslušný oborový základ postrádá.

Přesto i v pedagogice existují argumenty *pro* redukci tematického pole. Shulman a Sherinová (2004) uvádějí, že každá reforma, jíž nejde jen o organizační změny, ale o učení žáků, se musí dříve nebo později zaměřit až na specifika předmětů a obsahů. Vzdělávání je navíc vždy problém politický a současně technický. Dosažení politických cílů (třeba větší spravedlivosti ve vzdělávání) vyžaduje řešení řady konkrétních „technických“ problémů. Lze ostatně říci, že ve škole jde vždy o vztah cílů a prostředků a obojímu musí být věnována pozornost.

Výzkumná strategie, volba zkoumané školy, sběr a analýza dat

Snaze popsat edukační procesy v kontextu systému školy odpovídá volba případové studie (Yin, 1994; Merriam, 1998; Švaříček, Šed'ová et al., 2007) jako našeho základního výzkumného plánu. Případová studie umožňuje „zachycení složitosti případu . . . popis vztahů v jejich celistvosti“ (Hendl, 2005). Při případové studii jde vlastně o jakousi zkříženou perspektivu – na jednu

stranu je zde celistvý případ se svou identitou, na druhou stranu nás případ zajímá z hlediska určitého tématu nebo problému (Stake, 1995). Naším případem je konkrétní česká škola a tématem podoba vzdělávání v ní. Snažíme se porozumět jak „příběhu“ školy jako celku, tak dílčímu studovanému problému. V rámci vícepřípadové studie je náš případ studován i s ohledem na ostatní případy (instrumentální studie).

Školu zvolenou pro pilotní výzkum označujeme *Malá*. Počtem žáků totiž patří k 10 % nejmenších českých úplných základních škol, zároveň však je strukturně shodná s tou částí škol, které mají v každém ročníku jednu třídu. Volba školy vycházela ze tří předpokladů: 1. malá velikost školy našemu tvořícímu se týmu usnadňovala první šetření; 2. předchozí kontakty s ředitelem a učiteli Malé školy v rozvojových projektech usnadňovaly získání důvěry a přístupu do terénu; 3. dynamický vývoj Malé školy v posledních letech (viz dále) znamenal šanci na zachycení procesu zrodu „dobré“ školy.

Přestože kontakty s Malou školou v tuto chvíli trvají více než čtyři roky, nejintenzivnější šetření se koncentrovala do jednoho týdne souvislého pobytu všech výzkumníků ve škole. Velikost školy nám umožnila vést polostandardizované rozhovory se všemi učiteli a realizovat pozorování jejich hodin (u některých i více hodin), v několika případech byla výuka zaznamenána na video nebo ji pozorovalo současně víc výzkumníků. Analyzovány byly dokumenty školy jako školní vzdělávací program, výroční a inspekční zprávy, výsledky externího hodnocení vzdělávacích výsledků. Měli jsme k dispozici výsledky ankety, v níž vedení zjišťovalo názory rodičů na školu. Vedle převážně kvalitativních metod jsme použili i kvantitativní nástroje, především dotazník klimatu sboru (blíže viz Urbánek, 2008).

Když jsme se však písemně obrátili na rodiče se žádostí o souhlas se skupinovými rozhovory se žáky devátých ročníků, návratnost byla nízká a převažovala nesouhlasná vyjádření. Vzhledem k celkově malému počtu žáků ve škole pak nebylo možné sestavit vhodné ohniskové skupiny.

Přepisy všech rozhovorů a protokoly z pozorování byly ručně kódovány. Vzhledem k pilotnímu, do značné míry explorativnímu charakteru studie se jednalo o otevřené kódování. Dotazníky byly vyhodnoceny standardním způsobem. Při vytvoření syntetizující zprávy jsme využili především komparaci a kontrastování zjištěných různých metodami. Zaměřovali jsme se na opakující se motivy (například způsoby prezentace příběhu školy) i na rozpory ve výpovědích aktérů, případně na kontrasty mezi výpověďmi a pozorováním.

Kvalitu výzkumu jsme zvyšovali členským ověřováním (Švaříček, Šedová et al., 2007) – interpretace byly předkládány klíčovými účastníky ve škole. Při tom byl konzultován způsob anonymizace školy a aktérů. To vnáší do výzkumu i prvek demokratičnosti a úcty vůči zkoumaným osobám (učitelům). Protože jeden případ zkoumalo několik badatelů současně, využili jsme i reflexe kolegů, kdy jsme si vzájemně oponovali dílčí závěry i jednotlivé partie závěrečné zprávy o výzkumu.

Nedávný vývoj školy

Malá škola se nachází v těsné blízkosti velkoměsta. Rovinatý terén zde přechází v pestřejší krajinu s většími rozdíly nadmořských výšek. Výroční zpráva za školní rok 2006/2007 označuje polohu školy na konci údolí „v klidném prostředí rozsáhlé zahrady v těsné blízkosti lesoparku“ za velkou výhodu. Udržovaná a postupně rekonstruovaná funkcionalistická budova z doby první republiky má kapacitu 250 žáků, ale ve škole je zapsáno jen 125 žáků. Průměrný počet žáků tak činí 14 na třídu. V některých třídách je dětí ovšem více (třeba v prvním ročníku), v jiných ještě méně. Nízký počet žáků a z něj plynoucí nedostatek prostředků se zdá být hlavním problémem, který zaměstnává myšlení vedení školy.

V Malé škole je působení demografické situace státu zvýrazněno dalšími vnějšími faktory. Jednak úzké údolí, v němž se škola nachází, výrazně komplikuje dopravní dostupnost, takže škola ležící na okraji velkého města je od něj vlastně odříznuta. I podle učitelů by bylo vše jednodušší, kdyby „mohly jezdit častěji ty autobusy a mohly by být i zavedeny do jiných vesnic“, což by pomohlo odvrátit nebezpečí zániku školy z důvodu nedostatku žáků.³

Existence neúplných základních škol v sousedních obcích totiž donedávna dávala Malé škole relativní záruku další existence, protože do ní odtud přecházeli absolventi prvního stupně. I ta jediná autobusová linka, která žákům umožňuje dostat se z těchto obcí do Malé školy, však pokračuje dál směrem k centru města, a tak – jak sám ředitel přiznává – děti mohou snadno dojíždět i do jiných škol. Několik úspěšných firem přináší sousednímu městu daňové

³ Dopravní dostupnost je možná přeceňována. V době dokončování článku se dostupnost veřejnou dopravou nezměnila, a přesto se do prvního ročníku přihlásilo tolik dětí, že byly otevřeny dvě třídy. Může jít o efekt práce nového vedení školy i důsledek celkově většího počtu dětí vstupujících v současnosti do prvních tříd českých škol (Hulík, Tesárková, 2009).

výnosy, jež tamější radnice využívá k štědrému financování „svých“ škol. To jim dává další výhodu ve srovnání s Malou školou.

Ve školách na okrajích měst dopad demografických změn často mírní výstavba satelitních čtvrtí. V obci, kde sídlí Malá škola, však nenastal příliv mladých rodin s dětmi. Pozemky v okolí vlastní restituent, který se nechce vzdát hospodaření na půdě předků a odmítá je rozparcelovat pro stavbu rodinných domků.

Předchozí vedení se Malou školu snažilo udržet při životě tím, že ji otevřelo pro děti, jež měly z nejrůznějších důvodů na jiných školách problémy. Současný ředitel to charakterizuje: *„Ve všech pedagogicko-psychologických poradnách měli pověšené telefonní číslo naší školy, protože věděli, že sem mohou poslat každého.“* Tento přístup samozřejmě měl své důsledky pro její obraz v očích rodičů dalších potenciálních žáků i pro vnitřní fungování školy. První dojem z výuky, resp. zkušenost se žáky na Malé škole charakterizuje ředitel takto: *„Kdybych nevěděl z předchozí školy, že dokážu učit, tak bych měl pocit, že jsem naprosto neschopný.“*

Před zhruba třemi lety se „něco“ stalo. Obvyklý přiděl žáků ze sousedních obcí do šestého ročníku dva roky po sobě nedorazil. Odchod části dětí na víceletá gymnázia nebyl ničím nahrazen. Současně se však zapsalo málo žáků do prvního ročníku. V této situaci se vyhrotily vztahy mezi zřizovatelem (obcí) a bývalou ředitelkou, která poté odešla i s částí tehdejšího sboru. Nevíme, jak se na konfliktu podílely objektivně narůstající problémy dané kumulací rizikových žáků ve škole za současného poklesu jejich celkového počtu a nakolik přispěly osobnostní vlastnosti bývalé ředitelky, popř. představitelů obce.

Vedení Malé školy převzal bývalý zástupce ředitele z nepřilíživě vzdálené Žižkovy školy (pseudonym). I když jsme se nechtěli zabývat detailními důvody odchodu současného ředitele z jeho bývalého působiště, zdá se, že byl vyvolán koncepčními spory. Podobá se to příběhům, kde se ve středověku část mistrů a studentů některé univerzity sebrala a odešla na školu jinou, nebo dokonce novou univerzitu založila. I v našem případě byl odchod části učitelského sboru na sousední školu provázen dokonce přestupem několika žáků z Žižkovy školy následujících své oblíbené učitele do Malé školy. (To chápe vedení jako signál, že „jejich“ Malá škola nabízí něco, kvůli čemu má smysl bojovat za její další existenci.)

Prakticky každý rozhovor zejména s ředitelem se velmi rychle stočí na téma, jak stabilizovat počet žáků ve škole. I když je v oficiálních dokumentech víc různých cílů školy, ředitel (a s ním i sbor, který ho podporuje) opakovaně prozrazuje, oč jde především: „*Mít v každé třídě dvacet žáků.*“ Vedení školy přitom ví, že ještě nejméně sedm let bude bojovat s dědictvím málo početných tříd. Na prvním stupni je přípustné třídy slučovat, takže tam se případně dá „ušetřit“. Na druhém stupni je však potřeba zajistit plnohodnotnou výuku i pro malé třídy, ačkoli je výše mzdových prostředků odvozená od počtu žáků.

Zřizovatel: partnerství z rozumu

Zřizovatelem školy, a tedy i zdrojem investičních prostředků, je obec. V případě Malé školy platí ještě více pořekadlo, že peníze nedává jedna instituce (obec) druhé instituci (škole), ale člověk (starosta) člověku (řediteli). Když mluvíme s dospělými ve škole o zřizovateli, odkazy na jiné samosprávné orgány – zastupitelstvo obce nebo alespoň jinou osobu z vedení obce – v rozhovorech prakticky nezaznívají. Legislativně daný vztah je zde výrazně personifikován. Zdá se, že se vedení školy v jednání se starostkou obce daří. (Starostka) „*prostě dá, co může*“: „*Ona, všechna čest, umí věci zařídit, to stoprocentně, jinak by to nemohla dělat, ale... vážne trošičku ta komunikace.*“ Možná představitelé obce mají tendenci zasahovat do chodu školy víc, než se některým učitelům líbí: „*Abysme dělali všechno tak, jak oni si představují, což taky ne vždycky jde, nebo, abysme se na všechno ptali.*“ (Tady se objevuje při pojmenování zřizovatele plurál, možná je to jen snaha zjemnit kritiku, která by jinak vyzněla příliš osobně.) Vztah školy a jejího zřizovatele se ve výsledku jeví jako racionální díky oboustranné potřebnosti: „*My jsme na nich závislí, ... oni na nás taky. ... Tady není nic jiného než hasičárna a škola, čím by se mohli chlubit.*“

Sbor: kolegiální prostředí

Sbor složený z „příchozích“ i „starousedlíků“ se snaží zvrátit směřování Malé školy k zániku a naopak naplnit vizi školy, což „příchozím“ nebylo umožněno realizovat na Žižkově škole. Kvantitativně jde o sbor velmi malý, tvoří ho třináct učitelů (11 plných úvazků) a tři vychovatelé školní družiny. (Nezapočítáváme pedagogické pracovníky organizačně připojené mateřské školy.) Většina učitelů dojíždí do školy z okolí. Některé parametry sboru se jeví jako mimořádné na základě zjišťování standardizovanými nástroji (dotazník klimatu učitelského sboru OCDQ-RS v Laškově překladu) i v rozhovorech. Zdá se tedy, že „příchozí“ se velmi dobře sžili s tou částí „starousedlíků“, která neodešla.

Dotazníkové šetření ukazuje celkově velmi pozitivní klima sboru ve srovnání s průměrnými hodnotami republikového šetření (Urbánek, 2008). Profil jednotlivých složek odpovídá v zásadě charakteristikám těch škol, jež se v národním vzorku jeví jako nejpriznivější skupina (shluk): Učiteli se dostává vysoká podpora, vedení je vnímáno jako velmi dobré. Učitel je aktivní, stále pracuje naplno, vykazuje dobré výkony; s řízením a vedením školy, se vztahy ve sboru je spokojený. Současně nízká variabilita výpovědí svědčí o souladu uvnitř sboru Malé školy. Celkově se klima sboru jeví jak v kontextu ostatních škol zahrnutých do vícepřípadové studie, tak mezi školami zahrnutými do jiných výzkumů jako unikátní.

V rozhovorech byla vyjádření učitelů o jejich škole výlučně pozitivní. Když měli uvést negativa, jež v práci školy pociťují, reagovali až po delší odmlce. I pak se však objevovaly výroky „*nic mě nenapadá*“ nebo dokonce „*nic takového vošklivého se tady nevyskytuje*“, případně se poukazuje na problémy mimo kontrolu školy a učitelů – „*ta dostupnost*“.

Takový výsledek kvalitativního dotazování je konzistentní s daty získanými standardizovaným šetřením. I přesto je třeba určité opatrnosti při interpretaci těchto zdánlivě konvergentních údajů. Než se však o určitou korekci pokusíme, podívejme se blíže, z jakých kamínků se skládá mozaika pozitivního autopořetru Malé školy.

Školní klima charakterizují učitelé slovy jako „*rodinné prostředí, komorní atmosféra*“. Vztahy na pracovišti hodnotí jako „*přátelské, dobrý kolektiv, dobrá parta lidí, rodinná záležitost*“, „*známe se všichni osobně, každý s každým se tady zná...*“; to i přesto, že se pedagogický sbor zformoval do současné podoby teprve před dvěma roky a vznikl spojením dvou různých skupin učitelů: „*je to strašně příjemná věc, ... člověk... není stresovaný*“, „*tady jsou... naprosto ty lidi v pohodě*“, „*nikdo není otrávený*“, „*to ani se nedá komentovat, výborný, výborný*“. Také o vedení školy – tandemu ředitele a zástupkyně – se všichni dotazovaní učitelé vyjadřují pozitivně. Jaké důsledky takovéto sociální klima má pro plnění vzdělávací role školy?

Učitelé soudí, že dobré vztahy napomáhají odbornému diskurzu: „*S kolegy-němi, radím se... když potřebuju se třeba ujistit v tom, že moje rozhodnutí nebo můj zásah nebo moje reakce byla... byla třeba normální*.“ Přitom se nezdá, že by bylo možno sbor nějak hierarchicky členit na „*poradce*“ a „*tazatele*“. Ten, kdo radil, se může příště tázat stejného kolegy: „*Třeba se ptám pětkrát, tak mně vždycky poraděj. Takže vztahy jsou podle mě velice dobré a učitelé se*

vzájemně snaží pedagogicky si radit a radit se o dětech.“ Začínající učitelka to shrnuje slovy: *„Pokud jsem profesně cokoli kdykoli potřebovala, tak mi nějakým způsobem bylo vyhověno kýmkoli.“* Důležitým faktorem je i „otevřenost zdrojů“ a ochota ke vzájemné výměně know how: *„Svoje zkušenosti si sdělujeme nebo nějaké metody, co se povedlo, a ne, že si to každý škrtí pro sebe, aby náhodou to, co se povedlo, se taky nepovedlo někomu jinému.“* Při zpětném pohledu lze však v důsledku obecnosti výpovědí o odborném diskurzu jen těžko zjistit jeho obsah, což však může být dáno neobratností výzkumníků.

Učitelé na svých kolezích vysoce oceňují také vztah k práci a žákům: *„U nikoho nevnímám takový... to vyhoření... tady je přirozená... chuť i z učitelského sboru dětem něco dát, pro děti udělat něco třeba i navíc než jenom odučit.“* *„Nikdo nechce podávat ty výkony, za které by potom získával... nějaké body, metály a podobně, ale že je to o té cestě.“* Nabízí se otázka, nakolik jsou dobré vztahy a pracovní nasazení spojeny s určitou fází vývoje organizace, pro niž je charakteristický optimistický přístup k úkolu zachránit školu a změnit její charakter. Bude důležité sledovat, nakolik se podaří, *„aby ten optimismus učitelů zůstal“.*

Žáci: „materiál“ je specifický, ale máme naše děti rádi

Víme již, že v Malé škole představují žáci kvantitativní i kvalitativní problém. Učitelé považují schopnosti (případně mluví o nadání, talentu) a motivaci dětí za jedno z negativ školy, byť to často odlehčují nadsázkou: *„Ti žáci tady (smích), řeknu ošklivě materiál, nó... je specifický.“* Jiná učitelka tvrdí, že *„nechtěj myslet, nechtěj přemejšlet, hledají tu cestu, jak se tomu vyhnout“.* Učitelé si jsou vědomi výjimek, přesto: *„Úroveň je hodně nízká, sociálně... za což teda nemůžou. To mně nevádí.“* [Ale ve srovnání s vrstevníky] jsou strašně málo motivovaní k poznávání... jsou líný se učit, ale já to přikládám rodinnému zázemí... Opět se objevuje odkaz na nedávnou historii: *„Byl to začarovanéj kruh, protože sem v uvozovkách slušné děti... nechtěli dávat, protože prostě měli pocit, že tady úroveň vzdělání je horší.“*

Názor učitelů potvrzují i dostupné výsledky externího hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Ve školním roce 2006/2007 (předcházejícím našemu šetření) se 15 žáků pátého ročníku účastnilo testů Cermatu a jejich úspěšnost rovnoměrně pokrývá hodnoty od 20 % do 100 %. Tři děvčata a jeden hoch dosáhli v testu obecných dovedností výrazně lepšího výsledku než v matematice a češtině. Na

základě dalších informací z dotazníku (viz níže) nelze vyloučit, že se těmto žákům v testu obecných dovedností dostalo pomoci učitele.

V porovnání s celou Českou republikou byl sledovaný pátý ročník celkově mírně podprůměrný v češtině a obecných dovednostech. V matematice je průměrný výsledek o něco horší, pouze asi 8 % škol v ČR dosáhlo horšího průměrného výsledku. V rámci regionu, kde se Malá škola nachází, ovšem vyznívají průměrné výsledky ještě méně příznivě.⁴ Čtyři žáci uvedli, že dozor ve třídě se snažil poradit některým žákům správné odpovědi. Tři žáci uvedli, že dozor ve třídě se snažil poradit všem žákům správné odpovědi. Tato podpora učitelů byla výrazně vyšší než v průměrné škole v regionu i v ČR.

Ve školním roce 2007/2008 (rok našeho výzkumu) se 14 žáků šestého ročníku zúčastnilo výzkumu SCIO. Výsledky mají obdobný charakter jako výsledky Cermatu v předcházejícím školním roce – velké rozdíly mezi žáky, školní (třídní) průměr odpovídá průměrným výsledkům škol v ČR zapojených do testování Scia v češtině. Výrazně podprůměrné jsou výsledky v matematice a tentokrát i v testu obecných studijních předpokladů.

Kvantitativní šetření tak potvrzuje horší průměrné výsledky žáků ve srovnání s národním vzorkem a ještě horší relativní výsledky v regionálním měřítku (jsou však v obou případech vztaheny k jedné školní třídě, která postoupila, byť ne v identickém složení, z pátého do šestého ročníku). Ve škole jsou nejspíš i děti po kognitivní stránce nadprůměrné – mohou to být loajální nadaní žáci, kteří sem přešli se svými oblíbenými učiteli ze sousední školy (a přes jejich bystrost jim osobnostní nezralost brání v přestupu na víceleté gymnázium) – to je zřejmě případ Matouše v šestém ročníku (viz dále). To, že se ve škole objevují bystří žáci, může být také signálem úspěšnosti pedagogických nebo marketingových kroků nového vedení: „*Špatné školy v okolí pracují pro nás, nespokojení rodiče nám přivádějí děti.*“

Přes problematické složení žákovské populace učitelé považují za velkou hodnotu Malé školy láskyplný vztah k dětem: „*Cítím taky, že každé tady má děti rád.*“ Učitelé dokonce deklarují hrdost na žáky své školy: „*Když někde jsme, tak jsou... děti naše vždycky nejlepší, nejhodnější a takový hrozně fajn.*“ Jak chápat rozpor takovýchto výpovědí s průměrnými či spíše podprůměrnými výkony žáků v objektivních testech a také s vědomím učitelů, že pracují se „*specifickým materiálem*“? Snad jde o pedagogický optimismus, deklarovanou

⁴ Průměr je však poměrně zavádějící hodnotou vzhledem k velkým rozdílům mezi žáky.

důvěru v možnosti individuálního rozvoje každého žáka: „Každýmu jde o to, aby ty děti něco naučil.“ Nejde jen o to, aby si „z té školy něco odnesly“, ale i „je zájem na těch dětech, aby ty děti prostě k něčemu byly“ a aby chodily do školy „s dobrou náladou, aby se těšily“.

Možná ale učitelé sami nemají konzistentní představu o vlastních žácích, toto téma nemají ani sami pro sebe, ani v diskurzu s kolegy soustavně zpracováno. Naznačuje to emotivní zabarvení spojené s absencí přesnosti a odborné terminologie ve výpovědích: „Ač děti třeba nemaj takovej potenciál nebo nejsou, nemaj takovýdle, tak jako že my je, v ně tak víc věříme.“ Stejná vágnost platí i pro pojmenování nejvyšší úrovně cílů vzdělávacího působení v závěru předchozího odstavce, kde lze sotva najít vyjádření, které by nedokázal zformulovat laik.⁵

Snad až idealizovaný obraz se přitom střídá s momenty skepse (či realismu?): „Ať děláte, co děláte, jsou vlastně, já nevím, sedmdesát procent hodin, kdy vůbec prostě nevnímají, nevzbudíte zájem jakkoli, jó, tak to není úplně nejpříjemnější.“

Výuka: Za dveřmi třídy

Kromě složení žáků je v Malé škole nápadný i jejich nízký počet v některých třídách. To učitelé oceňují, ovšem stejně nekonkrétně: „Můžu tady dělat s těma dětma různý věci, protože jsou tady malý počty.“ Podívejme se, jak jsou možnosti dané nepočtenými třídami využívány při výuce a zda lze doložit prostřednictvím jiných zdrojů dat onu účinnou lásku k dětem a důvěru v jejich možnosti, která zaznívá ve výpovědích učitelů.

Ještě v pátém ročníku jsme viděli, jak žáci sedí při výuce s učitelkou na koberci tak, že se všichni vzájemně dotýkají. To jako by odpovídalo deklarované velké náklonnosti k dětem.⁶

Dokreslil to rozhovor o používání „kruhu“ na akci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, která ve škole probíhala. Učitelé prvního stupně Malé školy uváděli, že činnosti v kruhu pravidelně zařazují jako součást denního nebo týdenního režimu, někteří z učitelů druhého stupně ji nepravidelně používají při výchovných problémech. Ve zmíněném pátém ročníku v pátek

⁵ Pokud někdo z učitelů vysloví odborný termín některé sociálněvědní disciplíny, užívá ho s váháním a dává do pomyslných uvozovek – „takový... to vyhoření“.

⁶ Zvyk dětí při čtení v kruhu si vzájemně masírovat záda trvá od prvního ročníku. Původním impulzem k této praxi byl Jakub, integrovaný žák s Downovým syndromem – masáž byla prvním způsobem, jímž se podařilo prolomit bariéru mezi ním a školou.

uzavírají týden „šišou“ na koberci, setkávají se tak po zážitku dobrém i špatném. Lektorka (učitelka jiné školy) uvedla, že u nich učitelé sedí „v kruhu“ na židli, což učitelka pátého ročníku Malé školy komentuje: „*Já jsem s nimi, chci, aby komunikovaly, aby měly důvěru, je to samozřejmé, že sedím s nimi na zemi. Když učitel klesne na úroveň dětí, velmi se tím obohatí.*“

S touto rodinnou atmosférou v páté třídě však kontrastuje pozorování ze sedmého ročníku. Jen o dva roky starší děti mají učitele Josefa⁷ s dlouhou praxí. Na hodině je přítomno jen pět žáků – čtyři žáci „běžní“ (Filip, Jakub, Matěj a Sabina) a jeden integrovaný (Honza), s nímž celou hodinu pracuje asistentka⁸ (ve třídě jsou tak po celou vyučovací hodinu s pěti žáky dva dospělí). Sabina se nudí, hraje si s mobilem. Když si to Josef uvědomí a vyvolá ji, Sabina se omlouvá, že zapoměla učebnici. Učitel: „*Ptal jsem se na začátku, kdo se omlouvá. To je potom s tebou těžká práce.*“ Výuka je frontální s hojným využitím aktivizujících otázek ve výkladu, ale učitel stále interaguje jen s Filipem a Jakubem. Po osmi minutách dialogu s oběma chlapci v přední lavici jednou osloví Matěje, ale pak se vrací opět k interakci s dvojicí chlapců vpředu. Sabina si dál hraje s mobilem – do konce hodiny je oslovena už jen jednou, a po pěti minutách další interakce s Jakubem a Filipem je Matěj vyvolán s použitím nového učiva napsat větu na tabuli. Do konce hodiny pak učitel komunikuje pouze s chlapci z přední lavice. Sabina, která celou hodinu nepracovala, si minutu před zvoněním otevře nealkoholický nápoj.

Vidíme velmi zkušeného učitele, jehož výuka není nutně jen frontální a deduktivní, ale v jiných jeho hodinách vidíme i učení objevováním (induktivně). Vyučuje na druhém stupni mimořádně malé třídy, které teoreticky umožňují individualizaci či personalizaci. Přesto i v jiné Josefově hodině a v jiném ročníku vidíme, že ignoruje nemotivované žáky, věnuje se jen těm, kteří spolupracují. Ostatní jsou ponecháni osudu.

Tyto výukové epizody se jeví v rozporu s absolutizací citovaných tvrzení o absenci vyhoření mezi učiteli a o jejich nasazení pro žáky. Je nutno hned uvést, že se jedná o epizody z výuky jediného učitele z druhého stupně, a že tedy nejde o reprezentativní obraz výuky v Malé škole. Na druhou stranu tyto epizody korigují portrét sboru zkonstruovaný metodou dotazování

⁷ Všechna vlastní jména jsou změněna.

⁸ Je důležité uvědomit si, že v českých školách se obvykle nesetkáváme s asistenty učitelů, jež známe z jiných vzdělávacích systémů, ale převážně s asistenty integrovaných žáků.

a tím i schopnost nebo ochotu učitelů podat vnějšimu pozorovateli přesnější diagnózu školy.

Přítom v odpovědích na otázku, co učitelé oceňují u svých kolegů, jsou uváděny Josefovy výsledky – asi z určitého hlediska opodstatněně. Žáci, kteří mají kognitivní a ještě spíše motivační a sociální předpoklady zapojit se do výuky, profitují z přesného a strukturovaného výkladu i intenzivní interakce dané tím, že se učitel baví v malých třídách na druhém stupni jen s nimi a nenarušuje spád hodiny bojem s těmi, kdo nespolupracují. (Povšimněme si, že Sabinu ze sedmého ročníku – a v podobné epizodě jiného problémového žáka ze šestky – bezprostředně vyřadily z účasti v učebních aktivitách zapomenuté pomůcky. Rozhodující roli při vyřazení ze školní práce tak možná nehrají studijní předpoklady, ale nedostatek sebeorganizace či sociálních dovedností, které by umožnily si chybějící učebnici vypůjčit.) Jako by do našeho povědomí nedorazil ještě koncept dobré (efektivní) školy jako školy, kde se učení daří všem žákům, a to i „problémovým“.

Bylo by ovšem nesprávné generalizovat obecně na výuku jiných učitelů na druhém stupni. Charakteristické jsou právě velké rozdíly mezi hodinami různých učitelů v jedné škole, jejíž sbor působí podle svých výpovědí i sociometrických měření jako velmi homogenní. V pozorování jsou zachyceny hodiny obsahově velmi chudé. Někdy učitel prezentuje nesprávné vysvětlení učiva. Vidíme hodiny obsahově kvalitní, ale bez jakékoli snahy učivo propojovat se světem žáků, motivovat je, zapojit žáky slabší. V některých hodinách se i učitelé druhého stupně pokoušejí vykročit z rámce frontální výuky směrem ke kooperativní a skupinové práci, byť efekt takovýchto hodin se jeví sporný. (Práce skupin například vrcholí poměrně mechanickou prezentací informací stažených z internetu.) Při pouhých čtyřech třídách na druhém stupni je na Malé škole prakticky nemožné zajistit aprobovanost výuky, všechny přírodovědné předměty (fyzika, chemie, přírodopis) jsou dokonce vyučovány neaprobovaně (což se však v našem pozorování neprojevovalo zásadně zhoršenou kvalitou výuky oproti hodinám vyučovaným aprobovaně). Přítom pokud jde o materiální vybavení, Malá škola není fatálně znevýhodněna oproti větším školám – má počítačovou učebnu, interaktivní tabule, nové moderní učebnice.

Zároveň se nezdá, že by nízký počet žáků ve třídě měl výrazné pozitivní efekty na kvalitu výuky, což odpovídá zjištěním, že velikost třídy nekoreluje jednoznačně s výsledky vzdělávání (Průcha, 1999, s. 84–85), jak ilustruje následující epizoda. V hodině dějepisu v osmém ročníku mladá učitelka usiluje

o důležitý cíl – propojit dějepis s ekonomickým myšlením. V předrevoluční Francii byl nedostatek potravin. „*Když roste poptávka, co udělají ceny?*“ Žáci: „*Zůstanou, klesnou, porostou.*“ Žákovské odpovědi ukazují, že třída nerozumí nejdůležitějšímu mikroekonomickému vztahu. Učitelka stručně opravuje: „*Rostou.*“ Není však čas zastavit se a věnovat se ekonomické zákonitosti, výklad postupuje dál: „*Když ceny rostou, lidé se bouří.*“ I když žáků je ve třídě málo (zde osm), chce učitel probrat stejné množství učiva, a to mu neumožňuje individuálně se zabývat zkušenostmi, miskoncepty, zájmy dětí. Podobná situace se v hodině opakuje třikrát.

Vnitřní změna školy není aktuální

Pokud jde o výuku, je v našich pozorováních časté střídání „hvězdných“ okamžiků, kdy učitel využije potenciál učiva či situace, se slabším výkonem, kdy učitel nereaguje na dotazy či chyby žáků či sám nesprávná pojetí vytváří. Ve škole, která se zpočátku jevila tak homogenní, semknutá ve svém úsilí, získávají tedy žáci velmi pestré zkušenosti. V průběhu jedné hodiny se týž žák setkává s cennými příležitostmi k učení i s dezinformacemi. Hodiny různých předmětů a různých učitelů se někdy dramaticky liší. Přechod z prvního stupně na druhý, jen o patro výš, je přechodem z pohody kruhu na koberci v pátém ročníku k neosobnímu přístupu některých – ne všech – vyučujících k šestákům. Škola také nabízí zcela jiné učební příležitosti různým dětem – viz Filip a Jakub a proti nim Sabina.

Přesto jak vedení, tak učitelé a do značné míry i rodiče (v anketě) vyjadřují názor, že v Malé škole by se nic měnit nemělo. (Přitom ovšem škola participuje v rozvojových projektech podporovaných z Evropských sociálních fondů.) Učitelé deklarují velkou spokojenost se současným stavem, případně by své úsilí zaměřili na hmotné podmínky – „*třídu, třeba já nevím, zvelebit, nějak upravit*“. Znovu se objevují odkazy na možnosti změny složení žáků (klientely) školy, „*aby se tady ta skladba dětí stala trochu přirozenější*“ a současně „*aby škola nebrala každýho, kdo se přihlásí, jenom proto, že je málo dětí*“. Vyplyvá z toho snaha změnit image školy pro veřejnost od „sběrné“ školy ke škole „normální“ nebo dokonce „kvalitní“.

Jak ukázalo naše pozorování provozní porady, učitelé spolu řeší *provoz*, především akce „po vyučování“ zaměřené na posilování ducha školy dovnitř (např. předvánoční přespávání žáků ve třídě), resp. spolupráce s komunitou a na budování pozitivního obrazu školy navenek, a současně na získávání

dalších žáků (vánoční program – vánoční trhy a den otevřených dveří s cílem získat děti z okolních obcí). Pokud do diskurzu vstupuje odborná problematika, tak nikoli prostřednictvím pedagogických pojmů či problémů, ale spíše reminiscencí zkušeností a podnětů ze škol, jež slouží jako „příklady dobré praxe“. Spíše výjimečně někdo připouští, že by potřeboval externí pomoc pro zkvalitnění vlastní práce: „*co mi třeba tady jako i chybí... nějaký supervize*“.

Diskuse

Pokud bychom vycházeli z výpovědí učitelů jako klíčových aktérů školy, zjišťujeme vysokou konzistenci výsledků kvalitativního dotazování s daty získanými standardizovaným šetřením klimatu. Spolu s názory rodičů v anketě skládají obraz mimořádně příznivé situace ve škole. Avšak standardizované i kvalitativní dotazování zjišťují, jak je realita školy vnímána, prožívána, případně konstruována aktéry. To je sice důležité, neboť se předpokládá, že nikoli „realita sama“, ale její vnímání ovlivňuje chování lidí. Přesto má zejména kvalitativní rozhovor svá rizika. I když učitelé nechtějí klamat výzkumníka, podvědomě mohou být kolem své ohrožené školy semknuti, brání její právo na existenci, a proto konstruují její obraz selektivně. Uplatňují při tom své normativní představy o tom, co je správné a žádoucí.

Již Meyer a Rowan (1977, s. 358) poukázalo na to, že i když ve škole chybějí efektivní mechanismy pro kontrolu a koordinaci práce učitelů, jako instituce pro svou legitimizaci nutně potřebuje udržovat aureolu důvěry a předsvědčení, že všichni její pracovníci se snaží jednat v nejlepším zájmu dětí.

Proto jsme věnovali pozornost náznakům nekonzistence ve výpovědích a snažili se využít i výzkumných technik, které mají „přímý“ přístup k realitě (nebo aspoň umožňují výzkumníkovi konstruovat jeho vlastní obraz sociálního dění). Epistemologický základ pro takový přístup vytváří subtilní realismus (Hendl, 2005).

Pokud jde o spokojenost rodičů, i tu je nutno hodnotit obezřetně, neboť česká veřejnost je obecně dlouhodobě velmi spokojená se školstvím, a to i navzdory signálům o zhoršování vzdělávacích výsledků (Černý et al., 2009).

Výjimečně kladně hodnocené sociální prostředí může souviset i se základní strukturální vlastností školy – s její velikostí. Třináct učitelů tvořících sbor je počet blízky horní hranici velikosti malé sociální skupiny (Myers, Anderson, 2008). Takový sbor má zřejmě tendenci být i kvalitativně odlišný od sborů

ve větších základních školách v České republice. Je navíc semknutý i díky nedávnému vývoji. Má svůj „kosmologický mýtus“, jenž vysvětluje jeho počátek a smysl existence v daných poměrech. Naši slovanští předkové podle nám všem známé pověsti odešli ze své původní vlasti a usadili se v krajině oplývající mlékem a strdím. Příběh o změně vedení naší školy má některé rysy takového kosmologického vyprávění, na něž při rozhovorech s lidmi ve škole opakovaně narážíme a které dává rámec a legitimaci jejich úsilí o zachování školy. Odchod části sboru ze Žižkovy školy byl vyvolán, tak jako odchod praotce Čecha, konfliktem spojeným s personálními změnami a koncepčními spory. Malá škola však není „zemským rájem“. Při příchodu nového týmu byla úhorem se žáky, které jinde nechtěli, a živořila na hranici zániku.

Přestože existují dobré důvody pro to žáky za členy školy nepovažovat (uvádí je Pol, 2007a, s. 15), z hlediska našich cílů vnímáme absenci žákovské perspektivy v naší studii jako problém. (V následujících školách jsme revidovali text dopisu rodičům a požádali o zprostředkování souhlasu vedení školy, což se osvědčilo, a podařilo se vždy tato data získat.) Na druhou stranu, zpracování velkého objemu dat získaných i při relativně krátkém pobytu v terénu, včetně videonahrávek, různých typů školní dokumentace nebo žákovských artefaktů, nebylo možno plně zpracovat a vyžádá si další analýzy v budoucnu. Například byla provedena analýza zpracování výstupů a učiva ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) jen pro dvě vzdělávací oblasti. Prokázala jen nepatrné odchylky od znění oficiálního dokumentu (RVP ZV). To koresponduje s vyjádřeními učitelů, kteří nejprve deklarují loajalitu reformě, avšak při dalším zkoumání se ukazují jejich skepse a nedůvěra k myšlence ŠVP.

Pilotní studie potvrdila užitečnost metodologického důrazu na triangulaci způsobů získávání dat (dotazování – pozorování – analýza dokumentů). Kromě dalších analýz již shromážděných dat je žádoucí dále sledovat vývoj případu v čase (Creemers, Kyriakides, 2008).

Závěr

Přednosti případové studie se při popisu školního vzdělávání projeví při zaměření na to, jak jednotlivé třídy a učitele ovlivňuje jejich příslušnost do struktury základní školy. Výzkumné otázky by tedy měly směřovat k tomu, jak učitelé i žáci vnímají školu jako celek, jak výuku ovlivňuje velikost školy a složení sboru, jak se liší fungování učitele v různých třídách, jak spolupracuje s kolegy apod. Následující případové studie by měly sledovat

koordinovanost vzdělávání mezi prvním a druhým stupně, existenci subkultur ve sboru apod. Pokud jde o řízení školy, ve vztahu k našemu cíli chceme hledat, jak vedení školy přímo či nepřímo ovlivňuje konkrétní podobu vyučování (*instructional leadership*).

Dosud získané výsledky naznačují vhodnost subtilního realismu (Yin, 1994, Hendl, 2005) jako epistemologického základu výzkumu. Sledovaná škola vykazuje znaky popsané teorií institucionalizované organizace (Meyer, Rowan 1977), ať už jde o rozvolněnou vazbu mezi úrovní školy jako celku a každodenním děním ve třídách projevující se různorodostí kvality učebních příležitostí v hodinách jednotlivých učitelů, nebo obhajobu legitimacy praxe nápadně deklarovanou láskou k dětem. Provedená studie tak přispívá k diskusi o stabilitě či proměnách charakteru instituce školy pod vlivem tržních mechanismů a globalizace.

Literatura

- Co se změnilo v českém školství. Praha: ÚIV, 2009.
- CREEMERS, B. P. M., KYRIAKIDES, L. *The Dynamics of Educational Effectiveness*. Abingdon: Routledge 2008.
- ČERNÝ, K., GREGER, D., WALTEROVÁ, E., CHVÁL, M. Školství očima české veřejnosti: percepcce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 25–49.
- GOODSON, I. F. Understanding curriculum change: Some warnings about restructuring initiatives. In HERNÁNDEZ, F., GOODSON, I. F. *Social Geographies of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 2004, s. 15–27.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- HULÍK, V., TESÁRKOVÁ, K. Dopady demografického vývoje na vzdělávací soustavu v České republice. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 7–23.
- JANÍK, T. Zamyšlení nad obsahem školního vzdělávání. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Orientace české základní školy*. Brno: MU, 2005, s. 218–233.
- JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K., DOULÍK, P., CHVÁL, M., JANÍK, T., JELEMENSKÁ, P., MAŇÁK, J., STARÝ, K., ŠKODA, J. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.
- LEITHWOOD, K. A., JANTZI, D. School organizational effects on student outcomes. In HUSÉN, T., POSTLETHWAITE, T. N. (ed.) *The international encyclopedia of education*. 2. vyd. Oxford: Elsevier Science, 1994, s. 5259–5264.
- LEMESIANOU, C., GRINBERG, J. Criticality in education research. In TOBIN, K., KINCHELOE, L. L. (ed.) *Doing educational research: A handbook*. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MEYER, J. W., ROWAN, B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 1977, roč. 83, č. 2, s. 340–363.
- MYERS, S. A., ANDERSON, C. M. *The Fundamentals of Small Group Communication*. Los Angeles: Sage, 2008.

- NAJVAR, P., JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., HÜBELOVÁ, D., NAJVAROVÁ, V. CPV Video Study: Comparative perspectives on teaching in different school subjects. In JANÍK, T., SEIDEL, T. (eds.) *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann, 2009, s. 103–119.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007a.
- POL, M. Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 2007b, roč. 57, č. 3, s. 213–225.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (ed.) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005.
- PROKOP, J. Kritika a mýty současné školy. In CHRÁSKA, M. (ed.) *Klima současné české školy*. Olomouc: Konvoj, 2003, s. 46–62.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O., HUMAJOVÁ, Z. Rub a líce kurikulárnej transformácie. In KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. *Námety na reformu počítačového vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007, s. 17 až 72.
- ROWAN, B., MILLER, R. J. Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 2007, roč. 44, č. 2, s. 252–297.
- RÝDL, K. Tradice školství a efektivní kurikulum. In JANÍK, T., ŠVEC, V. et al. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido 2009.
- SEDLÁČEK, M. Řízení školy na vesnici. *Studia paedagogica*, 2008, roč. 13, s. 85–99.
- SHULMAN, L. S., SHULMAN, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, roč. 36, č. 2, s. 257–271.
- SHULMAN, L. S., SHERIN, M. G. Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, roč. 36, č. 2, s. 135–140.
- STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- STEVENS, R., WINEBURG, S., HERRENKOHL, L., BELL, P. The comparative understanding of school subjects: Past, present, and future. *Review of Educational Research*, 2005, roč. 75, č. 2, s. 125 až 157.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- URBÁNEK, P. Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis Scholae*, 2008, roč. 2, č. 3., s. 87–106.
- WALTEROVÁ, E., STARÝ, K. Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis Scholae*, 2006, roč. 0, č. 1, s. 77–97.
- YIN, R. K. *Case study research: Design and Methods*. 2. vyd. Thousand Oaks: Sage, 1994.

Autoři

RNDr. Dominik Dvořák, PhDr. Karel Starý, Ph.D., PhDr. Martin Chvál, Ph.D.,
Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická
fakulta, Univerzita Karlova v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail:
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

The Small School: A Case Study of School Education

Abstract: A major educational reform of the primary and lower secondary schools started in the Czech Republic in 2007. Shortly after the launch of the reform, we studied the actual picture of teaching, learning, and instructional leadership in one Czech comprehensive school, using the design research of a case study. Both qualitative and quantitative methods were used to describe the educational processes in the school – predominantly questioning, observation, and documentary analysis. Using qualitative data analysis we have sketched a narrative that highlights the role of structural factors – the small size of the school, the co-existence of primary and lower secondary schools within one organisation, as well as its unique history. The research results describe a case of schooling at the very beginning of educational reform, and guide the design of our next case studies of schools.

Key words: Case study method, schooling, Czech basic school, size of the school, primary-secondary transition, educational reform

Další kolo mezinárodně srovnávacích výzkumů v České republice

Ústav pro informace ve vzdělávání pořádal 29. července 2010 kulatý stůl, jehož cílem bylo seznámit odbornou veřejnost s projektem IPn Kompetence III – Realizace mezinárodních výzkumů v oblasti celoživotního učení a zveřejnění jejich výsledků. Postupně bylo představeno pět připravovaných mezinárodně srovnávacích výzkumů, které budou realizovány v letech 2011–2014: (a) TALIS – Mezinárodní šetření o vyučování a učení, (b) Výzkum řešení problémových úloh v rámci mezinárodního výzkumu PISA 2012, (c) Mezinárodní studie počítačové a informační gramotnosti, (d) Posouzení systému evaluace a monitoringu v ČR, (e) Projekt Překonávání školního neúspěchu. V diskusi k představeným projektům se poukazovalo na potřebu zviditelnění těchto projektů, jejichž celkové náklady činí cca 41 mil. Kč. Diskutovalo se o rolích příjemce dotace (MŠMT), plánovaného partnera (Ústav pro informace ve vzdělávání) a poukazovalo se na nezbytnost zapojení fakult připravujících učitele. Vedle provozních otázek se rozebíraly také některé metodologické problémy připravovaných výzkumů.