

Obsah

Editorial: O hledání kvality v době kafemlejnkové (<i>Petr Knecht</i>)	3
Studie	9
DOMINIK DVOŘÁK, KAREL STARÝ, PETR URBÁNEK: Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy	9
KLÁRA ŠEĎOVÁ: Moc v dialogickém vyučování	32
LUCIE MYŠKOVÁ, IRENA SMETÁČKOVÁ, HANA NOVOTNÁ, JAKUB ONDER, HANA KUŽELOVÁ, RADEK PTÁČEK: Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství	63
JANA DVOŘÁČKOVÁ: „Knowledge is power“: Studium MBA v perspektivě Bourdieuho teorie kapitálů	84
LUKÁŠ BOMBA: Život po maturite alebo o hodnotách vzdelania u žiakov stredných škôl	103
Diskuse	122
JAN PRŮCHA: Pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů .	122
TOMÁŠ JANÍK: Chvála snah zaměřených k systematizaci pedagogického vědění: chvála snah profesora Jana Průchy	131
Medailon	139
Osmdesát let Jana Průchy (<i>Josef Maňák</i>)	139
Recenze	141
Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika. (<i>Šárka Velhartická</i>)	141
Zprávy a oznámení	149
Zpráva: Panelová diskuse o výuce srovnávací pedagogiky (<i>Eliška Walterová</i>) ..	149
Pedagogická orientace 2014	156
Obsah ročníku 2014	156
Poděkování recenzentům	160

Contents

Editorial: Looking for quality in the time of „publish more or perish“ (<i>Petr Knecht</i>)	3
Articles	9
DOMINIK DVOŘÁK, KAREL STARÝ, PETR URBÁNEK: A small school revisited: School change in the time of reform	9
KLÁRA ŠEĐOVÁ: Power in dialogic teaching	32
LUCIE MYŠKOVÁ, IRENA SMETÁČKOVÁ, HANA NOVOTNÁ, JAKUB ONDER, HANA KUŽELOVÁ, RADEK PTÁČEK: Education of people with experience in alternative forms of care in childhood	63
JANA DVOŘÁČKOVÁ: „Knowledge is power“: MBA study program in Bourdieu’s perspective of capitals.	84
LUKÁŠ BOMBA: The life after graduation or about values of education among high school students	103
Discussion	122
JAN PRŮCHA: Scholarly journals in education: Their use as an information source	122
TOMÁŠ JANÍK: In praise of the efforts to systematize educational knowledge: In praise of the efforts of professor Jan Průcha	131
Profile	139
Jan Průcha’s 80th birthday (<i>Josef Maňák</i>)	139
Book Review	141
Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika. [Foreign pupils in czech elementary schools: Facts, analyses, diagnostics]. (<i>Šárka Velhartická</i>).....	141
Reports and Announcements	149
Panel discussion on teaching comparative education (<i>Eliška Walterová</i>)	149
Pedagogická orientace 2014	156
Contents 2014.	156
Acknowledgements.	160

Editorial: O hledání kvality v době kafemlejnkové

V roce 1968, kdy vyšlo první číslo *Pedagogické orientace*, jsem ještě nebyl na světě. Je možné pouze spekulovat, jak by dnes *Pedagogická orientace* vypadala, kdyby nedošlo k nucené dvacetileté pauze v jejím vydávání (1970–1990). Navzdory nepříznivému osudu si *Pedagogická orientace* počínaje ročníkem 1991 postupně vydobyla své místo na slunci a patří v současnosti k tomu nejcennějšímu, čím pedagogická věda v Česku disponuje. Už proto je mi ctí převzít zodpovědnost za vedení *Pedagogické orientace* a rád bych zdůraznil, že projevenou důvěru vnímám jako velký závazek a současně také jako výzvu.

Bývá pravidlem, a zřejmě se i očekává, že nově zvolení šéfredaktoři vědeckých časopisů seznámí autory i čtenáře se svou vizí dalšího směřování časopisu. Ani já nebudu výjimkou, avšak bych rád předeslal, že moje osoba nepřináší do redakce *Pedagogické orientace* nový a svěží vítr. Téměř osm let jsem v redakci působil v roli zástupce vedoucího redaktora a bylo by zvláštní, pokud bych se snažil *Pedagogickou orientaci* výrazněji vychylovat z kurzu, na jehož stanovování jsem se dlouhodobě podílel. Jako člověk spoluzodpovědný za současný stav a fungování *Pedagogické orientace* tedy nepokládám za vhodné, abych na tomto místě formuloval nějaké vzletné programové vize. V minulém funkčním období jsme v redakci časopisu podnikli důležité kroky k zajištění co nejvyšší kvality publikovaných textů, například jsme mimo jiné zavedli důkladné redakční čtení rukopisů na vstupu, tj. před zahájením recenzního řízení. Soudě podle informací a zkušeností kolegyň a kolegů působících v redakcích jiných vědeckých časopisů (domácích i zahraničních) je možné *Pedagogickou orientaci* s přihlédnutím k mnohdy specifickým českým podmínkám považovat za relativně kvalitní, prosperující a dobře fungující časopis. Pevně věřím, že tomu tak bude i nadále a v redakci budeme odvádět profesionální, přestože dobrovolnou práci.

Pedagogickou orientaci vnímám jako po všech stránkách otevřený a komunikující časopis – snad to obdobně cítí i autoři, recenzenti a čtenáři. Otevřenou komunikací mám na mysli víc než obligátní proklamaci a ujištění, že cílem (staro)nového redakčního kolektivu je nadále udržovat a zvyšovat kvalitu časopisu. Tak to je a mělo by i být. V této chvíli považuji za potřebné a užitečné sdílet s autory, recenzenty a čtenáři pět palčivých problémů, s nimiž se chtě nechtě bude *Pedagogická orientace* v blízké budoucnosti potýkat. Popisované problémy jsou mimo jiné důvodem, proč své angažmá v *Pedagogické orientaci* chápu jako výzvu. Kvalita vědních oborů se v současnosti posuzuje podle

stavu a kondice časopisů, které tyto obory profilují (a orientují). S vědomím související zodpovědnosti bude na pozadí mého pojednání aktuálních a akutních problémech možná prosvítat něco, co by bylo možné považovat za programový manifest Pedagogické orientace.

Problém č. 1: Co je kvalitní rukopis a jak ho získat?

Úsilí o stále větší kvalitu publikovaných textů se v současnosti stalo zaklínadlem zřejmě všech editorů významných vědeckých časopisů. Po příchodu postmoderny si ale jen málokdo troufá soudit, co je kvalitní věda a co ne. V české pedagogice je možné s trochou nadsázky identifikovat různé vědecké školy (pražskou, brněnskou... – dle potřeby doplňte), každá si drží určitá témata a dle svých možností buduje a rozvíjí svébytné a bezesporu kvalitní teoretické rámce, terminologie a metodologie. Proti tomu, že si každý dělá na svém, a jde mu to od ruky, nelze nic namítnout. Přesto se domnívám, že Pedagogická orientace by měla spatřovat kvalitu především v publikování textů relevantních pro širší odbornou komunitu. Kromě požadavku, aby v Pedagogické orientaci byly uveřejňovány skutečně originální myšlenky, poznatky a objevy, je třeba autory nabádat, aby nové vědění bylo vždy zasazeno do širšího oborového i mezioborového kontextu. To pochopitelně vyžaduje větší rozhled, čas a tvrdou práci – což jsou veličiny, které dnešní model hodnocení vědy (bohužel) není (a v blízké době asi ani nebude) s to zohlednit a ocenit. Domnívám se, že není od věci, aby redakce aktivněji vstupovala do komunikace s autory – dbala na kumulativnost tuzemského pedagogického vědění při současném důrazu na provázanost s aktuálními zahraničními poznatky, teoriemi a metodologickými standardy. Jde o to, aby obecnější intelektuální dopad studií publikovaných v Pedagogické orientaci byl co největší, pokud možno s přihlédnutím k tomu, že čtenář přistupuje k textu vždy skrze vlastní normy hodnoty a potřeby. Sám si vybavuji několik nedávno publikovaných textů, u nichž jsem cítil potřebu přečíst si je hned, tedy nikoli později, případně vůbec. Abychom dokázali takové texty získat, musí si redakce Pedagogické orientace klást závažné otázky: Komu časopis slouží? Kdo ho čte a proč? Kdo do něj píše a proč?

Problém č. 2: Naplňuje Pedagogická orientace svou očekávanou roli ve vztahu k České pedagogické společnosti, potažmo k české pedagogické komunitě?

Jsem rád, že Pedagogická orientace představuje hmatatelný důkaz života a fungování České pedagogické společnosti a podílí se na odbourávání zažitého stereotypu o potřebě resuscitace vymírající Obce. Toto dlouhodobé

klišé je dle mého názoru mnohem více odrazem polarity pedagogické komunity příklánějící se k tradičnímu duchovědnému pojetí pedagogiky jako vědy o výchově na jedné straně a pojetí pedagogiky jako nomotetické vědy budující svou teorii především na poznatcích empirického výzkumu na straně druhé. Jednalo by se o nošení sov do Atén, pokud bych nyní vysvětloval, v čem spočívají klady a zápory obou pojetí. Pedagogická orientace bude i nadále vítat přehledové a výkladové příspěvky založené na hutném popisu poznatků z výzkumu pedagogických jevů, případně odhalování jejich vzájemných souvislostí. Bez těchto příspěvků by ostatně nebylo možné hovořit o pedagogice jako o vědecky založené disciplíně. Zároveň Pedagogická orientace ocení také příspěvky z teorie a filosofie výchovy řešící například otázky hodnocení a norem, které žádná exaktní věda se svými prostředky není s to zodpovědět. Přitom právě řešení těchto otázek je pro pedagogiku velmi naléhavé, neboť čistě vědecko-výzkumný přístup odmítající cokoli, co nebylo přesně a objektivně zjištěno, případně kvantifikováno, může vést k odklonu od hledání cílů, k nimž by měla výchova a (školní) vyučování směřovat. Byl bych rád, aby si Pedagogická orientace udržela status jedné z klíčových publikačních platforem pedagogiky, mimo jiné i tím, že bude nadále vytvářet publikační prostor, v němž budou popisně vysvětlující výzkumy naplňovat informační a kontrolní roli vůči textům normativně zaměřeným.

Problém č. 3: Jak zajistit Pedagogické orientaci větší prestiž a viditelnost?

Nelze si nepovšimnout současné nadprodukce vědeckých časopisů, jež si kladou za cíl být v co nejkratším čase součástí privilegovaných vědeckých databází. Je diskutabilní, zda takto zúžený cíl není příliš formalistický a zda časopisy, které se k němu hlásí, neslouží pouze k ždímání státního rozpočtu, resp. produkci vědeckých bodů. V Pedagogické orientaci si uvědomujeme, že formální kritéria, například přítomnost časopisu ve vybraných databázích, jsou v současnosti pro autory rukopisů vysoce důležitá. Zároveň ale kvůli honbě za vědeckými body nechceme obětovat prestiž a reputaci časopisu například tím, že budeme ve větší míře poskytovat publikační prostor nekvalitním (jazykově i obsahově) anglicky psaným textům a vyzývat autory k extenzivnímu citování našeho časopisu. V podstatě se potýkáme s typickými dilematy vědeckých časopisů, jež jsou publikovány převážně v malých národních jazycích. Tato dilemata a související problémy přiléhavě pojmenovali v nedávném jubilejním čísle Sociologického časopisu O. Císař, T. Stöckelová

a M. Skovajsa.¹ Pokud bych měl zmiňované autory parafrázovat, jde o to, že pokud se má jakýkoli sociálněvědní časopis převážně vycházející v češtině dále rozvíjet, musí opustit svůj národní status, což se neobejde bez změny jazyka časopisu a dalších nástrah, které mohou časopis zavést do mnoha slepých uliček a začarovaných kruhů souvisejících s otevřením časopisu směrem do globální vědecké arény. Pedagogická orientace jako periodikum vydávané převážně v malém národním jazyce a malé pedagogické komunitě je pochopitelně vzdálena světové špičce a zjevně neexistuje recept, jak ji k ní přiblížit. Větší vliv, prestiž a viditelnost časopisu v mezinárodním vědeckém společenství je nepochybně žádoucí, ale je nutné se ptát, za jakou cenu. Pokud by Pedagogická orientace opustila hájemství českého jazyka a českých luhů a hájů, jednak by přestala být jedním z reprezentativních časopisů české pedagogiky a jednak by přestaly mít smysl články domácích autorů založené na importu zahraničních poznatků, trendů, teoretických konceptů a metodologií do českého diskursu a utváření české pedagogické terminologie. Zároveň by časopis nemohl fungovat jako diskusní platforma (nejen) o česky psané pedagogické literatuře a o specificky českých problémech. Přitom není zaručeno, že by do časopisu proudily desítky či stovky kvalitních textů zahraničních autorů. Zkušenosti jiných časopisů vypovídají spíše o opaku. Přesto/proto, že se čím dál více stáváme závislími na tom, co nám zpřístupní filtry vědeckých databází, je nezbytné usilovat, aby Pedagogická orientace i nadále byla jejich součástí.

Problém č. 4: Podaří se v Pedagogické orientaci zachovat tzv. malé žánry?

Jedním z klíčových benefitů živých vědeckých časopisů je kritická reflexe aktuálního vývoje v příslušném oboru. Zatímco aktuálně platná metodika hodnocení vědy vytváří tlak na publikování započitatelných výstupů – zejména recenzovaných studií, malé žánry a drobné texty tím pochopitelně trpí, některé dokonce mizí. Nevedou se menší filozofické, epistemologické, metodologické, terminologické, koncepční aj. debaty profilující obor, neboť ne každý autor má prostor a ambice své názory argumentačně prohloubit

¹ Císař, O., & Stöckelová, T. (2014). Mezinárodní a veřejně relevantní. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 50(5), 641–644.

Skovajsa, M. (2014). Celková a zahraniční citovanost Sociologického časopisu: výsledky citační analýzy. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 50(5), 671–712.

Skovajsa, M. (2014). Místo Sociologického časopisu / Czech Sociological Review mezi sociologickými časopisy podle bibliometrických indikátorů. Úvaha nepříliš jubilejní. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 50(5), 759–778.

do podoby recenzovaných studií. To podvazuje věcnou diskusi v rámci oboru a oslabuje prostor k dialogu. Vlivem toho, že autoři jsou hnáni do rychlé tvorby mnoha pseudovědeckých statí, chybí argumentační výzbroj pro veřejnou diskusi nad problémy, jejichž řešení se od pedagogů očekává. Mezi tzv. malé žánry svým způsobem patří také vnitřní neveřejná oborová diskuse odehrávající se v recenzních posudcích nabízených rukopisů. Časopisy s náročným recenzním řízením jsou platformou, na které autoři mohou získat anonymizovanou (netvrdím, že vždy anonymní) zpětnou vazbu na vlastní práci. Vysoká odbornost rukopisů a jejich úzká teoretická a metodologická zaměřenost způsobuje, že je obtížné pro některé z rukopisů najít vhodné recenzenty. Netřeba připomínat, že kvalitní recenzenti jsou pro obor nepostradatelní. Jednak je kvalitních recenzentů málo a musí své síly rozložit mezi více časopisů, a jednak imperativ publikování platí také pro ně. Pokud recenzenti odmítnou nějaký rukopis posoudit (což se zatím stává pouze výjimečně), bývá recenzní řízení zdlouhavé, někdy i vleklé a značně přesahuje pro autory i redakci únosnou časovou mez.

Problém č. 5: Jak by mohla Pedagogická orientace přispívat k integraci slabě propojených ostrovů specializace bádání (nejen) v pedagogice?

V dnešní době nikdo nemůže přečíst vše, co se v oboru napíše. Časopisů je příliš a knih také. Časopisy ani knihy se již nečtou od první do poslední strany (pochválen budiž ten, kdo tak stále činí). Pokud jde o produkci české pedagogiky, mnohdy se nemohu ubránit dojmu, že některé texty si autoři píšou víceméně sami pro sebe, případně pro velmi úzký okruh čtenářů, zpravidla spolupracovníků. Také v mezinárodním měřítku se ukazuje, že polovinu publikovaných vědeckých textů nikdo nečte (kromě samotných autorů, editorů a recenzentů/oponentů) a 90 % z nich není nikdy citováno.² Už proto je dle mého názoru nutné Pedagogickou orientaci více otevřít směrem k hraničním a příbuzným vědním oborům a příslušným odborným komunitám. Pokud připustíme, že hranice mezi jednotlivými sociálními vědami jsou výrazně prostupné a čím dál méně zřetelné, nemá cenu pedagogiku uzavírat ve slonovinové věži (dle mého názoru je toto přirovnání namístě). Hranice jsou spíše než ve vymezení objektu, předmětu či metodách zřetelné v institucionální rovině. Je třeba začít bojovat s předsudky uvnitř komunity pedagogů vůči jiným sociálním vědám a bořit mýtus o uzavřenosti komunity pedagogů

² Cribb, J., & Sari, T. (2010). *Open science: Sharing knowledge in the global century*. Collingwood: CSIRO Publishing. (cit. s. 1)

vůči okolnímu světu. Z mého pohledu je žádoucí, aby se mezi autory i recenzenty rukopisů nabízených Pedagogické orientaci oproti minulosti ve větší míře objevovali (pokud to bude z pohledu tématu, metodologie nebo jiného aspektu relevantní) zástupci filozofie, psychologie, sociologie, kulturní antropologie, ekonomie, geografie aj. Větší otevřenost časopisu může na jedné straně přinést náročnější odborné diskuse a kontroverze, na druhé straně to v dlouhodobějším časovém horizontu umožní časopisu profilovat se nejen multidisciplinárně, ale především multiinstitucionálně. Zde upozorňuji, že témata ryze pedagogická by ovšem měla i nadále zůstat doménou pedagogů, neboť časopis by měl sloužit především jim. Jak ostatně vyplývá z názvu časopisu, obsahové těžiště Pedagogické orientace by mělo být především v textech akcentujících pedagogický pohled na pojednávané skutečnosti.

Výše popsaná pětice problémů je charakteristická tím, že je za ní snaha a potřeba budovat étos kvalitní a společensky odpovědné vědy. Závazek vydávat v době kafemlejnkové respektovaný vědecký časopis se neobejde bez profesionality, úsilí, trpělivosti, vytrvalosti, pokory a úcty k tradici. Chtěl bych touto cestou vyjádřit upřímné uznání svým předchůdcům za obětavou činnost pro časopis a rád bych na jejich práci úspěšně navázal. Jmenovité poděkování si zaslouží zejména doc. T. Janík, který Pedagogickou orientaci v minulých osmi letech zušlechťoval, směřoval a profilel.³ Pevně věřím, že Pedagogická orientace zůstane i nadále stabilní, respektovanou a zároveň přístupnou publikační platformou a médiem umožňujícím adekvátně a dostatečně rychle reagovat na aktuální potřeby oboru.

Petr Knecht

³ Zvídavé čtenáře odkazuji na inaugurační editorial T. Janíka (PedOr, 2007, č. 1; dostupný online), který pro svou nadčasovost vybízí k hlubšímu zamyšlení a ohlédnutí se za dosavadním vývojem Pedagogické orientace.

Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy¹

Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 17. 6. 2014 / upravená verze obdržena 30. 9. 2014 / k uveřejnění přijato
20. 10. 2014

Abstrakt: Již více výzkumů konstatovalo, že kurikulární reforma českého školství nedosáhla očekávaných cílů, o příčině však nepanuje shoda. V našem příspěvku popisujeme mechanismus problematické implementace reformy v jedné základní škole a vliv různých aktérů a úrovní systému na školu. Nejprve je představena metoda analýzy kongruence jako nástroj pro propojování dat a teoretického rámce v případové studii. Následně jsou načrtnuty dvě různé teorie změny. Empirická část příspěvku popisuje proces změny školy v průběhu více než pěti let. Důraz je kladen na interakci mezi vnitřními vývojovými procesy ve škole a vnějšími vlivy přicházejícími z vyšších úrovní vzdělávacího systému. Metodou kvalitativní případové studie byla longitudinálně sledována základní škola, která se na počátku výzkumu nacházela v kritické situaci. Analyzovanými daty jsou především rozhovory s vedením, učiteli a žáky, školy, pozorování vyučovacích hodin a dokumenty školy. Škola ve sledovaném období projevila značnou vnitřní kapacitu ke změně, avšak současně vykazuje velkou skepsi k národní reformě a implementuje ji pouze formálně. Vize rozvoje školy je formulována velmi odlišně od diskurzu reformy. Pro vysvětlení dosavadní implementace reformy se teoretické rámce, jež předpokládají složitou síť aktérů a zájmů určujících výsledek reformy, jeví vhodnější než názory, které vidí hlavní problém v učitelích.

Klíčová slova: případová studie, longitudinální výzkum, základní škola, teorie změny, analýza kongruence

Již více empirických šetření poukázalo na nenaplněná očekávání spojená s kurikulární reformou, která v českém regionálním školství probíhá od minulých dekad. Problémy výzkumníci shledávají jak v postojích učitelů jako hlavních předpokládaných aktérů reformy (Moree, 2013; Straková, 2010; Straková et al., 2013), tak v aktuálním chování škol, kdy reforma je uskutečňována jen formálně (Janík, 2013). Mezi výzkumníky však nepanuje shoda

¹ Výzkum byl podpořen projektem GA ČR *Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy* (P407/12/2262).

o příčinách stavu vnímaného jako nepříznivý a především o strategiích, které mohou vést k jeho změně. Navíc dopady české kurikulární reformy byly monitorovány a vyhodnocovány systematičtěji ve čtyřletých gymnáziích (Janík et al., 2011) než na úrovni základního školství. Tuto mezeru se snažíme částečně zaplnit. Představujeme případovou studii základní školy v období zhruba pěti let od zahájení reformy. Cílem zkoumání bylo popsat, které z reformních impulzů ve škole působí s delším časovým odstupem od iniciace reformy, ale zejména hlouběji porozumět kontextům procesu reformy. Současně hledáme, s jakým teoretickým modelem reformy jsou získaná data kongruentní. Výzkum má longitudinální rysy, neboť situace téže školy byla za pomoci obdobné výzkumné strategie dokumentována již v době zahájení reformy (Dvořák et al., 2010a). Po čtyřech letech tak v témže časopise vychází zpráva o stejné škole.

Popsaný výzkum má charakter pilotáže metodologických inovací pro více-případovou studii, která zahrne čtyři další školy. Představíme proto naši metodologii zejména ve vztahu k teoretickému rámci dříve než tento rámec. Důvody odchýlení od zavedené struktury časopiseckého článku se pokusíme obhájit v následujících odstavcích.

1 Metodologie

Od počátku moderních sociálních věd část autorů považuje sociální procesy (včetně vzdělávacích) za tak složité, že jim nelze porozumět jinak než podrobným popisem jednotlivých případů (idiograficky). Tomu odpovídá významný podíl společenskovedních výzkumů, které jsou realizovány metodou případové studie (Drulák et al., 2008). Na druhou stranu panují pochybnosti o zobecnitelnosti takto získaného porozumění. Kvantitativně orientovanému čtenáři se případová studie může jevit jako kvazi-experiment s jediným post-testem, tedy příliš slabý výzkumný plán ve vztahu k deduktivnímu hodnocení nějaké hypotézy (Yin, 2009). Ani pro induktivní budování teorie v pojetí kvalitativní metodologie však nemusí data o jednom případě poskytovat dost materiálu. Vztah případové studie k abstrahujícímu, teoretickému zobecnění tak zůstává v literatuře aktuálním problémem (Stake & Trumbull, 1982; Stake, 1995; Thomas, 2010; Stanoev, 2013), s nímž jsme se vypořádávali i my.

Potřebu inovativního přístupu k teoretickému rámci v případové studii podtrhl již Campbell (1994), který mluvil o strategii plauzibilních soupeřících (*rival*) hypotéz. V novější metodologické literatuře jsou tyto podněty

rozpracovány do technik analýzy dat, které jsou označovány jako *analýza shody/kongruence* a *rozbor procesu* (Yin, 2009; Blatter & Blume, 2008; Blatter & Haverland, 2012; česky Drulák et al., 2008, s. 18). Na rozdíl od tradičního přístupu² k zobecňování z případů (analýzou kovariance), při použití metody kongruence se nemusí sledovat jen různé konfigurace hodnot proměnných, ale badatel se obecněji zaměřuje na shodu či neshodu mezi svými empirickými zjištěními a očekáváními, která lze pro jím studovaný případ vyvodit z ústředních myšlenek rozličných „soupeřících“ teorií. Blatter a Blume (2008, s. 319) jako příklady uvádějí shodu či neshodu v tom, kdo jsou hlavní aktéři studovaného jevu a co jsou určující struktury případu, na jaké motivace ukazují výpovědi aktérů, a samozřejmě i kovariance mezi případnými proměnnými. Analýza kongruence si tak zachovává *orientaci na případ*.

U soupeřících teorií při tom nemusí jít jen o vzájemně se vylučující hypotézy a analýza dat nemusí ústít v „odmítnutí“ některé z nich. Rivalita rámců má řadu podob (Yin, 2009, s. 135). Může jít např. o teorie komplementární a případová studie tak může vést ke konstatování, kde leží silné stránky každé ze soupeřících hypotéz či teorií při popisu a explanaci případu, resp. jak použít k vysvětlení případu kombinaci teorií.

Ve zde popisované pilotní případové studii nám tedy šlo mj. o to ujasnit výzkumnou otázku a teoretický rámec, abychom sběr dat v dalších studiích zaměřili do oblastí, které jsou z hlediska zvoleného výkladového schématu kritické. To nám umožní pokračovat ve strategii porovnávání různých teorií z hlediska jejich explanační síly pro vysvětlování námi sledovaného problému při analýze změn v dalších školách.

V opakovaném šetření jsme měli více důvodů pro ponechání stejného pilotního příkladu – Malé školy. Pilotní případ má ve vícepřípadové studii zvláštní postavení. V předchozí vlně našeho šetření se podařilo, zpočátku do jisté míry náhodou, vybrat školu, která pro nás byla velmi dobře dostupná nejen z hlediska geografického, ale především díky otevřenosti a vstřícnosti vedení a sboru. Yin (2009) uznává, že praktické ohledy se mohou oprávněně stát hlavním kritériem výběru pilotního příkladu. Nejde (jen) o pohodlnost výzkumníků, ale prostorová i sociální dostupnost umožňuje sledovat pilotní

² Jeden z recenzentů vyjádřil názor, že pluralita teoretických východisek či mnohost možných interpretací dat je při výzkumu sociálních jevů obecně žádoucí i běžná. S tím souhlasíme, uvedené postupy chápeme spíše jako technickou inovaci řešení vztahu teorie a dat v případě výzkumného plánu případové studie.

případ mnohem podrobněji, než pak snad budou sledovány případy další, lze zde zkoušet více výzkumných technik aj. Yin mluví o laboratoři celého výzkumného projektu. Dostupnost nám umožnila se do školy vracet i v mezdobí mezi hlavními sběry dat, klást doplňující otázky apod. Od rekognoskace potenciálních případů ve školním roce 2006–2007 tak pilotní školu sledujeme již zhruba sedm let. Analýza kongruence však klade na volbu vhodného případu další podmínky. Níže ukážeme, že Malá škola podmínkám „kritického“ případu vyhovuje.

Zatímco u způsobu analýzy dat se pokoušíme o jistou metodologickou inovaci, vlastní techniky sběru dat o pilotním případě se lišily jen v drobnostech od postupů aplikovaných v předchozím šetření (Dvořák et al., 2010a, 2010b). Důvodem byla mj. potřeba zachovat srovnatelnost dat v longitudinálním výzkumu. Jádrem dat tvoří kvalitativní polostrukturované rozhovory s vedením a učiteli školy i pracovníky školní družiny. U pilotní školy byly provedeny i rozhovory s žáky 6. ročníku metodou triád a s žáky 9. ročníku formou ohniskové skupiny (u dalších škol byl postup mírně modifikován). Dalšími zdroji dat byla dokumentace školy, pozorování vyučovacích hodin a terénní zápisky, pořízené v průběhu týdenního pobytu tří výzkumníků ve škole. Doplňující roli hrála data z opakovaných šetření klimatu sboru (Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014). Na základě předpokladu o možném vlivu dalších aktérů v horizontálních i vertikálních sítích jsme se zabývali i dostupnými dokumenty o nejbližší sousední škole. Zásadním limitem však je, že nemáme srovnatelná data o výsledcích žáků školy v průběhu sledovaného období.³

V souvislosti s postupným vývojem výzkumné otázky (viz též úvod diskuse) v analýze dat hrálo klíčovou roli otevřené kódování, tedy otevřenost výzkumníků vůči agendě aktérů, nikoli (jen) tématům výzkumníků. Dlouhodobý vztah s respondenty zmírňoval problémy s přístupem do terénu, na druhou stranu mohl navázaný raport vést ke ztrátě odstupu a objektivit výzkumníků. Pro zajištění kvality výzkumu jsme použili dvojí mechanismus: Terénního šetření se celou dobu účastnili všichni tři autoři, kteří v průběhu sběru dat i během jejich analýzy porovnávali a syntetizovali své interpretace případu. Jako užitečná se ukázala i konfrontace kvalitativních a kvantitativních dat (Urbánek et al., 2014). Dále výsledky prošly účastnickou validizací při prezentaci pro vedení školy a členy pedagogického sboru.

³ Dnes již odpovídající nástroje máme, ale na počátku našeho šetření v roce 2007 jsme vlastní data o výsledcích žáků nesebrali.

2 Soupeřící teoretické rámce

Jedním z faktorů podílejících se na nedosažení cílů reformy i příčinou rozporných názorů na jeho důvody mohou být neadekvátní „teorie změny“ (Fullan, 2006a; Pritchett, Woolcock, & Andrews, 2010), se kterými – explicitně či implicitně – pracují ti, kdo reformu plánují, realizují či hodnotí. Dvě konkurenční teorie změny diskutované v souvislosti s českou kurikulární reformou lze formulovat (s nutným zjednodušením) takto:

1. *Hlavním problémem reformy je učitel* (Uher, 1933, souhlasně citovaný Strakovou et al., 2013).

Změny musí být dosaženo primárně na mikroúrovni (ve třídě), klíčem k reformě je proměna procesů vyučování a učení (Spilková et al., 2005; Straková et al., 2013). Kritickým aktérem proto jsou školy, učitelé a ředitelé. Zastánci tohoto názoru se domnívají, že hlavní principy reformy jsou v pořádku, proto dosavadní kroky nemají být zpochybňovány (Straková, 2013), k chybám došlo ve stádiu implementace. Problémy lze překonat, pokud se bude s učiteli správně komunikovat a vysvětlí se jim důvody potřeby změn, popř. pokud se do systému „nasype“ více zdrojů. Další reforma makrosystému, případně posilující akontabilitu, tedy *vnější tlak*, bude naproti tomu neúčinná, protože „učitele nejde zvnějšku přinutit k opravdové změně (přinutit je můžeme pouze k formálnímu naplnění požadavků na změnu)“ (Straková et al., 2013, s. 96). „Učitele je potřeba pro změnu motivovat, získat je pro nové, mnohdy velmi náročné úkoly“ (Straková et al., 2013, s. 96). Z toho lze odvodit závěr, že učitelé a vedoucí pracovníci obecně ochotní se měnit, pracovat na sobě, by měli být otevřenější i k požadavkům reformy.

2. *Hlavním problémem reformy je reforma sama*, resp. systém, ve kterém učitelé a školy fungují.

Fakt, že se problémy projeví v implementační fázi, neznamena, že zde leží jejich příčina (Pritchett et al., 2010). Školský systém je nutno vždy chápat a měnit jako víceúrovňový celek. Chyby je nutno hledat již/také v koncepci reformy (Štech, 2013).

Na všech úrovních vzdělávacího systému jsou aktivní aktéři, kteří přispívají ke zdaru či nezdaru reformy, konstituují své vnímání reality, jednají a svým jednáním nastavují podmínky aktérům na dalších úrovních (Janík & Pešková,

2012).⁴ Které subjekty se podílejí na implementaci reformních projektů vzdělávací politiky ve škole, nelze říci předem, je nutné předpokládat řadu aktérů s různými zájmy. Tyto procesy jsou složité a nekoherentní – jde o jakousi politickou polévku, v níž se jedno opatření vzdělávací politiky dostává do konfliktu s řadou dalších, která se současně snaží proměnit stejné či jiné aspekty života školy (Braun, Ball, & Maguire, 2011a; Braun et al., 2011b). Reforma proto vyžaduje současnou změnu na všech úrovních (Fullan, 2005), v neposlední řadě potřebuje *rámec* „pro péči o kulturu [vyučování a učení] ve školních třídách“ (Janík, 2013, s. 639). Přenesení odpovědnosti za změny pouze dolů, do škol a tříd, brání nutným makrostrukturním změnám (Goodson, 2004).

Tlak zvnějšku je *nutný* – „systém se nezlepší, pokud zde není tlak“ (Levin, 2010, s. 366), přinucení a podpora ovšem musejí být v rovnováze, resp. poměr potřebného tlaku a podpory závisí na situaci systému a konkrétní školy (Fullan, 2006a). Konečně omezenost zdrojů není náhodným, ale podstatným průvodním znakem a zásadním faktorem implementace reformy (Braun et al., 2011b), do určité míry je nutno s ní vždy počítat.

Uvedené rozdělení je samozřejmě do jisté míry zjednodušující, neboť i autoři kladoucí hlavní důraz na učitele a na mikroúroveň tříd si uvědomují chyby v načasování reformy (Straková, 2013) nebo nutnost vytvořit „vhodné inovační prostředí“ (Straková et al., 2013, s. 96). Přesto se nám zdá naznačená opozice důležitá, do jisté míry charakteristická pro současné sociální vědy a zaslouží si další prozkoumání. Zjednodušeně bychom mohli říci, že se oba pohledy liší v tom, zda aktivitu učitelů v reformě považují za postačující, nebo jen nutnou podmínku; popř. zda připisují odpovědnost za postoje a hlavně aktuální chování učitelů především jejich vnitřním kvalitám (ať kognitivním, nebo afektivně-motivačním), anebo naopak, zda připouštějí značný vliv struktur a situací, v nichž se aktéři/učitelé nacházejí.

V této pilotní studii bylo cílem mj. ověřit, který z obou teoretických výkladových rámců lépe odpovídá shromážděným datům a umožňuje plnější vysvětlení mechanismu implementace reformy.

⁴ Někteří autoři jsou ještě dál a pracují s daleko širší koncepcí aktérů zahrnující mezi ně i „neživé“ věci (Fenwick, 2011), jimiž by v našem případě mohly být třeba formuláře pro tvorbu ŠVP či před- a poreformní učebnice.

3 Výsledky

Představíme námi zkonstruovanou naraci o proměnách pilotní školy v uplynulých zhruba pěti letech. Střetávají se v ní dva motivy: příběh cesty školy za cíli, které si její aktéři sami vytkli, a příběh vyrovnávání s úkolem stanoveným zvnějšku – kurikulární reformou.

3.1 Pět úspěšných let Malé školy

Na začátku naší spolupráce (školní rok 2006/2007) měla Malá nálepku školy, v níž se v nevyhovujícím prostředí kumulují problémové děti. Celkový počet žáků klesal tak, že další existence školy byla ohrožena. V této situaci zřizovatel (obec) odvolal dosavadní ředitelku a s ní dobrovolně odešla větší část sboru (osm učitelů ze třinácti). Nové vedení školy si (lze říci ve shodě s celým obnoveným pedagogickým sborem) vytyčilo úkol organizaci stabilizovat a zbavit stigmatu neúspěšné školy. Kromě výše uvedených výhod dostupnosti pro výzkumníky skýtala tedy tato případová studie šanci mapovat proces, jímž se problémová škola snaží stát dobrou až nadprůměrnou. V zahraniční literatuře se v této souvislosti používá označení *turnover* nebo *restart* (Ježková, Dvořák, & Chapman, 2010, s. 202). Tato naděje se naplnila, avšak cesta školy k úspěchu zároveň dokumentuje problémy českého vzdělávacího systému.

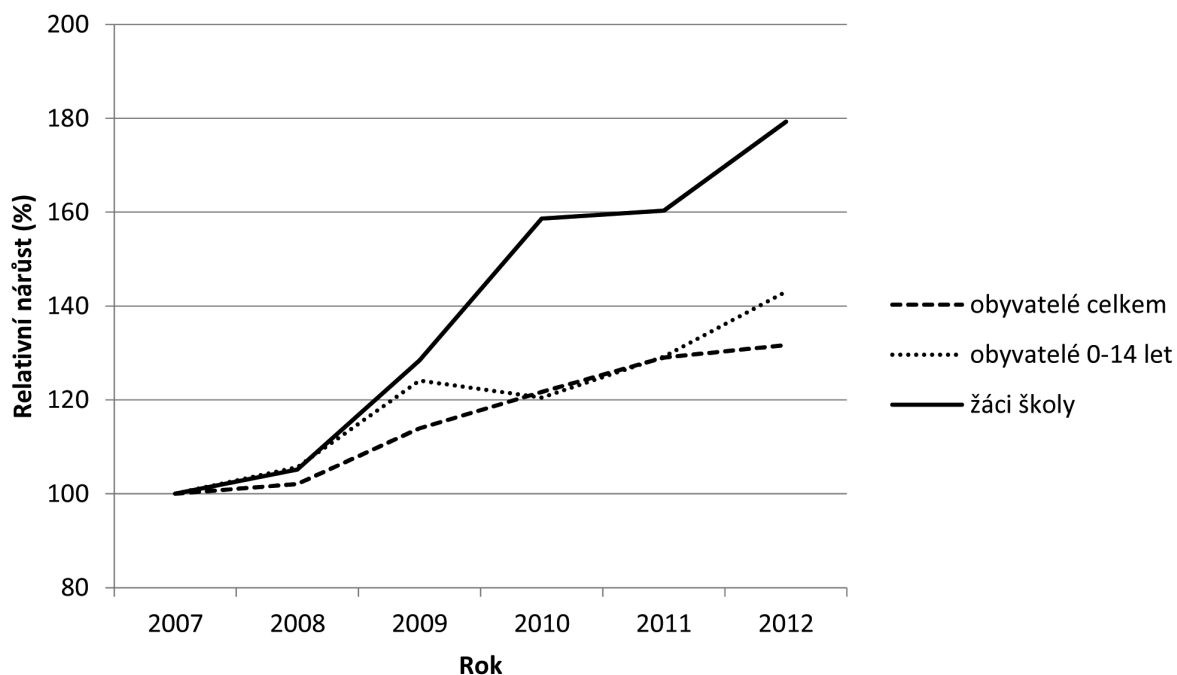
Základní charakteristiku fyzického a sociálního prostředí, v němž Malá škola působí, uvedli Dvořák et al. (2010a). Jen stručně připomeňme, že škola se nachází na okraji velkoměsta, avšak v důsledku kombinace geografických a historických okolností nebyla v době, kdy jsme začínali naše šetření, příliš zasažena suburbanizací. Lze to ukázat na počtu ročně dokončovaných bytů⁵ – v obci, která tvoří spádovou oblast Malé, se v minulé dekádě kolaudovalo průměrně méně než deset nových bytů ročně (převážně rodinné domy představující vyšší kategorii bydlení). Teprve v poslední době byly dostavěny některé větší realitní projekty včetně bytových domů, takže se výrazně zvýšil jak počet obyvatel obce celkově, tak počet dětí do 15 let věku – v roce 2012 jich bylo o 40 % více než v roce 2007 (celostátně vzrostl ve stejném období počet dětí v této věkové skupině o 6 %). Stále však platí, že v rámci našeho souboru pěti škol je zde průměrný počet obyvatel obce připadajících na jednu školu vůbec nejnižší.

⁵ Pro srovnání – v příměstských lokalitách se nacházejí ještě dvě námi sledované školy – Pestrá (v obci byly v posledních letech dokončovány desítky nových bytů ročně) a Předměstská (extrémní situace v rámci celé ČR – stovky bytů ročně).

Na začátku naší spolupráce Malá škola patřila počtem žáků do první desetiny nejmenších českých úplných základních škol – ve školním roce 2007/2008 se v devíti ročnících učilo jen 116 žáků. Skutečný stav poněkud zkreslovala spolupráce s jinou – mezinárodní – školou mimo rejstřík škol, tudíž zde byla zapsána velká skupina žáků vzdělávaných podle § 38 školského zákona, kteří v Malé škole byli pouze pravidelně přezkušováni. Škola tak vykazovala v uvedeném roce celkem 165 žáků. Dřívější problémy školy však nebyly dány (jen) populační krizí v první polovině minulé dekády, ale zejména způsobem, jímž se bývalé vedení snažilo úbytek dětí spojený s tehdejším demografickým poklesem řešit – rozhodlo se otevřít školu dětem, jež měly na jiných školách nejrůznější problémy. Tak jako před pěti lety i nyní ve škole stále zaznívá motiv, jak v té době „všude v okolí znali telefonní číslo naší školy, protože věděli, že sem mohou poslat každého“ žáka. Na jednu stranu škola byla ochotna přijmout žáky i se závažnějším zdravotním postižením nebo s kázeňskými problémy, na druhou stranu se tak vytvořilo prostředí, kde se velmi obtížně pracovalo učitelům, a postupně se od školy začali odvracet i rodiče „běžných“ dětí, kterých přicházelo k zápisu stále méně.⁶ V době naší první návštěvy byla výuka na prvním stupni pro malý počet dětí organizována málotřídním způsobem, konkrétně dva ročníky byly vyučovány jedním učitelem.

V této situaci se ředitelem Malé školy od školního roku 2006/2007 stal učitel z nepříliš vzdálené Žižkovy školy (pseudonym). Novému vedení se nepochybně podařil „obrat o 180 stupňů“. Kolabující škola se stabilizovala, začala se rozvíjet, proměnila se její situace uvnitř i navenek. Prvním cílem nového ředitele bylo zvýšit počet žáků (a tedy příliv provozních prostředků) a vedení bylo z tohoto hlediska až nečekaně úspěšné (obr. 1). Malá škola, která před pěti lety nenaplnila ani jednu paralelku, mohla v posledních dvou letech každoročně otvírat dvě první třídy a v pokračování této praxe jí brání jen nedostatek místa. Jak je vidět, růst počtu žáků postupně výrazně předstihl růst počtu obyvatel obce. Na demografická data a údaje o počtu žáků klademe takový důraz, protože rodičovská volba školy představuje klíčový mechanismus akontability (Bruns, Filmer, & Petrinis, 2011), který se v České republice uplatňuje při nedostatku veřejně dostupných dat o výsledcích žáků či incentív na tato data navázaných.

⁶ Obdobný fenomén ve vztahu k etnicitě je v zahraničí označován jako *white flight*: otevřenost školy vůči „barevným“ dětem může vést „bílé“ žáky (resp. jejich rodiče) k přestupu na jinou školu.



Obrázek 1. Vývoj počtu obyvatel v obci a počtu žáků Malé školy ve sledovaném období (bez žáků vzdělávaných podle § 38 školského zákona; zdroj – ČSÚ a výroční zprávy školy).

Děti přijímané do prvních ročníků nepocházejí jen ze spádové obce. Jak uvádí ředitel, dvě třetiny rodičů „si tu naši školu vyberou [...] mají svou spádovou školu o hodně blíž, ale vybíraj si naši školu“. Rozhodující pro to bylo změnit obraz školy navenek, být atraktivní volbou pro proměňující se obyvatele vlastní i sousední obce:

Teď jsme ve stavu, kdy žádné děti nehoníme a neděláme to, co dřív, kdy jsme všude lepili různé letáky, plakátky, upozorňovali jsme na sebe. Už jsme se asi dostali do povědomí lidí jako škola, která je nějakým způsobem zajímavá. To ústní podání, když si rodiče povídají na hřištích u školek, tam se asi pověst školy postupně úplně obrátila a napravila.

Zástupkyně ředitele dokonce dodává: „Já si až říkám, to je nějaká bublina, až se toho trošku bojím, až ta bublina praskne. [...] My se samozřejmě snažíme, ale nechceme něco nafukovat.“ Také učitelé si myslí, že prioritou není a nemá být vnější propagace školy – nechtějí „dělat divadlo, věnujeme se dětem“.

Nejde však o skořápku image. Někteří žáci šestých ročníků do Malé nedávno přešli z neúplně organizovaných škol a/nebo po ukončení prvního stupně volili – díky blízkosti velkoměsta – z více možností, kde pokračovat ve školní docházce. Rozhovory nepřímo ukazují, čím je Malá škola udržela/přitáhla, případně co na ní oceňují ve srovnání s předchozí školou. Zmiňují zejména lepší klima (absenci šikany), lepší učitele.

Nárůst počtu žáků znamenal potřebu administrativně i fakticky zvýšit kapacitu budovy, takže ve spolupráci s novým vedením obce přibylo v podkroví celé nové patro, nové hřiště a rozšířila se tělocvična se zázemím, obnovena byla školní zahrada... Zatímco v době nástupu nového vedení bylo materiální vybavení kritizováno rodiči jako podprůměrné, dnes ho hodnotí i vnější pozorovatelé včetně inspekce jako nadprůměrné dokonce v kontextu poměrně bohatého širšího regionu školy, na což je vedení školy právem hrdé: „Máme jedenáct učeben a v devíti máme interaktivní tabule, vybaveno novým nábytkem, nové lavice, pomůcky, to se snažíme obměňovat [...]“.

Neméně podstatné je, že se změnilo i sociální prostředí. Učitelé vypovídají, že dnes pracují v kulturnějším prostředí „nejen materiálně, ale i klima je důstojnější“. To potvrzuje i longitudinální sledování klimatu sboru.⁷ Při mimořádně příznivém počátečním charakteru klimatu malé, společným úsilím o záchranu školy semknuté sociální skupiny (Urbánek, 2008, s. 101–102) ve sledovaném období se dále zlepšily přátelské vztahy ve sboru (dimenze označovaná zkráceně jako intimita, změna je významná na hladině 0,01) a udržely se nízká frustrace a vysoká vnímaná suportivita. Ředitel k tomu říká:

Povedlo se velice rychle stabilizovat sbor, máme minimální obměnu, což si myslím, že je základní kámen, na kterém stavíme [...]. Funguje atmosféra vzájemné důvěry, takového stavu pro mě až nepochopitelně vzácného, asi pocit sounáležitosti lidí se školou a že všichni táhnou za jeden provaz nebo se o to snaží a nevybočuje z toho nikdo extra, kdo by to narušoval. To je velký základ.

Nárůst počtu žáků si ovšem vynutil také rozšíření učitelského sboru z 12 na 18 učitelů (nárůst všech pedagogických pracovníků z 15 na 26). Vedení při tom věnuje pozornost výběru⁸ nových učitelů („Koukáme, aby měli nejen odbornost, necháme je, aby učili chvíli, ale také aby padli do kolektivu, aby se zařadili do party.“). Zlepšila se i kvalifikovanost.

⁷ Opakovaně administrovaným dotazníkem OCDQ-RS.

⁸ Význam výběru učitelů (Bryk, 2010) vedením školy je u nás možná nedoceňován ve srovnání s důrazem kladeným na jejich další rozvoj.

Pokud se ještě vrátíme ke klimatu sboru, jsou jeho charakteristiky v pětiletém odstupu velmi stabilní. Předchozí vysoká angažovanost učitelů se ještě nevýznamně zvýšila, o něco výrazněji vzrostla vnímaná direktivita vedení, což se v tomto případě neprojevuje nepříznivě na celkovém klimatu školy – jistá míra pevnosti vedení obecně nemusí být vnímána negativně a zde navíc současní vedoucí pracovníci a jejich strategie mají podporu učitelů: „Jsou jedni z nás.“ „Vedení má představu, cíl,“ důsledně sleduje dlouhodobou perspektivu, přitom „nemají nereálné, okázalé cíle, chtějí, aby každý dělal svou práci a dělal dobře. Není to žádný teror, ale mravenčí systematická práce.“

Odhadujeme, že růst vnímané direktivity může (mimo jiné i v souvislosti s početním růstem sboru) naznačovat poměrně standardní vývojový cyklus organizace, kdy místo dřívějšího nadšení bude každodenní chod organizace více nesen formálními pravidly.

3.2 *Reforma jen pro inspekci?*

Potud je tedy příběh Malé školy jasnou *success story*. Školu tvoří lidé, kteří se nebáli výzvy zvrátit vývoj stigmatizované, v podstatě zanikající školy. Jsou otevření inovacím (např. „už tady máme všechno připraveno, takže by děti mohly pracovat i s nějakýma tabletama nebo notebookama, to je jenom otázka času“). Vytvářejí a zároveň zažívají mimořádně otevřené klima organizace. Zde bychom měli očekávat (Norton, 2008, s. 249–250; Thapa et al., 2013) také větší hloubku a vyšší rychlost zavádění celostátní vzdělávací reformy.

Zdánlivě tomu nasvědčuje i nejnovější inspekční zpráva, která se hemží odkazy na úspěšné rozvíjení klíčových *kompetencí*:

Při sledované výuce na prvním stupni [...] si upevňovali kompetence komunikativní a sociální při kooperaci ve skupinách i následnou prezentací výsledků, kompetence k učení si rozvíjeli v průběhu literární výchovy při produktivní spolupráci. [...] Na druhém stupni si žáci rozvíjeli kompetence komunikativní, k učení a k řešení problémů, ale i sociální a občanské [...] uplatňovali mezipředmětové souvislosti. [...] V oblasti jazyka a jazykové komunikace si při společné, samostatné i skupinové práci prohlubovali kompetence k učení, komunikativní, sociální a ojedinele i k řešení problémů.

Ponechme teď stranou otázku, zda inspekce dokáže na základě pozorovaných dějů ve třídě usuzovat na proměny charakteristik žáků (tedy zda pozná, že opravdu dochází k prohloubení té či oné kompetence). S vyjádřením

inspekce však kontrastuje odpor ředitele k jazyku⁹ i duchu reformy zhmotněné v procesu tvorby školních vzdělávacích programů i jeho výsledku:

ty fráze a slova, která se tam musela používat, tak si říkám, proboha. [...] To vůbec není jazyk [učitelů], ty formulace, které se v něm používají, to jsou prázdný pojmy, pod kterými se těžko něco představuje, jako jsou klíčové kompetence, průřezová témata, to jsou pojmy, se kterými učitelé před tím nikdy nepracovali.[...] Je to všechno takové [...] sešroubované dohromady.

Rozpor mezi inspekční zprávou, která nachází na každém kroku rozvíjení kompetencí, a nedůvěrou ke kompetencím jako „umělému“ termínu¹⁰ může samozřejmě mít více vysvětlení. Pedagogové Malé školy možná (některé) cíle reformy naplňují, i když je tak nepojmenovávají.¹¹ Učitelé i vedení školy každopádně vyjadřují své cíle úplně jinak. Žáky „připravit co nejlíp“ znamená v Malé škole „hlavně naučit děti pořádně jeden cizí jazyk“ (díky dotacím je zde od prvního ročníku vyučována angličtina¹²), popřípadě ještě „počítače“. Najdeme i obecnější formulace – „měli by získat lásku ke vzdělání, touhu se vzdělávat, něco nového se dozvědět“, ovšem „pokud nefunguje rodina, tak [...] jsme rádi, pokud si dítě ve škole vytvoří základní návyky, ať už pracovní, nebo hygienické, sociální“.¹³ Samozřejmě bychom mohli konstruovat průnik

⁹ Na rozpor mezi jazyky reformy, praxe a výzkumu upozornili před námi mimo jiné Píšová et al. (2011).

¹⁰ Ve skutečnosti může být umělý jazyk z hlediska některých aktérů velmi výhodný. Radikální terminologické a konceptuální inovace pomohly kolem tvorby a implementace ŠVP vytvořit „reformní průmysl“ (Rowan, 2002, s. 284), který pro řadu expertů a konzultantů představoval příležitost k zvýšení jejich moci, prestiže či příjmů. Jestliže v Malé škole je stále živý pocit křivdy, že za tvorbu ŠVP „nedostali ani korunu“, pak lektoři oněch „sáhodlouhých školení“ jistě nepracovali zadarmo. Prolínání potřeb systému a zájmů privátních aktérů je však odlišnou linií příběhu reformy a vyprávět o ní budeme někdy jindy.

¹¹ Tady se ovšem otvírá další dilema: Změnili se učitelé, aniž by o tom věděli, anebo výuka (aspoň u dobrých učitelů) vždycky „kompetence“ rozvíjela, takže reforma nepřinesla tak zásadní změnu, jak si její tvůrci či zastánci myslí? Druhý názor by znamenal, že potřebujeme poněkud odlišnou reformu – nejde o zásadní změnu cílů školního vzdělávání, ale o to, aby se cílů školního vzdělávání dařilo dosahovat větší části žáků než dosud. Autoři reformy ovšem neupřesnili úroveň kompetencí, jichž má být na konci základního vzdělávání dosaženo, ani minimální podíl žáků, který této úrovně má dosáhnout.

¹² S jasným akceptováním angličtiny jako prioritního cíle základního vzdělávání kontrastuje velmi rozpačité přijetí požadavku na povinné zavedení výuky druhého cizího jazyka, což se v podmínkách běžné (možná i nadprůměrné) základní školy jejím pracovníkům jeví jako málo smysluplný, jen obtížně realizovatelný cíl, který ve svém důsledku maří některé pozitivní aspekty reformy (likviduje nabídku výběrových předmětů).

¹³ Akceptace skutečnosti, že škola nepřispívá k překonání závislosti dětí na jejich domácím zázemí, se projevuje i v dalších školách.

těchto cílů s klíčovými kompetencemi RVP ZV (např. angličtina – komunikační kompetence). Vedení školy však popírá, že by na výuku měla nějaký faktický vliv reforma, zejména zkušenost tvorby školního vzdělávacího programu. Explicitní je opět ředitel, který nyní pět let po začátku reformy shrnuje:

ŠVP na naší škole je jeden z největších propadáků. Je to zoufalost, ke které nemělo dojít. Je to tristní, nad rámec povinností, sáhodlouhý školení navíc. [...] Nefunkční materiál. [...] Učitelé k tomu mají negativní postoj od samého počátku. Příčinou nebyl nedostatek informací, naopak učitelé byli informováni, jak to mají dělat, ale to byly sáhodlouhý školení, který byly nad rámec normálního běžného učení, nikdo jim nesnížil úvazek, aby se tomu mohli plně věnovat. [...] Dělalí to ve svém volném čase.

Učitelé současně deklarují, že škola nemá problém s jinými inovacemi: „Já ráda hledám nové cesty, nové možnosti, zajímám se o nové trendy ve školství, ale tohle byl hrozný podraz na učitele, že na ně hodili tadyhle to.“ Dokládá to např. bezproblémové zavedení výuky *finanční gramotnosti*, již učitelé považovali za konkrétní a smysluplnou změnu a iniciativně s ní v Malé škole začali o rok dříve, než bylo závazně stanoveno. Podobně se dlouhodobě a funkčně v Malé škole rozvíjí *dramatická výchova*, která je např. po revizi ŠVP nově využita pro realizaci výchovy pro mimořádné situace (jak ukázalo pozorování výuky). Jiným zdrojem inovací je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), z něhož učitelé čerpají a jehož vliv jsme pozorovali na prvním stupni, kde do výuky skutečně pronikly metody a konkrétní aktivity směřující k rozvoji čtenářské gramotnosti (což je ovšem cíl, který RVP ZV původně explicitně vůbec neuváděl). Žáci devátého ročníku, kteří do školy vesměs nastupovali právě v době rozvíjející se krize pod bývalým vedením, nemají žádné akademické ambice. Přesto pro ně škola není místem, kde se jen nudí. Jako přínosnou uvádějí např. právě matematiku aplikovanou na finanční gramotnost.

Paradoxně se naopak *překážkou dalších inovací* stává právě ŠVP, protože

to není nic, s čím by mohli pracovat, co by vzali do ruky, listovali si v tom, škrtili si v tom, dělali si tam nějaké svoje poznámky, dělali v tom nějaké změny. Je zase tak složité tam zanášet změny. Změny by se měly zanášet oficiálně, ne že to někoho napadne a nemůže si to tam připsat. Já do teď nevím, jak můžeme dělat změny, jak vlastně to je správně, aby se tam nějaká změna zanesla. Kdy je můžeme udělat, jestli se dělají na konci roku nebo na začátku roku nebo jestli je můžeme dělat v průběhu roku.

Protože jsme sami viděli kromě hodin velmi zdařilých také hodiny, které považujeme za zaměřené jen na předávání faktických poznatků bez záměrně vytvářených příležitostí k dosahování vyšších kognitivních vzdělávacích cílů (či k „rozvíjení kompetencí“), je možné, že u inspekční zprávy¹⁴ bylo přání otcem myšlenky (*wishful thinking*). Tuto interpretaci hry na úspěšnou reformu potvrzuje více výroků pracovníků školy, kteří přiznávají, že ŠVP jim slouží jen k tomu, „aby to inspekce mohla odkontrolovat, a tím se končí. A pak se učí podle tematických plánů.“ Pokud skutečně šlo o *wishful thinking*, signalizovalo by to velmi nebezpečný fenomén, který je typický pro málo funkční systémy státní správy, kde úředníci (v tomto případě pracovníci inspekce) vědomě či nevědomě přehlížejí zásadní rozpor mezi ambiciózními cíli reformy a reálnou kapacitou těch, kdo reformu mají implementovat v každodenní praxi. Budování potěmkinských vesnic usnadňuje, že se kontrola a evaluace ve sledovaném období nezaměřovala na objektivně stanovitelné produkty reformy (výstupy – úroveň *kompetencí* u žáků), ale na vstupy výuky (soulad ŠVP s RVP ZV) či procesy jako subjektivně posouzená *efektivita* výuky (Pritchett et al., 2010; Dvořák, 2012; Pritchett, 2013).

3.3 Zlepšení jednotlivých škol nemusí být známkou zlepšování systému

Úspěšná cesta Malé školy zároveň ukazuje i jiná problémová místa systému než jen formální implementaci reformy (a slabiny externí evaluace prováděné inspekci). První úskalí se týká souvislosti úspěšného rozvoje s proměnami škol v nejbližším okolí. Malá škola se nepochybně v mnoha parametrech zlepšila a rodiče jí právem připisují mnohé kvality. Současně jsou si sami pracovníci školy vědomi, že jejich úspěchu nahrává situace Žižkovy školy v sousední obci, která „[...] procházela minulých šest let složitým obdobím“, kdy se v ní vystřídali tři ředitelé a škola spíše upadala.¹⁵ Nárůst počtu „nеспádových“ žáků Malé školy byl dán také odlivem žáků z Žižkovy školy v problémech (mezi lety 2008 a 2012 vzrostl počet žáků Malé školy o 84, zatímco počet žáků Žižkovy školy o 13 poklesl při podobném demografickém vývoji v obou obcích).

¹⁴ Abychom inspekci jen nekritizovali – např. inspekční závěr, že příležitosti k řešení problémů se v Malé škole nabízejí žákům jen „ojediněle“, se shoduje s naším závěrem o nízkém výskytu kognitivně podnětější výuky v pozorovaných hodinách.

¹⁵ V současnosti (počátek roku 2014) se v Žižkově škole jeví naděje na výrazné zlepšení spojená s příchodem nové ředitelky. Bude zajímavé sledovat dopady na vývoj Malé školy.

Zlepšování jednotlivých škol tak nemusí přispívat ke zlepšení nabídky pro všechny děti ani vzdělávacího systému jako celku. Optimisté by zde sice mohli vidět fungující trh ve vzdělávání, který vyvíjí tlak na méně kvalitní školy. Může však jít o *hru s nulovým součtem*, kdy všechny školy sice dále existují (a čerpají prostředky ze systému), jen děti a učitelé se mezi nimi přelévají.¹⁶ Už před pěti lety si v Malé škole uvědomovali, že „špatné školy v okolí pracují pro nás, nespokojení rodiče nám přivádějí děti“. Na druhou stranu Malá škola přestala automaticky přijímat „problémové“ žáky, už nebere „každého, kdo se přihlásí, jenom proto, že je málo dětí“.¹⁷

Dřív – ještě než jsme tady byli my – Malá škola byla školou, kam poradny posílaly děti: máte problémy s dítětem, dejte ho do Malé, tam mají málo dětí, tam mají individuální přístup. Tak teďko to rozhodně takhle není a když někdo chce v průběhu roku přejít k nám do školy, tak já si velice podrobně zjišťuju, jestli to není dítě, který nám způsobí víc problémů a nenaruší nám tu třídu takovým způsobem [...]. Protože pak [...] nám odejdou slušný rodiče, protože tam vznikne nějaká nevhodná situace.

Malá škola dosud neměla podmínky, aby se stala systémovým hráčem (Fullan, 2006b), který přijímá spoluodpovědnost za školní úspěch všech dětí (tj. i nespádových rizikových, popř. dokonce i těch žáků, kteří chodí do jiných škol – tedy že se stane tahounem změny *sousedních* škol). Za situace zděděné po předchozím vedení jí nelze vyčítat cíl – pro učitele a „normální žáky“ vytvořit „normální“ pracovní prostředí.¹⁸ Garantem absolutního zlepšování celého vzdělávacího systému v regionu, které nebude jen přeléváním kvalitního personálu a naopak problémových dětí z jedné školy na druhou, by měly být místní a regionální orgány veřejné správy, které v úspěšných školských systémech hrají důležitou koordinující roli (Veselý, 2013), u nás však do značné míry zanikly.

Náznaky obratu k systémovému pojetí se však objevují. Spolupráce Malé s Žižkovou školou znamenala dosud hlavně mimovýukové programy:

¹⁶ Klíčoví aktéři úspěchu Malé školy na počátku sledovaného období přešli právě ze Žižkovy školy. Kapacita se v systému především redistribuovala, nikoli nově vytvářela. Izolované zlepšování jednotlivých škol může systém celkově dokonce poškozovat, protože jejich veřejný a mediální obraz vyvolává zdání, že systém se vyvíjí zdárně a existence problematických škol se zakrývá (Pritchett et al., 2010).

¹⁷ Míněni jsou zájemci o přestup ze škol mimo spádovou oblast.

¹⁸ Nedaří se tomu docela, i nyní se někdy problematická třída s více rizikovými žáky v Malé škole vytvoří.

„Spolupracovat na akci, třeba sportovní, tak se tomu nebráníme. [...] My jsme je pozvali sem na náš obecní běh, když oni nás pozvali na jejich fotbalové utkání.“ Nyní však byla zástupkyně z Malé školy členkou komise pro výběr nového ředitele Žižkovy školy, což vlastně potvrzuje, že pozitivní výsledky práce vedení Malé školy jsou uznávány i v sousední obci, vedoucí pracovníci jsou vnímáni jako experti. Reálně se zlepšující spolupráce zřizovatelů obcí Malá a Žižkova (která se projevuje ve více oblastech života obcí) může naznačovat i perspektivu spolupráce škol na zkvalitňování jádrových procesů – vyučování a učení.¹⁹

Podobně jako dosažení obratu v jedné škole nemusí signalizovat zvyšování efektivity všech škol, tak nacházíme nekonzistenci ve kvalitě vzdělávání ovšem i uvnitř Malé školy, kde jsme vedle velmi kvalitního vyučování viděli hodiny, které pozorovatelé shodně hodnotili²⁰ jako „zoufalé prohry“ všech zúčastněných – jak žáků, tak vyučujícího. Vedení školy excesy zaznamenává a řeší (učitel, jehož hodiny jsme vnímali jako nejproblémovější, v době dokončování výzkumné zprávy již ze školy odešel). Současně si je ředitel vědom celkově nízkého prostoru pro pedagogické řízení, které by podporovalo kvalitu a výsledky výuky. Vedoucí pracovníci jsou přetíženi řadou jiných rolí, které souvisejí s velkou autonomií školy i v oblasti ekonomické a personální (ale nemáme doklady pro to, že by byla žádoucí cesta zpět, tedy omezení autonomie školy). Mimořádným nasazením byly provázeny zejména investiční akce, které si vynutil obrat ve vývoji školy a nárůst počtu žáků:

Je to ale za cenu toho, že se téměř každý prázdniny něco děje. [...] Na jiných školách opravdu 30. června zavřou a mají prázdniny, tak tady se pokaždý něco dělo a já se těším, až jednou taky budu mít prázdniny a nic se tady nebude stavět.

¹⁹ Větší spolupráci mohou nahrávat konkrétní lokální okolnosti (personální změny starosty obce na straně Malé a ředitele školy na straně Žižkovy školy), ale také obecně menší demografický tlak v době (dočasného) zvýšení počtu dětí školního věku v obou obcích, a tedy pokles konkurence mezi školami.

²⁰ Jednalo se o dvě hodiny češtiny (literární výchovy) v různých třídách druhého stupně. K neúspěšnému průběhu hodiny podle nás přispělo větší množství rizikových žáků (jde o vyšší třídy, které škola ještě zdědila po minulém vedení, ale i nově vytvořené třídy, kde se sešlo několik žáků s diagnózou hyperaktivity) i učivo, které bylo žákům (kvůli jejich věku nebo schopnostem) nepřiměřené. Učitel volbu učiva zdůvodnil odvoláním na „osnovy“.

Tyto činnosti však vedení aspoň vnímá jako smysluplné, na rozdíl od dalších „tlaků“, které řediteli překážejí v pedagogickém řízení a jsou důsledkem velké nestability vnějšího rámce²¹:

Nekoncepčnost školství, co se týká ministerstva, to je zoufalý. To by chtělo nějaký dlouhodobější záměr a ne pořád, jednou se to dělá takhle, za půl roku přijde jiný předpis a podobně. [...] Změny ve školním vzdělávacím programu, kde teda jsou nějaké dílčí úpravy, to vem čert. Změny platových tabulek, změny v zákoně o pedagogických pracovnících, o kvalifikaci pedagogických pracovníků, teď konkrétně. Všechny takové zákony, [...] a vyhlášky, změny o zdravotní péči, neustále nějaké změny, které my musíme stíhat a podle kterých se musíme zařídit. [O těchto změnách je navíc škola informována] na poslední chvíli, třeba pravidla odměňování učitelů, kdy si vytvořím nějaký systém a on je na poslední chvíli kolem Vánoc změněn. Totéž se týká rozpočtu, kdy do prosince nevím, s jakými penězi jsem hospodařil, nakonec se najdou peníze a neefektivně se utrácí.

Reálné úkoly vyplývající z faktického kvantitativního rozvoje školy společně s administrativou v důsledku stálých změn pravidel zahlcují vedení natolik, že v rozhovorech se ředitel opakovaně vrací k otázkám materiálního a finančního zajištění – úprav objektu, vybavení ICT apod. Kvalita jádrových procesů učení a vyučování se tak dostává mimo ohnisko pozornosti. Napomáhá tomu i nezáměr makrosystému o zjišťování reálných výsledků výuky, což považujeme za jeden z kritických problémů českého školství, který komplikuje řízení jak systému, tak jednotlivých škol.²² Je pak snadné orientovat se na snáze viditelné indikátory úspěchu, jako je počet žáků či objem proinvestovaných finančních prostředků.

Tyto kritické poznámky by neměly zastřít naši úctu k práci, kterou pracovníci školy odvedli. Spíše ukazují na limity toho, kam se může škola dostat vlastními silami v situaci, kdy se cítí zahlcena příliš častými, nekoordinovanými, protichůdnými a dokonce zavádějícími požadavky, bez dostatečné podpory, jasné vize na národní úrovni a bez konsenzu o rolích jednotlivých aktérů (Straková et al., 2013).

²¹ Přesněji řečeno národního rámce, protože v současnosti velmi dobře funguje spolupráce se zřizovatelem – obcí.

²² Vedení školy má pro účely prezentace navenek nachystanou složku s mimořádně příznivými výsledky testování SCIO, které konfrontuje s podprůměrnými výsledky obdobného testování před pěti lety (srov. Dvořák et al., 2010a), avšak současně si je ředitel vědom, že tyto výsledky jsou účelově vybrané a výkony žáků školy stabilně nejsou tak dobré a nadprůměrný výsledek byl dán příznivým složením testované třídy.

4 Diskuse

Zásadním momentem pro náš výzkum byla chvíle, kdy jsme odložili stranou otázku, proč a jak se škola (ne)změnila pod vlivem kurikulární reformy, a začali jsme se ptát: Co se za pět let ve škole událo? Teprve po zodpovězení této druhé otázky jsme začali rozumět otázce první.

Kurikulární reforma přišla v určitém momentu vnitřního vývoje Malé školy: ve školním roce 2006/2007, kdy měla proběhnout příprava ŠVP, škola řešila otázky svého bytí a nebytí, vedení a sbor se zcela zásadně obměnily apod. I v dalších letech, kdy měly změny postupně proměňovat výuku v jednotlivých ročnících, škola vždy řešila současně řadu dalších úkolů daných jak její jedinečnou situací a historií, tak vyvolaných „shora“ přicházejícími zásahy do systému.

Publicistika s despektem mluví o „hyperaktivních“ ministrech školství, které charakterizuje rčení „co den, to nápad, jak změnit školství“. Nestabilitu vnějšího rámce, ve kterém se školy pohybují, ilustruje fakt, že v minulých letech ministři školství byli v úřadu průměrně necelý rok (Kudrna, 2014). V době našeho výzkumu jsme byli jedinou zemí EU bez zákona garantujícího státní správě autonomii, což se promítalo do fluktuace a malé schopnosti ministerských úředníků nezávisle na politickém vedení udržovat kontinuitu sektorových politik. Reformní kroky (testování škol, profesní standard učitele aj.) se tak vracely stále na samý počátek.²³

Učitelé tak nestojí před dilematem: budu se měnit, nebo nebudu. Ve skutečnosti se rozhodují, které z mnoha různých změn a inovací, které jsou po nich současně žádány, budou realizovat. Například souběžně s kurikulární reformou probíhá v českém školství příklon k inkluzivnímu přístupu, takže po učitelích i v Malé škole je vyžadováno, aby se učili individualizovat výuku a pracovat se žáky s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb, využívat asistenty žáka. Jiným pervazivním procesem je pronikání ICT do výuky i řízení školy. Také Moree konstatuje v jí studovaných školách plošné odmítání reformy navzdory vnímané potřebě změn: „Myšlenka byla dobrá, ale provedení hrozná.“ (Moree, 2013, s. 106)

²³ Poněkud překvapivě se ukazuje, že politická hyperaktivita v oblasti školství se nezdá být českou specialitou, ale je problémem dlouhodobým a známým i ve stabilizovaných systémech (Braun, Ball, & Maguire, 2011, s. 582).

Předpokládání aktéři reformy tak ve škole nejsou zapojeni do jednoho procesu změny, ale do mnoha najednou: „Nehraje se zde jedna hra, ale několik současně – s několika sadami pravidel, bez možnosti popsat nějaký omezený soubor faktorů, které by ve svém celku postihly situaci“ (Thomas, 2010, s. 578). Odmítnutí reformy narušující vlastní dlouhodobý rozvoj školy je pak známkou zdraví organizace, její resilience (Giles, 2006; Terhart, 2013). Ochota otevřeně přiznat pouze formální realizaci reformy v Malé škole může souviset s dlouhodobě budovaným raportem mezi výzkumníky a pilotní školou, ale také s celkovým velmi otevřeným klimatem školy a sebevědomím jejích aktérů, kteří prokázali své kvality při realizaci vlastního projektu změny.

Množství různých cílů školy a komplexnost vlivů na ni působících mohou být tak velké, že vzdělávací systémy jsou prakticky neřiditelné. „Dělejte všechno, nebo nedělejte nic, stejně nikdy nedosáhnete toho, oč vám jde. Přesto ke změnám dochází, a některé z těchto změn mohou být dokonce některými skupinami považovány za pozitivní!“ (Terhart, 2013, s. 490)

Pokud se vrátíme k naší klíčové otázce, která z obou teorií změny je vhodnějším výkladovým rámcem, příklad Malé školy naznačuje, že nelze porozumět proměně školy a výuky (ani tuto proměnu uskutečnit) bez zohlednění regionálního, národního a do jisté míry i globálního kontextu. Podle Goodlada (1984, s. xvi) by bylo hloupé popírat význam učitelů nebo ředitele pro kvalitu školy. Ale skoro stejně hloupé by bylo soustředit se jen na ně a nevnímat ostatní faktory. Dosáhnout podstatné změny v školním vzdělávání vyžaduje soustředit se na školu jako celek, ne pouze na učitele, ředitele, ministerstvo nebo na organizaci či vztahy mezi školou a komunitou, ale na tyto všechny faktory a mnohé další. Má smysl zkoumat je i odděleně, ale nesmíme zapomenout na to, že se vzájemně ovlivňují a společně působí (Bryk, 2010).

Pro kvalitu vzdělávání je na jedné straně klíčová kvalita úrovně, jež je žákovi nejbližší (tedy výuky), ale pak – paradoxně – také kvalita úrovně, která je mu nejdál, kvalita nastavení národního vzdělávacího systému jako celku. Podle Hopkinse (2007) je to velká ironie – prostředkem k tomu, aby se každá škola stala úžasnou školou, není úsilí o rozvoj jednotlivých učitelů a škol, ale (celo)systémová řešení. V našem konkrétním případě je možné, že národní systém neposkytuje škole klíčovou zpětnou vazbu, kterou by podle našeho názoru byly hodnověrné informace o výsledcích učení žáků, naopak inspekce generuje falešné signály utvrzující školu v jejím přesvědčení, že plně postačuje se s reformou vypořádat formálním vyhověním.

5 Závěr

Náš pilotní příklad lze považovat za kritický případ: sehraný tým s mimořádně příznivými ukazateli organizačního klimatu by predikoval ochotu k rychlým a podstatným inovacím (Norton, 2008, s. 249–250; Thapa et al., 2013). Skutečně jde o školu, která vykazuje ochotu ke změně a schopnost tuto změnu realizovat, včetně podstatných inovací výuky (dramatická výchova, finanční gramotnost, RWCT, zavádění ICT aj.), včetně naplňování některých cílů reformy (nakolik jim rozumíme). Přesto škola celostátní reformu jako celek explicitě odmítá a popírá její vliv na změny výuky (stejně jako respondenti ve výzkumu Strakové et al., 2013). Paradox verbálního odmítání reformy (viz též Moree, 2013) a současně realizace některých reformou zamýšlených změn ukazuje na zásadní problematičnost jazyka reformy, který vede k neporozumění s teorií (Štech, 2013) i praxí (Píšová et al., 2011).

Domníváme se, že není perspektivní připsat neúspěch reformy v Malé škole především učitelům nebo vedení školy a za mechanismus vedoucí ke zlepšení implementace považovat hlavně jejich další informování či motivování. Jako daleko plauzibilnější se nám zdá předpokládat, že dosáhnout změn v pojetí výuky, které by byly i ve studované škole nepochybně žádoucí, bude vyžadovat jak zásadní revizi reformy (včetně formální podoby jejích základních dokumentů), tak provedení dalších změn na všech úrovních vzdělávacího systému včetně podpory vysoce autonomním školám. Na potřebě *podpory* se ostatně shodují autoři z obou uvedených táborů (Levin, 2010; Straková et al., 2013) – liší se v otázce role *tlaku*. Dosavadní externí evaluace (inspekce) i podle našich zjištění přispívá k formální implementaci reformy, může to však být důsledek jejího zaměření na indikátory vstupů (vytvořené školní kurikulum) či procesů, nikoli na výstupy – výsledky učení.

Pilotní studie ukazuje, že pro vysvětlení procesů ve sledovaných školách je užitečné využít data o širších kontextech, jak to odpovídá Yinově (2009) pojetí případové studie. Jak zaznělo v redakčních připomínkách k textu, v longitudinální studii je vždy výzvou, jak oddělit důsledky spontánního vývoje zkoumaného případu od efektů vnější intervence a změn makrorámce obecně. Mohlo by k tomu přispět srovnání s proměnami dalších sledovaných škol.²⁴

²⁴ Zpráva o výzkumu v dalších čtyřech školách by měla být publikována formou monografie v tomto roce.

Poděkování

Děkujeme pracovníkům a žákům Malé školy za jejich otevřenost vůči výzkumníkům po celou dobu naší spolupráce; dále redakci Pedagogické orientace a oběma recenzentům za jejich připomínky.

Literatura

- Blatter, J., & Blume, T. (2008). In search of co-variance, causal mechanisms or congruence? Towards a plural understanding of case studies. *Swiss Political Science Review*, 14(2), 315–56.
- Blatter, J., & Haverland, M. (2012). *Designing case studies: Explanatory approaches in small-N research*. London: Palgrave Macmillan.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011a). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581–583.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596.
- Bruns, B., Filmer, D., & Petrinos, H. A. (2011). *Making schools work. New evidence on accountability reforms*. Washington, D.C.: World Bank.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.
- Campbell, D. T. (1994). Foreword. In K. R. Yin, *Case study research: Design and methods* (s. ix–xi). Thousand Oaks: Sage.
- Drulák, P., Kořan, M., Karlas, J., Beneš, V., Tulmets, E., Strítecký, V., ... & Braun, M. (2008). *Jak zkoumat politiku*. Praha: Portál.
- Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., & Chvál, M. (2010a). Malá škola: případová studie vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3) 5–23.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010b). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with Actor Network Theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 114–134.
- Fullan, M. (2005). Tri-level solution. *Education Analyst*, 2005(winter), 4–5.
- Fullan, M. (2006a). *Change theory. A force for school improvement*. Jolimont: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2006b). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113–122.
- Giles, C. (2006). Sustaining secondary school visions over time: Resistance, resilience and educational reform. *Journal of Educational Change*, 7(3), 179–208.
- Goodlad, J. (1984). *Place called school*. New York: Mc Graw Hill.
- Goodson, I. F. (2004). Understanding curriculum change: Some warnings about restructuring initiatives. In F. Hernández & I. F. Goodson (Eds.), *Social geographies of educational change* (s. 15–27). Dordrecht: Kluwer.

- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press / McGraw Hill.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., & Pešková, K. (2012). Tvorba a výzkum školy a školského systému: uvedení do problematiky. In T. Janík & K. Pešková (Eds.), *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 9–17). Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Kudrna, Z. (2014). Věční začátečníci. *Respekt*, č. 11, 10. března, s. 39.
- Levin, B. (2010). The challenge of large-scale literacy improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 359–376.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Norton, M. S. (2008). *Human resources administration for educational leaders*. Thousand Oaks: Sage.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ... & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Pritchett, L. (2013). The World Bank and public sector management: What next? *International Review of Administrative Sciences*, 79(3), 413–419.
- Pritchett, L., Woolcock, M., & Andrews, M. (2010). *Capability traps? The mechanisms of persistent implementation failure. CGD Working Paper 234*. Washington: Center for Global Development.
- Rowan, B. (2002). The ecology of school improvement: Notes on the school improvement industry in the United States. *Journal of Educational Change*, 3(3–4), 283–314.
- Spilková, V. (Ed.). (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1–2), 1–12.
- Stanoev, M. (2013). Případová studie drogových kariér. In L. Gulová & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 72–85). Praha: Grada.
- Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In R. K. Váňová, *Učitel v současné škole* (s. 167–175). Praha: FF UK.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School leadership and management*, 33(5), 486–500.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575–582.

- Urbánek, P. (2008). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87–106.
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11–28.
- Yin, K. R. (2009). *Case study research* (4. vyd.). Thousand Oaks: Sage.

Autoři

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 208/7, 110 00 Praha, e-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 208/7, 110 00 Praha, e-mail: karel.stary@pedf.cuni.cz

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 208/7, 110 00 Praha, e-mail: petr.urbanek@tul.cz

A small school revisited: School change in the time of reform

Abstract: The major reform of Czech schools has not achieved its goals according to several recent studies. This paper describes mechanisms of troubled enactment of the reform in one school. First, the method of congruence analysis is presented as a tool to link the case observations and theoretical models. Then, two rival theories of educational change are sketched. The empirical part of the paper describes the school's improvement over more than five years and the roles of different actors. The interaction between the processes of inner school development and the top-down mandated educational reform is discussed. A longitudinal qualitative case study of one comprehensive primary and lower secondary school is based mainly on interviews with school leadership, teachers and pupils, lesson observations and documentary analysis. The school with a record of successful improvement (*turnover*) has very skeptical attitude to the reform and implements it only formally. There is a striking difference between the school's vision and the national reform's discourse. The findings suggest that the theories stressing the plurality of actors involved in change and the necessary contribution of different system levels provide more plausible explanation of the reform's results.

Keywords: case study, longitudinal research, elementary school, change theory, congruence analysis

Moc v dialogickém vyučování¹

Klára Šedová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 17. 6. 2014 / upravená verze obdržena 1. 11. 2014 / k uveřejnění přijato
20. 11. 2014

Abstrakt: Cílem této studie je prozkoumat mocenské vztahy mezi učitelem a žáky v kontextu tzv. dialogického vyučování, to znamená takového typu výuky, v němž je stimulována aktivní účast žáků na výukové komunikaci. Článek na datech z výzkumu zaměřeného na zavádění dialogických postupů do vyučování humanitních předmětů na druhém stupni základní školy ukazuje, že v dialogickém vyučování dochází k cirkulaci moci mezi učitelem a žáky. To znamená, že nastavení vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky umožňuje funkční přelévání moci mezi oběma stranami. V příspěvku jsou dále identifikovány dílčí elementy cirkulace moci, jimiž jsou snížení dominance učitele a dosažení shody na definici situace mezi učitelem a žáky.

Klíčová slova: moc, dialogické vyučování, výuková komunikace

Cílem této studie je prozkoumat mocenské vztahy mezi učitelem a žáky v kontextu tzv. dialogického vyučování, to znamená takového typu výuky, který je charakteristický vysokou mírou žákovské participace na komunikaci. Podle Lefsteina a Snellové (2014, s. 135) je koncept dialogického vyučování založen na přesvědčení, že žáci se učí nejlépe skrze aktivní zapojení do bohaté a stimulativní výukové komunikace. Nejde přitom jen o to, aby žáci hovořili častěji a déle, než je ve školní praxi běžné, ale aby byli iniciativní a autonomní. V takto pojatém vyučování žáci kladou otázky či spontánně komentují repliky jiných mluvčích – do určité míry tak mohou ovlivňovat témata, která budou nastolena, i směr, jímž se rozprava mezi učitelem a žáky bude ubírat.² V tomto příspěvku navazujeme na starší studii (Šedová, 2011), ve které jsme zkoumali mocenské vztahy na vzorku běžných vyučovacích hodin. Nyní chceme prostřednictvím analýzy vzorku dialogicky pojatých vyučovacích hodin prověřit hypotézu, zda specifické výukové postupy dialogického vyučování předpokládají také specifické uspořádání mocenských vztahů.

¹ Tento text je výstupem z projektu GA ČR: GA13-23578S financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

² Blíže ke konceptu dialogického vyučování např. Šedová, Švaříček a Šalamounová (2012).

1 Moc jako klíčová dimenze vztahů mezi učiteli a žáky

Vztahy mezi učiteli a žáky jsou jedním z evergreenů pedagogického výzkumu. Řada empirických studií (např. Baker, 2006; O'Connor & McCartney, 2007; O'Connor et al., 2011; Pianta & Stuhlman, 2004) dokládá, že dobré vztahy mezi učitelem a žáky pozitivně ovlivňují žákovské výsledky a snižují výskyt negativních forem žákovského chování. Při přemýšlení o vztazích mezi učitelem a žáky je přitom třeba mít na zřeteli fakt, že mají specifickou mocenskou strukturu (Winograd, 2002).

V pedagogických studiích bývá moc vymezována jako potenciál ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey et al., 2006), přičemž může jít stejně tak o to, něčí chování změnit, jako je posílit a udržet ve stávající poloze. Neznamená to však, že by moc bylo možné operacionalizovat jako vlastnost nebo atribut jednotlivce. Jak uvádí Foucault (2000), moc je rozptýlená sociální síla, která podmiňuje a omezuje jednání všech zúčastněných aktérů a tvaruje jejich vztahy. Šalamounová, Bradová a Lojdová (2014, s. 380) upřesňují, že jde o kontextově vázané uspořádání, v jehož rámci učitel i žáci (jakožto jednotlivci i skupina) vzájemně ovlivňují své jednání. Tím se ve zkratce říká, že moc ve školní třídě není automaticky „vlastněna“ učitelem, neboť také žáci dokážou účinně ovlivňovat jednání ostatních. Zároveň platí, že moc je ve školních třídách všudypřítomná, nikdy se z interakcí nevytrácí a nepřetržitě se přelévá mezi učitelem a žáky, neboť obě skupiny sledují cíle, jichž chtějí dosáhnout (viz dále).³

Při tom všem však platí, že učitel ve školní třídě disponuje větší mírou moci než žáci a obvykle si udržuje dominanci v tom smyslu, že kontroluje a řídí dění ve třídě. To je dáno rozdílem ve zdrojích, z nichž oproti žákům může čerpat. French a Raven (1959) a Raven (2008) identifikovali šest bází, z nichž může být moc odvozována: (1) informační (založena na vysvětlení, proč je dobré podřídit se pokynům), (2) odměňovací (založena na schopnosti udělit odměnu), (3) výkonná (založena na schopnosti udělit trest), (4) legitimní (vyplývající ze společenské pozice či role), (5) expertní (založená na expertním vědění) a (6) vztahová (založená na emocionální identifikaci, na potřebě zalíbit se oblíbenému člověku). Ve škole, jakožto hierarchicky strukturované instituci, nemají jednotlivci rovný přístup ke všem bázím. Je to výlučně učitel,

³ Na tomto místě je třeba připomenout, že vedle termínu *moc* existuje řada dalších, které lze použít pro označování týchž či příbuzných fenoménů, jako jsou kázeň, poslušnost, disciplína či autorita, autoritativnost. Dobrý přehled těchto termínů a způsobů, jimiž se uplatňují v české pedagogické produkci, podávají Šalamounová, Bradová a Lojdová (2014).

kdo může odvozovat svoji moc z legitimní báze, a rovněž míra, v níž je vybaven expertním věděním, informacemi a možnostmi udělovat trest a odměnu, je v porovnání se žáky mnohem vyšší.

Ačkoli je tedy moc kontextově vázaná sociální síla, která formuje jednání učitele i žáků, v realitě školní třídy je to učitel, kdo má více zdrojů k tomu, aby ji centralizoval do svých rukou. Tato centralizace nikdy není úplná, přesto však existují uspořádání, kdy jsou učitelé silně dominantní a velmi striktně kontrolují aktivity žáků. Na druhé straně existují uspořádání se symetričtějším (decentralizovaným) rozložením moci mezi učitelem a žáky.

2 Zkoumání moci ve školní třídě

V pedagogických vědách existují různé linie zkoumání mocenských vztahů. V našem prostředí jsou poměrně dobře známy⁴ například práce týkající se tzv. interpersonálního stylu učitele (*interpersonal teacher behaviour*). Vlivné studie Wubbelse, Brekelmansové a jejich kolegů (Brekelmans, Levy, & Rodriguez, 1993; Brekkelmans et al., 2011; Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 2006) postulují, že učitelé disponují určitým stabilizovaným stylem interpersonálního chování, v němž jsou klíčové dvě dimenze – vliv a blízkost. Vliv znamená míru dominance či submisivnosti, kterou učitel uplatňuje ve třídě, blízkost potom míru vřelosti či naopak odmítavosti, s níž učitel přistupuje ke svým žákům.

Ačkoli tato teorie popisuje primárně chování učitele, je v ní obsažen předpoklad, že určitý typ chování na straně učitele vyvolá odpovídající typ chování na straně žáka. V dimenzi blízkosti jde o reciprocitu – vřelost učitele vyvolá vřelost u žáků a nepřátelské chování učitele najde odezvu stejného typu u žáků. V dimenzi dominance dochází naopak k odezvě inverzní – žáci dominantního učitele se budou chovat submisivně a naopak, pokud učitel projeví submisivitu, žáci se ujmou dominantní role (de Jong et al., 2012).

Jiný příspěvek ke studiu moci ve třídě představují práce popisující, jaké strategie učitelé volí ke zvládnutí třídy (*classroom management*). Autoři z tohoto okruhu (např. Brophy, 2010; Tauber, 2007; Zuckerman, 2007) se snaží prozkoumat, jaké disciplinační postupy učitelů vedou k nastolení potřebné spolupráce mezi učitelem a žáky. Brophy (2010) shrnuje, že se v realizovaných výzkumech ukazuje spíše efektivita aktivit směřujících k optimálnímu

⁴ Viz Gavora, Mareš a Den Brok (2003), Mareš a Gavora (2004).

uspořádání učebního prostředí nežli přímé zdůrazňování učitelské moci. Lewis a jeho kolegové (Lewis, 2001; Lewis et al., 2005; Roache & Lewis, 2011) soustavně výzkumně dokládají, že existují typy učitelského chování (charakteristické svou agresivitou), které naopak výskyt nežádoucího žákovského chování zvyšují. Výzkumy zvládnutí třídy mají své praktické aplikace – vychází z nich příručky pro učitele⁵ obsahující sety pravidel pro udržení pořádku a kontroly ve třídě.⁶

Oba výše uvedené přístupy sdílejí předpoklad, že při správném postupu učitele dojde k tomu, že se žáci dobrovolně přizpůsobí jeho požadavkům, což je chápáno jako nutná podmínka efektivního vyučování a učení. Zcela jinou vědeckou tradici představují studie, které vycházejí z premisy, že žáci a učitelé představují svébytné skupiny, které sledují své partikulární cíle. Manke (1997) v této souvislosti užívá termíny učitelská a žákovská agenda. Učitelská agenda spočívá v kontrolování studentů v zájmu maximalizace jejich učení.⁷ Žákovská agenda je podle této autorky (Manke, 1997) s učitelkou v konfliktu: žáci dokáží nabourávat agendu učitele například záměrnými chybami, ignorováním pokynů učitele, vykazováním lhostejnosti vůči učitelovým očekáváním či zaujímáním nepatřičných rolí.⁸ Podobně vidí situaci ve školní třídě například Winograd (2002, s. 345), podle něhož je základním cílem učitelů udržet třídu v ukázněnosti a přimět žáky k učení, zatímco pro žáky je centrální členství ve vrstevnické skupině a mentální stimulace. Může nastat situace, kdy se cíle obou skupin protnou, to znamená, že žáci jsou dostatečně mentálně stimulováni, mají příležitost k interakcím se spolužáky, výuka je baví a zároveň si disciplinovaně osvojují nové poznatky. Častěji však dochází k nesouladu, neboť kurikulum není pro žáky vždy zajímavé a atraktivní, a proto se snaží školní práci vyhnout (Woods, 1983). Ve škole tak spolu koexistují dvě skupiny aktérů – učitelé a žáci – již situaci, v níž se ocitají, definují různým způsobem a hledají cesty, jak uspokojit své vlastní potřeby a naplnit své cíle.

V předcházející studii (Šed'ová, 2011) jsme nabídli alternativní konceptualizaci mocenských vztahů mezi učitelem a žáky, založenou na datech

⁵ V českém prostředí je známa kniha J. Cangelosiho *Strategie řízení třídy* (1994).

⁶ Mezi tato pravidla patří například udržování očního kontaktu se žáky, fyzické přiblížení se k nim, v případě, že učitel zpozoruje jejich nevhodné chování, poskytnutí signálu, že si učitel tohoto chování povšiml atd. (viz např. Emmer & Evertson, 2009).

⁷ Konkrétní popisy jednání v rámci mocenské agendy učitelů lze najít v řadě empirických studií (viz např. Manke, 1997; Margutti, 2011; Lewis, 2001; Lewis et al., 2005).

⁸ Případové studie rebelií či vyostřených konfliktů mezi učitelem a žáky nabízejí např. Lapointe a Legault (2004) a McFarland (2001).

z rozsáhlého výzkumného šetření etnografického charakteru (blíže viz Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012). Na základě analýzy videonahrávek výukové komunikace mezi učitelem a žáky jsme vytvořili typologii tzv. mocenských konstelací, které představují vzorec mocenských vztahů vznikající v interakci mezi učitelem a žáky.

Vzniklá typologie mocenských konstelací zahrnuje čtyři konstelace, při jejichž identifikaci byla klíčová dvě hlediska. Za prvé – do jaké míry je moc centralizována v rukou učitele. Pokud je moc centralizovaná, učitel je silně dominantní a plně rozhoduje o tom, co se bude ve třídě dít. Naopak konstelace s decentralizovanou mocí se vyznačují cirkulací a sdílením moci mezi učitelem a žáky. Za druhé – do jaké míry obě strany sdílejí společnou definici situace, to znamená společný náhled na cíle a prostředky výuky. Jestliže je definice situace sdílená, znamená to, že se žákovská a učitelská agenda (viz výše) překrývají. Rozdílná definice situace znamená nesoulad mezi žákovskou a učitelskou agendou.

Kombinací výše uvedených hledisek vznikl model čtyř typů mocenských konstelací:

1. *Zobání z ruky*: konstelace, v níž je silně dominantní učitel, žáci s entuziasmem sdílejí jeho definici situace, vztahy mezi oběma skupinami jsou vřelé a osobní.
2. *Přesilovka*: konstelace, v níž je silně dominantní učitel, žáci nesdílejí jeho definici situace, avšak nestaví se mu otevřeně na odpor. Jsou spíše pasivně rezistentní, plní zadané úkoly, ale jen tak, aby se vyhnuli sankcím.
3. *Cirkulace moci*: konstelace, v níž je moc decentralizovaná, žáci jsou iniciativní a aktivně ovlivňují dění v hodině. Definice situace je sdílená oběma stranami, školní práce je žáky vnímána jako hodnotná a zajímavá.
4. *Tahanice*: konstelace, v níž je moc decentralizovaná, avšak žáci nesdílejí cíle učitele a obě skupiny bojují o to, kdo prosadí svoji definici situace. Vztahy mezi oběma skupinami jsou osobní, obsahují negativní emoce, vzájemná vyjádření nespokojenosti a nátlak na změnu chování.

Do výzkumu, v jehož rámci byl koncept mocenských konstelací vyvinut, bylo zahrnuto 16 učitelů a jejich tříd. Analýza ukázala, že nejběžnější mocenskou konstelací je přesilovka, která je zároveň pro učitele nejbezpečnější, neboť prostřednictvím opakování navyklých a rutinních komunikačních schémat umožňuje udržet kázeň ve třídě i v případě, kdy žáci nemají k učiteli

vytvořený pozitivní citový vztah a výkové činnosti pro ně nejsou zajímavé (viz Šedová, 2011).

3 Na cestě k decentralizaci moci?

Optimální nastavení mocenských vztahů mezi učitelem a žáky je v současnosti předmětem diskusí. Například Wubbels a další autoři studující interpersonální styl učitele považují za žádoucí vysokou míru dominance učitele v kombinaci s vysokou mírou vřelosti (viz např. de Jong et al., 2012; Wubbels & Brekelmans, 2005).

Naproti tomu existuje v současné pedagogice zřetelný příklon k tomu, že by učitelská dominance měla být spíše oslabována. V zásadě jde o odklon od tradičního či behavioristického přístupu ke kázni a jeho nahrazení přístupem liberálně progresivistickým (Johnson et al., 1994) – v rámci tohoto přístupu je propagována decentralizace moci směrem od učitele k žákům, přenesení zodpovědnosti za vlastní chování na žáky a demokratické vyjednávání pravidel vzájemné interakce mezi učitelem a žáky ve třídě.

Volání po utlumení učitelské dominance je způsobeno jednak celkovou demokratizací západní společnosti, jednak příklonem k novému pojetí vyučování a učení, jež má být orientováno na žáka (Garret, 2008). Pod širokou nálepkou na žáka orientovaných přístupů spadá řada konkrétních koncepcí, například badatelsky orientované vyučování, stejně jako dialogické vyučování, jemuž se věnuji v této studii. Všechny tyto koncepce mají totožné teoretické pozadí a tím jsou sociokulturní teorie, reprezentované zejména Vygotským (1978) a Brunerem (1978).⁹

Brophy (2010) se domnívá, že základní principy udržení spolupráce a disciplíny, které byly definovány v průběhu dekad výzkumu zvládnání třídy (viz výše), zůstávají nadále v platnosti a vyžadují jen určité modifikace či doplnění. Podle Brophyho (2010) nadále platí, že učitelé musí formulovat jasná a konzistentní očekávání a poskytovat přímé instrukce a jasné klíče, podle nichž žáci rozpoznají, jaké chování se od nich očekává.

Naproti tomu jiní autoři tvrdí, že k efektivní realizaci výuky zaměřené na žáka je nutná změna mocenských vztahů se zavedením symetričtější interakce mezi učitelem a žáky (Chin, 2007; Mortimer & Scott, 2003; Oliveira, 2010).

⁹ K uplatnění principů sociokulturních teorií v koncepci dialogického vyučování blíže viz Šedová et al. (2014).

Empirických výzkumů v této oblasti není mnoho a nepřináší jednoznačné výsledky. Cornelius a Herrenkohl (2004), stejně jako Patchen a Smithenry (2014) ukázali, že moc souvisí se strukturou participace. Jestliže se při vyučování orientovaném na žáka změní struktura komunikace (žáci začnou klást otázky a vzájemně na sebe reagovat), změní se i mocenské vztahy ve třídě. Podobnou evidenci přinesli Reinsvold a Cochran (2012) ve vztahu k učitelským otázkám – jestliže učitel klade autentické otázky (tzn. otázky, na které není předem daná odpověď), dochází k decentralizaci moci. Problémem těchto výzkumů je fakt, že jde o případové studie jednotlivých učitelů, kteří ovládli metodiku vyučování zaměřeného na žáka a adekvátně zacházejí s mocí ve třídě. Na druhé straně existují též studie (opět případové), které ukazují, jak obtížné je pro učitele bez použití tradičních disciplinačních postupů udržet ve třídě pozitivní pracovní klima, v němž je možné soustředěné vyučování a učení (viz např. Lefstein, 2002; Pace, 2003; Winograd, 2002). Uvedená rozpornost výsledků patrně naznačuje, že decentralizace moci je v kontextu vyučování zaměřeného na žáka možná a potenciálně prospěšná, avšak není jednoduché jí dosáhnout. Co chybí, jsou studie, které by nejenom dokládaly, že produktivní utlumení učitelské dominance je možné, ale též detailněji analyzovaly, jak toho úspěšní učitelé dosahují. Právě to je cílem výzkumu, o němž budeme referovat v následující části.

4 Metodologie výzkumného šetření

Jestliže jsme v předcházející studii (Šedová, 2011) zkoumali mocenské vztahy na vzorku běžných¹⁰ vyučovacích hodin v prostředí druhého stupně základní školy, v tomto textu si klademe za cíl prozkoumat uspořádání mocenských vztahů v hodinách učitelů, jejichž způsob výuky se blíží dialogickému vyučování.

Data, s nimiž pracujeme, byla získána v rámci projektu *Učitel a žáci v dialogickém vyučování*.¹¹ Jde o výzkumný projekt zaměřený na změnu komunikačních postupů učitelů směrem k implementaci principů dialogického vyučování. Participující učitelé se účastní rozsáhlého programu profesního

¹⁰ Termínem *běžné vyučovací hodiny* zde máme na mysli skutečnost, že šlo o nevyběrový vzorek, do nějž byli na jednotlivých školách zařazeni všichni vyučující v určitém předmětu a ročníku. Ve všech případech šlo o klasickou frontální výuku s komunikací založenou na IRF struktuře (viz Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

¹¹ Jde o projekt GA ČR: GA13-23578S, na kterém pracuje tým ve složení: Roman Švaříček, Klára Šedová, Martin Sedláček a Zuzana Šalamounová.

rozvoje, v jehož průběhu i po jehož ukončení je monitorováno, zda a v jaké míře se proměňuje komunikace mezi učitelem a žáky. Podrobný popis metodologie celého projektu lze nalézt v jiném textu (Šedová et al., 2014), stejně jako první analýzy, jež svědčí o tom, že výuku učitelů, kteří prošli první vlnou realizovaného akčního výzkumu, lze považovat za dialogickou v tom smyslu, že dochází k navození zvýšené aktivizace žáků. V porovnání s běžným vzorkem (viz Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012) dochází v hodinách sledovaných v tomto projektu k tomu, že žáci častěji sami iniciují komunikaci a zároveň formulují delší a rozpracovanější promluvy (k metodice srovnání a ke statistické významnosti rozdílů mezi vzorkem dialogických a běžných vyučovacích hodin viz Šedová et al., 2014). Datovým zdrojem, s nímž pracujeme v této studii, jsou videonahrávky vyučovacích hodin, které – v souladu s tím, co bylo uvedeno výše – chápeme jako reprezentaci dialogického vyučování.

Na tomto místě se nebudeme orientovat na strukturní charakteristiky komunikace mezi učitelem a žáky (jako jsou typy učitelských otázek, rozvitost žákovských odpovědí apod.), nýbrž se budeme koncentrovat na to, jak jsou v dialogicky pojaté výuce nastaveny mocenské vztahy. Výzkumná otázka, kterou si klademe, zní, zda mocenské konstelace v dialogicky pojatých hodinách mají podobu cirkulace moci a pokud ano, jakým způsobem dochází k ustavování a udržování této konstelace.

Vzorek tvoří čtyři učitelé, kteří se zúčastnili první vlny výzkumného projektu *Učitel a žáci v dialogickém vyučování*, jež proběhla ve školním roce 2013/2014. Základní charakteristiky participantů uvádíme v tabulce 1. Participantů byli sledováni buď při výuce českého jazyka, nebo občanské výchovy.¹² Ve všech případech šlo o aprobované učitele s různou délkou praxe.¹³

¹² Důvodem omezení výzkumu na dva předměty byl předpoklad, že komunikace v různých předmětech může být ovlivněna obsahem vyučované látky. Volili jsme humanitní předměty, a to proto, abychom získaná data mohli porovnat s daty z předcházejícího výzkumného projektu (viz Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012), kde jsme rovněž pracovali s učiteli českého jazyka a občanské výchovy. Důsledkem tohoto omezení je skutečnost, že naše závěry nemůžeme považovat za přenositelné do kontextu jiných předmětů.

¹³ Délka praxe nebyla výběrovým kritériem, chtěli jsme se pouze vyhnout začínajícím učitelům, kteří ještě nemají stabilizovaný styl výuky. Lze předpokládat, že délka praxe může působit jako intervenující proměnná a že se v průběhu kariéry učitele může způsob nakládání s mocí měnit. Tyto úvahy jdou však za hranice našich dat.

Tabulka 1
*Participantí*¹⁴

Učitel	Délka praxe	Vyučovaný předmět	Ročník	Sídlo školy
Hana	20 let	český jazyk	7.	malé město
Jonáš	6 let	český jazyk	7.	velké město
Václav	3 roky	občanská výchova	9.	vesnice
Radek	8 let	občanská výchova	9.	velké město

V průběhu projektu jsme shromáždili rozsáhlý korpus dat zahrnující individuální i skupinové rozhovory s učiteli, videonahrávky výuky, audionahrávky reflektivních rozhovorů stimulovaných videonahrávkami výuky, testy pro žáky. V tomto příspěvku pracujeme pouze s daty z videonahrávek výuky. Celkem jsme u každého učitele pořídili 9 videonahrávek (každá v trvání jedné vyučovací hodiny, tzn. 45 minut), aby bylo možné dokumentovat vývoj, kterým participantí v průběhu celého procesu prošli. Analýza, kterou zde prezentujeme, se koncentruje na poslední čtyři videonahrávky, neboť v této části programu již bylo možné výuku, kterou učitelé vedli, spolehlivě označit jako dialogickou. Přihlížíme ovšem také k předcházejícím videonahrávkám, pokud chceme poukázat na změnu či vývoj ve způsobu zacházení s mocí u daného učitele.

Všechny videonahrávky byly přepsány do formy protokolu vyučovací hodiny. Záznamový protokol obsahoval anonymizované základní identifikační údaje o dané vyučovací hodině a přepis verbální komunikace v průběhu celé výuky. Protokoly vyučovacích hodin jsme dále zpracovávali za použití softwaru ATLAS.ti určeného pro analýzu kvalitativních dat.

Analytická metoda, kterou v této studii používáme, odpovídá mikroetnografické analýze diskurzu (Bloom & Carter, 2014), v jejímž rámci je vyučování chápáno jako sociálnělingvistický proces. Analýza pak znamená detailní popis vzájemné komunikace mezi učitelem a žáky s cílem identifikovat klíčové vzorce a pravidelnosti, které se v jejím rámci objevují.

V první fázi došlo k výběru datových fragmentů s dominantní mocenskou složkou. To znamená, že byly vyselektovány ty úseky komunikace, v nichž primárně neběží o zprostředkování vzdělávacích obsahů, nýbrž o mocenské vyjednávání různého druhu. V další fázi jsme tyto úseky podrobili otevřenému

¹⁴ Všem participantům bylo zaručeno, že data, která jsme od nich získali, budou anonymizována. Jména, která zde uvádíme, jsou pseudonymy.

kódování, jehož účelem bylo identifikovat základní jevy, které s vyjednáváním o moci souvisejí. V této fázi induktivně vznikla řada kódů, jež jsme dále kategorizovali a vytvořili tak set pěti kategorií (vytváření prostoru pro žáky, odkázňování, disciplinace, výměnný obchod, synchronizace emocí)¹⁵ vhodný pro popis mocenských vzorců napříč všemi sledovanými případy.

Vzniklé kategorie jsme poté napojili na model mocenských konstelací vytvořený v přecházející studii (Šedová, 2011). Tento model je rozložen kolem dvou základních os. První z nich je osa centralizace–decentralizace moci, druhou z nich je osa sdílení–nesdílení definice situace. Každou z kategorií bylo možné spojit s pohybem po kontinuu jedné ze dvou uvedených os. Zatímco vytváření prostoru pro žáky, odkázňování a disciplinace se vztahují k ose de/centralizace moci, kategorie výměnný obchod a synchronizace emocí se vztahují k ose ne/sdílení definice situace.

Ve výsledku takto vedená analýza vypovídá o tom, jak dochází k decentralizaci moci a zároveň k dosažení shody na definici situaci, které jsou pro cirkulaci moci typické. Své nálezy představujeme v následujících kapitolách 5 a 6.

5 Výuka jako cirkulace moci

V této části příspěvku představíme blíže jednotlivé učitele a zaměříme se přitom na otázku, zda způsob, jímž jsou organizovány vztahy se žáky v jejich hodinách, odpovídá konstelaci cirkulace moci. Tato konstelace (viz Šedová, 2011) je charakteristická tím, že učitel slevuje ze své dominance, moc je rozptýlena mezi ním a žáky, cirkuluje ve třídě. Učitel a žáci přitom sdílejí stejnou definici situace – škola je místem učení a práce. V chování žáků se objevují prvky autonomie a spontaneity. Žáci vykazují vysokou angažovanost, velmi ochotně odpovídají na otázky učitele a rovněž sami pokládají otázky k učivu. Právě právo dotazovat se učitele lze vnímat jako jeden z klíčových projevů skutečnosti, že moc cirkuluje, neboť ten, kdo se dotazuje, má v dané chvíli mocenskou převahu. Chování učitele bývá v rámci této konstelace přátelské a podpůrné, zřídka dochází ke kritice žakovských replik. Učitelé často zaujímají kvazivrstevnickou pozici, vysílají k žákům signály, že jsou jako oni. V komunikaci je přítomen humor, který častěji než od učitele vychází od žáků.¹⁶ V hodinách těchto učitelů se objevují aktivizující výukové

¹⁵ Tyto kategorie používáme jako názvy jednotlivých oddílů ve výsledkové části – kapitoly 6.1 a 6.2.

¹⁶ Skutečnost, že učitelé na žakovské žerty přistupují a vycházejí jim vstříc, rovněž poukazuje na relativně rovnostářské rozložení moci ve třídě.

metody – skupinová práce, diskuse, hraní rolí, projekty a jejich prezentace před třídou. Za jejich implementací stojí úvaha učitele, že klasická frontální výuka by žáky mohla nudit a tím pádem svádět k nekázi a odpírání poslušnosti.

Pojďme se nyní podívat na to, jak výše uvedeným charakteristikám odpovídá výuka jednotlivých učitelů ve vzorku. Na úvod je možné říci, že ve výuce všech participantů nastává cirkulace moci, ačkoli u většiny z nich dochází rovněž k přesahům do jiných konstelací.

5.1 Hana

Struktura hodin literatury vyučovaných učitelkou Hanou byla po celou dobu trvání projektu velmi podobná. Pro každou hodinu bylo vždy vybráno jedno literární dílo, na začátku hodiny proběhla konverzace mezi učitelkou a žáky o tématech obsažených v knize, následně společné čtení úryvků z knihy, sumarizace děje a interpretace významu. V hodinách je zjevná velmi vysoká angažovanost žáků, jíž Hana dosahuje kladením otevřených otázek, které se týkají životních zkušeností dětí a zároveň tematicky souvisí s probíraným textem. Jestliže Hana položí takovýto typ otázky, následuje řada odpovědí od různých žáků, kteří se chtějí dostat ke slovu. V těchto okamžicích ovšem někdy dochází k tomu, že je hladina šumu neúnosně vysoká, neboť někteří žáci nečekají, až jim učitelka dá prostor a vykřikují své odpovědi paralelně s dalšími promluvami. V takových okamžicích Hana sahá k disciplinaci, která je typická spíše pro konstelaci zobání z ruky (viz Šedová, 2011) – jde o krátké sekvence, kdy učitelka na žáky zvýší hlas, napomíná je nebo na ně křičí, aby vzápětí přešla zpět do příjemného tónu. Tyto disciplinační vsuvky jsou obvykle směřovány k jednotlivým konkrétním žákům.

Fakt, že jsou žáci pozitivně zaujati nastolenými tématy a předloženými literárními texty je zjevný nejen v tom, že se velmi iniciativně zapojují do komunikace s učitelkou, ale též v tom, že se na konci hodiny velmi často dotazují na možnost vypůjčit si knihu ze školní knihovny, aby si ji mohli celou přečíst. Jak je pro konstelaci cirkulace moci typické, žáci jsou s to ovlivnit směr komunikace v hodině. Neostýchají se klást učitelce otázky, a to ani v případě, že tyto otázky indikují jejich neznalost nebo neporozumění a Hana na tyto otázky vždy reaguje vstřícně. Některé sekvence nabývají charakteru diskuse, do níž různí žáci vnášejí různé – předem neočekávané – impulzy, které dále ovlivňují směřování a vyústění komunikace mezi učitelkou a žáky. A konečně je pro Hanu typické, že se při volbě literárních děl, která budou ve výuce

probírána, často nechává inspirovat žákovskými návrhy. Mnohdy se tak vede řeč o knize, kterou někdo ze žáků již četl, učitelce doporučil a při samotném výkladu se stává jejím partnerem.

5.2 *Jonáš*

Jonáš je učitelem, u něhož došlo v důsledku účasti v projektu k markantní změně. Lekce, které realizoval v jeho první části, totiž měly tendenci přepařovat směrem k tahanici (viz Šedová, 2011). Jonáš na své žáky vždy kladl velké nároky – jednak jim pokládal enormně obtížné otázky, jednak volil čtenářsky velmi náročná literární díla (Dalimilova kronika, dílo Jana Husa). Žáci se v této fázi často projevovali rezistentně – nereagovali na otázky učitele, otevřeně se ohrazovali vůči zadaným úkolům a dávali najevo, že je výuka nudí. Na to Jonáš reagoval naléháním na žáky, aby se více zapojovali. Nešlo však o naléhání direktivní, učitel vždy formuloval své požadavky velmi zdvořile, spíše ve formě prosby (místy též výčitky) a projevoval zájem o žákovský pohled na výuku a zájem na tom, aby žáky výuka bavila.

Na nahrávkách sejmutých v závěru projektu je situace zcela jiná. Jonáš nadále pracuje s obtížnými texty ze starší české literatury, avšak volí takové úkoly pro žáky, které jsou spojeny s jejich reálnou životní zkušeností a umožňují jim projevit vlastní názor. V hodině věnované dílu Jana Amose Komenského tak dochází nejen k seznámení žáků s jeho literárním odkazem, ale též například ke kolaborativnímu vytváření pravidel, jimiž by se učitelé měli řídit ve své práci. Otázky v těchto pasážích klade učitel, ale též sami žáci. Případně žáci formulují určitou myšlenku a další žáci na ně spontánně reagují. Co je podstatné – žáci pro danou chvíli přejímají značný díl moci, neboť stanovují regulativy pro učitele. Zároveň Jonáš ustupuje do pozadí a nechává je do značné míry řídit celou diskusí, žáci sami vzájemně usměrňují své chování a dozírají na dodržování komunikačních pravidel. Je patrná vysoká míra velmi aktivní participace, rezistence a projevy nudy se zcela vytrácejí.

5.3 *Václav*

Václav se od počátku výzkumu k žákům se choval až demonstrativně rovnostářsky. Jde o nejmladšího učitele ve vzorku, který vůči žákům zaujímá vrstevnickou pozici, dokonce si s nimi tyká. V komunikaci mezi ním a žáky je ve velké míře přítomný humor, který je iniciován jak žáky, tak učitelem. Často jde o delší sekvence jakéhosi škádlení, které si obě strany vyměňují. Václav dává najevo velkou benevolenci ve vztahu k žákovským replikám

a požadavkům (v každé hodině například několik žáků postupně žádá o povolení odejít na toaletu a učitel jim vždy vyhoví). Zároveň však není patrná téměř žádná žakovská rezistence, vše běží hladce, zadané úkoly se žáci vždy snaží co nejlépe splnit, na otázky učitele reagují velmi aktivně.

Stejně jako u Jonáše, došlo i u Václava v průběhu projektu k proměně některých komunikačních postupů, což se odrazilo i v mocenských vztazích ve třídě. Z analýzy nahrávek pořízených v první části projektu vyplývá, že Václav klade žákům mimořádně velké množství otázek, a tím je udržuje v permanentní pohotovosti. S množstvím otázek souvisí fakt, že odpovědi žáků jsou velmi úsporné. V úvodních hodinách se téměř nevyskytují situace, kdy žáci bez vyzvání, iniciativně vstoupí do dialogu s učitelem. Celkově tedy na začátku vidíme Václava jako učitele, pro nějž je charakteristická rychlost (rychlý sled otázek a odpovědí) a zaplňování komunikačního prostoru vlastními aktivitami. Hodiny snímané v závěrečné části projektu jsou v tomto ohledu odlišné – snižuje se počet Václavových otázek a prodlužuje se délka žakovských replik. Jako by nyní docházelo k symetrizaci nejen na demonstrativní úrovni (tykání, škádlení), ale též na úrovni komunikačních struktur. Václav začal záměrně žáky vyzývat, aby si vzájemně pokládali otázky vztahující se k probírané látce. Nově se objevují také momenty, kdy si žák iniciativně bere slovo a formuluje dotaz, který může být směřován buď na učitele, nebo na spolužáky. Oba tyto jevy svědčí o tom, že žáci dostávají ve Václavových hodinách více autonomie. Vyvazují se ze stereotypní pozice těch, kdo pouze odpovídají na otázky učitele, a mají možnost ovlivňovat směřování dialogu.

5.4 Radek

Radek se podobá Václavovi v tom ohledu, že si se žáky hojně vyměňuje vtípky a dává najevo benevolenci vůči žakovským prohřeškům (i v jeho hodinách lze pozorovat časté odchody na toalety, napouštění vody do lahví, vypůjčování pomůcek a podobně). Shodné je i to, že se v Radkových hodinách téměř nevyskytuje nekázeň a neochota řídit se pokyny učitele. Na rozdíl od Václava se Radek méně koncentruje na kurikulum. V komunikaci se prosazuje osobní rovina – Radek komentuje vlastnosti žáků a jejich mimovýukové aktivity, například dění na školním plese. Kontinuálně udržuje kontakt s jednotlivými žáky, oslovuje je zdobnělinami a přezdívkami, a to i v proudu vlastního výkladu ve chvíli, kdy je nezamýšlí vyvolat. Koncentrace na osobní rovinu je charakteristická spíše pro zobání z ruky (viz Šedová, 2011) nežli pro cirkulaci moci, jíž Radkova výuka jinak odpovídá.

Co je naopak pro cirkulaci moci typické, je volba aktivizačních a motivačních výukových metod. Radek často používá audiovizuální techniku, pouští žákům ukázky z filmů či hudbu. Žáci na tyto audiovizuální vsuvky reagují velmi pozitivně, je zřejmé, že je považují za atraktivní, Radek tedy tímto způsobem předchází pocitům a projevům nudy na straně žáků. Na druhé straně se může zdát překvapivé, že tento učitel dává zřetelně najevo, že ho některá probíraná témata nebaví a nepovažuje je za důležitá. Jde o narušení tradiční učitelské role, za níž se v zásadě skrývá vzkaz, že učitel je stejný jako žáci, neboť ani on nemá o předepsané obsahy permanentní zájem (kvazivrstevnická pozice). Paradoxně tím dochází k odbourávání žákovské rezistence, neboť pokud učitel sám označí látku za nezajímavou, není třeba, aby totéž dělali žáci. Jak jsem již uvedla, Radek je prototypem přátelského a chápavého učitele, odvrácenou stranou jeho přístupu je však určitá obsahová vyprázdňenost (jako by bylo podstatnější si hodinu užít než se něco nového naučit).

6 Co drží cirkulaci v chodu?

Výše jsme popsali situaci v hodinách jednotlivých učitelů. Ačkoli všichni operují v konstelaci cirkulace moci,¹⁷ jejich konkrétní vzorce chování jsou dost různorodé. Přesto lze v této různorodosti vysledovat jednotící linie. Aby totiž byli s to cirkulaci moci udržet, musí všichni vyřešit dva základní úkoly: (a) udržet moc ve třídě decentralizovanou, to znamená snížit svoji dominanci; (b) dosáhnout společné definice situace a zajistit konsenzus ve věci cílů a prostředků vyučování.

6.1 *Rozpouštění dominance*

V práci všech sledovaných učitelů lze identifikovat dvě základní techniky, jimiž směřují k decentralizaci moci. Jde jednak o poskytování prostoru pro žáky, jednak o utlumení kázeňských zásahů. Co je zajímavé – v obou případech jsou učitelé připraveni použít jakousi „záchrannou brzdu“ za účelem opětovného nastolení vlastní dominance ve chvíli, kdy se práce ve třídě neodvíjí podle jejich představ.

Prostor pro žáky

Učitel, který poskytuje prostor pro žáky, jim dává možnost prezentovat jejich myšlenky, zkušenosti a názory a rovněž se podílet na rozhodování. To se děje

¹⁷ S jistými přesahy k jiným konstelacím.

například tak, že pokud žáci nějakým způsobem komentují probíranou látku, učitel jejich komentář zachytí a rozvine jej jako stimul pro další konverzaci.

Ukázka 1:

V hodině literatury čte učitelka Hana se žáky úryvek z knihy Robinson Crusoe. Po přečtení úryvku žádá žáky, aby shrnuli děj.

Ž Dana: Robinson vlastně se nechal jako ukecat, aby se potom plavil dál po moři.

U: (*neverbální souhlas*)

Ž Petr: Tak ten měl to moře asi hodně rád.

U: Myslíte, že měl rád moře?

ŽŽ: (*Eva a Renata se překřikují*)

Ž Dana: Ne, to ne, spíš měl rád plavbu. Nebo spíš, jak to vyprávěli ti námořníci a ten kapitán, tak to dobrodružství. Tak se nechal zlákat, no.

U: Plavil se někdo z vás po moři?

ŽŽ: Jo. (*nahlas odpovídají bez přihlášení*)

U: A bylo vám to příjemné?

ŽŽ: Jo. (*mluví mezi sebou, bez přihlášení odpovídají*)

Ž Zdenka: Jako když nejsou moc velké vlny.

U: Každý si to musí samozřejmě vyzkoušet, že. Ale někdy možná ty větší vlny úplně příjemné by nebyly.

Ž Zdenka: Když to naráží do lodi, tak ne.

V ukázce 1 Hana nejprve žáky žádá, aby shrnuli děj. Již v tomto pokynu je obsažena určitá volnost, neboť žáci mohou vyzdvihnout jako důležité různé aspekty děje. Následně žák Petr bez vyzvání vstupuje do komunikace (moc se přelévá k němu) a podotýká, že Robinson měl patrně rád moře. Zatímco v jiných mocenských konstelacích by učitelka jeho poznámku přešla, odbyla vtípem, případně jej pokárala za vykřikování, v ukázce 1 vidíme, že Hana na repliku navazuje a obrací ji do třídy. To znamená, že se žáku Petrovi podařilo určit obsah další konverzace. Zároveň ovšem dochází k naplnění cílů učitelky, neboť v navazující replice žákyně Dana upřesňuje Robinsonovu motivaci pro plavbu na moři. Následně učitelka klade do třídy další otázku („Plavil se někdo z vás po moři?“), která už nevychází ze samotného literárního textu, nýbrž umožňuje žákům aktivovat jejich mimovýukovou zkušenost a propojit ji s tématem knihy. Indikátorem toho, že prostor pro žáky je otevřený, je jejich kvantitativní podíl na komunikaci (počet a délka jejich replik je nadstandardní),¹⁸ stejně jako skutečnost, že směr konverzace není předem dán a žáci jej svými replikami spoluurčují.

¹⁸ Viz Šedová, Švaříček a Šalamounová (2012).

Otevření prostoru pro žáky může být iniciováno samotnými žáky (například na začátku další hodiny učitelky Hany se hlásí jeden ze žáků s tím, že s sebou do třídy přinesl knihu Švýcarský Robinson, která je variací na původní Defoeův text, a chtěl by o něm něco říci spolužákům), stejně jako samotným učitelem. Takovou situaci vidíme například v ukázce 2 z hodiny učitele Jonáše, který žádá žáky, aby vyjádřili svůj názor na jednání hlavního hrdiny v knize *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha*. V obou případech (iniciativa žáků, iniciativa učitele) však platí, že je vybrána a zviditelněna určitá promluva žáků (nikoli učitele), která tvoří výchozí bod nově otevřeného prostoru.¹⁹

Ukázka 2:

V hodině literatury čte učitel Jonáš se žáky úryvek z knihy Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha. Následně klade žákům otázku, zda je rytířovo jednání (útok na větrné mlýny) smysluplné, nebo nesmyslné. Celá třída považuje jednání za nesmyslné, učitel se staví do opozice. Po chvíli se přihlásí žák Adam s tím, že změnil názor.

Ž Adam: Protože si myslím, že každá činnost nebo každé chování člověka má nějaký smysl.

U: Rozuměli jste prosím vás tomu, co teďka právě teď řekl Adam?

Ž Filip: Já už to taky chápu.

U: Adame, zkus to dát jako argument, ještě jednou. My si to teď, my si to teď zkusíme obhajovat. Proč ty si myslíš, že Don Quijote a jeho chování je smysluplné?

Ž Adam: (*dívá se na učitele*) No, protože, jak už jste říkal, že asi protože pro někoho má ta činnost smysluplnost a pro ty ostatní asi ne. Tak bych to asi myslel.

U: Řekni, řekni to jim. (*ukáže na sedící žáky*)

V ukázce 2 můžeme sledovat krystalický příklad cirkulace moci. Učitel má jasno v tom, jak charakter hlavního hrdiny a smysl jeho počínání interpretovat. Nechce však předávat hotovou poučku, nýbrž žáky přesvědčit – už v tomto bodě rezignuje na část své učitelské moci, neboť ponechává žákům právo odporovat a vytvořit si vlastní protichůdný názor. V momentě, kdy se do diskuse přihlásí žák Adam, učitel ustupuje do pozadí a přenechává slovo Adamovi, který se pro tuto chvíli stává držitelem mocenské převahy, neboť je mu udělena možnost vést výklad pro ostatní žáky („řekni to jim“).

Součástí prostoru pro žáky je rovněž poskytnutí autonomie v rozhodování. Sledování učitelé mnohdy vytvářejí příležitosti, aby se žáci sami mohli rozhodovat, ať už s ohledem na to, co je pro ně výhodné (kdy budou prezentovat

¹⁹ V ukázce 1 to byla věta žáka Petra: „Tak ten měl to moře asi hodně rád.“ V ukázce 2 je to Adamovo tvrzení: „Protože si myslím, že každá činnost nebo každé chování člověka má nějaký smysl.“

referát či psát písemku), nebo s ohledem na to, co považují za důležité nebo správné. Kupříkladu učitelka Hana vyhledává společně se žáky na internetu informace o spisovatelce Ivě Procházkové a následně jim dává instrukci, aby si z toho, co bylo řečeno, každý vybral tři body a zaznamenal si je do sešitu. Podobnou situaci demonstruje ukázka 3 z hodiny učitele Václava, v níž žáci diskutují o etických aspektech eutanazie.

Ukázka 3:

V hodině občanské výchovy učitel Václav se žáky dlouhou dobu diskutuje, zda eutanazie je či není přijatelná. Třída nedospěje k jednotnému stanovisku.

U: Dobrý, dobrý, dobrý, já to uzavřu. Napište si tam každé svoji odpověď na tu otázku. Jestli to je vražda, nebo není.

ŽŽ: *(píše si do sešitů)*

U: No ... napište si každý svoji, já nebudu psát *(ukazuje rukou na tabuli)*.

Ž Karel: I s odůvodněním?

U: Jo, napište si i důvod, proč si myslíte, že to je či není.

Ž Alice: Co když nevím?

U: Tak si napiš ano i ne. Nebo napiš, nevím proto a proto. Jo? Klidně napište, i když si nejste jistí. Je to Váš pohled na věc.

Učitelé Hana i Václav požadují po žácích, aby rozhodli, co zapíšou do sešitů. Zápis je tradičně vnímán jako souhrn učiva, které je třeba si závazně osvojit. Jestliže žáci sami volí, co do sešitu zapíší, přejímají zodpovědnost za výběr a relevantnost vzdělávacích obsahů. Dostávají tedy do rukou moc do jisté míry definovat kurikulum. Naopak učitel se vzdává moci vyžadovat od žáků při zkoušení předem definované odpovědi – jestliže dopustil divergenci v zápisu, nutně musí tolerovat rovněž divergenci ve výsledcích učení.

Odkázňování

Ve školním prostředí zaužívaný terminus technicus *ukázňování žáků* znamená usměrňování žákovského chování směrem k normativně danému standardu. Termín odkázňování používáme jako antonymum, máme na mysli situace, kdy učitelé kázeňsky nezasahují.

Lze to ilustrovat na četných incidentech – například když učitel Radek zadává žákům písemku, jedna ze žákyň se ho ptá, zda může psát fialovou propiskou. Na to Radek odpovídá: „Ale jo, jakmile je konec roku, tak jo.“ V řadě případů učitelé při odkázňování nereagují na akce žáků, nýbrž jsou sami proaktivní. Učitel Václav kupříkladu na začátku hodiny vchází do třídy, někteří žáci ho

zdraví povstáním a někteří sedí. Václav to komentuje: „Dobrý den, kdo zdraví, posadí se, kdo nezdraví, nemusí. My už jsme se dneska viděli, tak se nemusíme zdravit.“ Podobně velkoryse se Václav staví k absenci pomůcek: „Prosím Vás, připravte si sešity do VKO, neboli do výchovy k občanství. Kdo nemá, tak papír.“ V zásadě se nejedná o pouhou absenci učitelského zásahu, nýbrž o redefinování pole přijatelného žakovského chování. Václav a priori předjímá možnost, že žáci nepovstanou nebo nebudou mít s sebou sešity, a dává najevo, že to od nich nevyžaduje.

Odkázňování se dostavuje rovněž v situacích, kdy žáci odmítnou splnit pokyn učitele, jak dokumentuje ukázka 4.

Ukázka 4:

V hodině literatury učitelka Hana vyvolává žákyni Nelu.

U: Bude zvonit, když si jenom shrneme, co všechno už jsme se dozvěděli, co všechno už jsme přečetli. Nelo.

Ž Nela: Jenže já jsem furt.

U: Ty furt? Tak někdo jiný.

Ž Dana: (*hlásí se*)

U: No, Dano?

V ukázce 4 vidíme, že žákyně odpírá učitelce poslušnost, na což učitelka Hana reaguje tím, že se rezistenci žákyně podvoluje. Toto podvolení má charakter uznání práva žáka vyhnout se vyvolání, učitelka nebojuje o prosazení svého požadavku, s lehkostí nabízí možnost odpovědět komukoli jinému ze třídy, kdo se přihlásí. Zároveň vidíme, že tento projev submisivity nevede k tomu, že by došlo k rozpadu kooperace se žáky. Ihned se hlásí žákyně Dana a ochotně nabízí odpověď, které se žákyně Nela vyhnula. Zde je třeba zdůraznit efekt, který je typický pro všechny techniky snižování dominance učitele popsané v oddílech kapitoly 6.1 *Prostor pro žáky* a *Odkázňování* – část moci je přelita od učitele k žákům (učitel ztrácí, žáci získávají), avšak neznamená to, že by žáci nově získanou moc využili k rozbití řádu. V ukázce 4 výuka plynule pokračuje, pro další průběh komunikace tedy nemá neposlušnost žákyně Nely a absence ukáznění ze strany učitelky Hany žádné negativní důsledky.

Záchranná brzda

Analýza dat ukazuje, že se v repertoáru všech učitelů vyskytují také inverzní postupy vedoucí k omezování prostoru pro žáky a ukázňování. Chápeme je jako druh záchranné brzdy: učitelé směřují k dobrovolnému omezení vlastní

moci, avšak v momentech, kdy je podle nich potřeba korigovat chování žáků, krátkodobě posílí svoji dominanci.

Nejčastějším typem záchranné brzdy je disciplinační vsuvka, která přichází, pokud je vysoká hladina hluku ve třídě nebo pokud se žáci věnují jiným než zadaným aktivitám. (Příklad na oba typy z hodin učitele Radka: „Poprosím Katku, začni prosím tě, jestli ti teda spolužáci třeba dovolí mluvit, což by bylo dobrý. Já vím, že je konec školního roku, ale musíme se s tím popasovat.“ „Oksano, já chápu, že ten telefon je super, ale sbal ho, jo? Děkuju ti. Jo, někam ho schovej, buď tak hodná. To, že jste na konci hodiny, tak neznamená, že si tady můžete dělat, co chcete.“) Tento typ učitelského zásahu dokládá, že tendence k odkázňování není bezbřehá. Liberálnost těchto učitelů spočívá, jak jsme uvedli, v tom, že rozšiřují pole přijatelného žákovského chování. Jakmile ovšem žáci vyкроčí za tyto rozšířené hranice, učitelé zasáhnou.

To se týká i prostoru, který mají žáci k dispozici. Datový materiál obsahuje případy, kdy některý ze žáků chce rozvitěji přispět do komunikace, avšak učitel ho umlčí. V jedné z hodin učitelky Hany se pracuje s knihou *Kluk v sukních*, kterou jeden ze žáků – Mojmír – již četl. Tím pádem velmi pohotově odpovídá na Haniny otázky vztažené k textu. Ta jej nejprve nechává mluvit, ale po určité době mu verbálně i neverbálně začne zamezovat v odpovídání („Teď se zeptám, ti z vás, kteří tu knížku nečetli.“ *Otáčí se na Mojmíra, aby nevykřikoval odpověď, a důrazně pokyne hlavou.*) Důvodem je snaha zabránit tomu, aby si jediný žák usurpoval příliš mnoho prostoru, který se tím pádem stane nepřístupným pro méně pohotové žáky.

Omezování prostoru je obvykle směřováno ke konkrétním žákům. Paralelně s utlumováním silně participativních žáků jde nátlak na tiché žáky, aby se zapojili více (viz ukázka 5).

Ukázka 5:

V hodině literatury učitel Jonáš klade otázku do třídy.

Ž Filip: (*hlásí se*)

U: Někdo jiný.

Ž Lenka: (*hlásí se*)

U: Někdo jiný.

Ž Jana: (*hlásí se a žadoní lítostivým tónem*) Proosím.

U: Prosim vás. Kolik vás tady je? Je nás tady dvacet, vy jste mi to řekli.

Nátlak na žákovskou participaci je charakteristický spíše pro konstelaci přesilovka (viz Šedová, 2011). Tam je však směřován k žákům jako celku, neboť při přesilovce je třída pasivní. Sledování učitelé, kteří operují konstelaci

cirkulace moci, nemusí řešit problém s nízkou odezvou ze třídy, avšak snaží se, aby šance různých žáků zapojit se do komunikace byly pokud možno rovnoměrně rozloženy – to vede k vyvolávání žáků, kteří odpovídat nechtějí. (V kontextu zvýšené míry autonomie a benevolence, kterou jinak tito učitelé žákům dopřávají, jde o protichůdný mechanismus.)

Kromě brzdících mechanismů, které učitelé aktivují ad hoc a po odeznění aktuální potřeby je zase odkládají, používají ještě jeden nástroj, který funguje kontinuálně. Jde o stanovování pravidel, jejich opakované připomínání a socializaci žáků do nich. V konstelaci cirkulace moci jde o nezbytnost, neboť aktivizační výukové metody, které bývají její součástí, mívají komplikovanou komunikační strukturu.²⁰ Platí přitom, že čím složitější je zvolená komunikační struktura, tím podrobněji je třeba definovat pravidla, aby se hodina nezvrhla v chaos.

To lze ilustrovat na vyučovací hodině, v níž učitel Václav poprvé zavádí způsob opakování, při němž si žáci vzájemně kladou otázky z probrané látky. Žák A si zvolí žáka B, tomu položí otázku. Žák B odpoví a vybere si žáka C, jemuž položí další otázku. Ke zviditelnění toho, kdo ke komu hovoří, používá Václav míček, který má hodit vždy dotazující se žák dotazovanému. Celý systém je v hodině opakovaně vysvětlován a žáci jsou opravováni, pokud postupují nesprávně. V následujících hodinách se celá struktura postupně habitualizuje a průběh opakování s míčkem se stává hladkým.

Ukázka 6:

Učitel Václav v hodině občanské výchovy zavádí nový způsob opakování.

U: Dnes budeme opakovat ne tak úplně tradičním způsobem, zkusíme dneska takový jakoby malinko jiný způsob. Vždycky, když se opakuje, tak otázky pokládám já (*ukazuje na sebe ukazováčkem*) a vy na ně odpovídáte (*ukazováčkem opíše kruh a ukáže na třídu*).

Ž Karel: My nebudeme pokládat otázky, že ne?

U: Vy (*ukazuje na žáka*) budete pokládat otázky. Já hodím balón prvnímu. Ten položí otázku, která souvisí s látkou, kterou jsme dělali minule. Tím totiž já zároveň zjistím, nejen, že ten co odpovídá, ví, ale i ten, co se ptá, vlastně musí vědět, protože musí vědět, co jsme minule dělali. Já vám hodím první balón, ten položí první otázku. Vybere si někoho, komu (*ukazuje směrem do třídy*), komu tu otázku dá, hodí mu balon, chytne ho a takhle pojedeme po řadě. Ten co odpoví, vymýšlí otázku a tak dále a tak dál.

[...]

U: Vždycky oslov někoho, než to hodíš, jo?

[...]

²⁰ K běžné komunikační struktuře (tzv. IRF) viz Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012).

U: (*k žákovi, který odpovídá a dívá se přitom na učitele*) Jemu, jemu odpovídej. (*ukazuje směrem na žáka, který položil otázku*).

[...]

U: (*k žákovi, který položil otázku ve chvíli, kdy vybraný spolužák odpovídá*) Na něho se koukej, on to říká.

[...]

U: (*k žákovi, který položil otázku ve chvíli, kdy vybraný spolužák dokončil odpověď*) Můžeš říct, jestli ti to stačí, nebo na to nějak jinak reagovat jako učitel.

[...]

Ž Šárka: (*háže míček na spolužačku Míšu*)

Ž Míša: Au.

U: Než hodíte míček, oslovte svého spolužáka.

Sledování učitelé volí různé způsoby signalizace pravidel. Učitel Jonáš například používá zvedání rukou, kdy zvednutí jedné ruky má jiný význam než zvednutí obou rukou: „Jedna ruka (*zvedá ruku*) – dáváš argument nebo nějakou otázku, nebo třeba chceš říct jakoby nový téma. Dvě ruce (*zvedá obě ruce*), když chceš přímo reagovat na člověka, který něco řekl, to znamená protiargument.“ Vždy však je cílem zajistit totéž – aby v jedné chvíli hovořil jediný člověk, a to dostatečně hlasitě, a ostatní mu naslouchali. Specifická pravidla v hodinách sledovaných učitelů směřují k tomu, aby se žáci se svými promluvami neobraceli pouze na učitele, nýbrž též na své spolužáky („jemu odpovídej“, „na něho se koukej“). To souvisí s ústupem učitele do pozadí, který byl popsán výše.

Veškeré pozorované jevy, které byly sumarizovány v této kapitole, svědčí o tom, že rozpouštění dominance je řízená činnost, která vychází ze záměru učitele, nikoli z toho, že by žáci svévolně uchvátili moc. Učitelé jsou schopni míru své dominance „vyladovat“ – utlumují ji, protože to odpovídá výukovým formám, které volí, avšak pokud se situace neodvíjí podle jejich představ, centralizují moc znovu do svých rukou.

6.2 Sjednocování definice situace

Druhým stavebním kamenem cirkulace moci je shoda na definici situace. V nasbíraných datech se objevily dva vzorce, které vedou k posílení této shody mezi učitelem a žáky. Jde jednak o sociální směnu, kdy učitel poskytuje žákům něco, co je pro ně žádoucí, a žáci jej odměňují dobrým chováním, jednak o synchronizaci emocí.

Výměnný obchod

Podstata výměnného obchodu je popsána v sociologických teoriích sociální směny: interakce mezi lidmi má charakter neustálé směny statků a služeb všeho druhu. Harmonie ve vzájemných vztazích se dostavuje, pokud mají všichni zúčastnění pocit, že je pro ně směna výhodná (srov. Keller, 2012). V našem případě je jasné, co chtějí učitelé získat od žáků – aktivní participaci a nízkou míru nekázně. Jako platidlo nabízejí aktivity, které jsou pro žáky zábavné. Z tohoto hlediska lze například používání ICT nahlížet jakou součástí výměnného obchodu – učitelka Hana do jedné vyučovací hodiny přinesla tablety pro žáky, kteří potom na internetu vyhledávali informace o spisovatelce Ivě Procházkové. Použití tabletů znamenalo značné zdržení, neboť se vyskytly problémy s nastavením sítě a ovládáním tabletů, avšak ve třídě panovalo vzrušené nadšení a žáci byli zjevně zklamaní, když po ukončení dané aktivity dostali pokyn tablety odložit.

Podobně jako práci s tablety žáci ocení jakoukoli audiovizuální prezentaci, obzvláště oblíbené se těší sledování filmů, jak naznačuje ukázka 7.

Ukázka 7:

V hodině věnované Shakespearovu dramatu Romeo a Julie učitel informuje žáky o tom, že toto dílo bylo zfilmováno.

Ž Simona: A proč se nedíváme na ten film?

U: Protože se učíme pracovat s textem, Simono.

Ž Simona: No ale takhle bysme se učili pracovat s filmem.

ŽŽ: (smích)

U: Ale když neumíš pracovat ani s textem, tak nebudeš umět ani s filmem. Ale budu koukat.

Ž Simona: Jo?

U: Jo.

Ž Dominik: Kdy?

U: Až to doděláme.

V ukázce lze pozorovat, že žáci dávají přednost sledování filmu před čtením textu a že o tom s učitelem explicitně vyjednávají. Učitel je ochoten jim dát, co chtějí („budem se koukat“), ale až poté, co splní zadané úkoly („až to doděláme“). Sledování videa je tak prezentováno jako něco, co žáci dostávají za odměnu. Pokud nepracují dobře, je jim možné tento typ odměny naopak odepřít.

Součástí výměnného obchodu jsou nepochybně i odkázkové techniky popsané výše. Jestliže například učitel Václav nevyžaduje po žácích, aby se

na začátku hodiny stavěli do pozoru, je to typ směny. Pro žáky je možnost nevstávat jednak určitou úlevou, jednak symbolem spikleneckého spojení s učitelem, neboť jde o odchylku od běžných školních pravidel, jejichž dodržování jiní učitelé vyžadují. Učitel Václav na dané pravidlo může rezignovat proto, že vztahy se žáky považuje za dobré, a nedomnívá se, že mu žáci prokazují málo respektu. V momentě, kdy by se žáci začali chovat drze, udělené privilegium by jim bylo odňato.

V neposlední řadě jsou součástí výměnného obchodu nejrůznější úlevy pro žáky. Učitelé je nechávají rozhodovat o tom, kdy budou zkoušeni, nabízejí jim možnost opravy známek a podobně. Nejdále v tomto směru zašel v průběhu pozorování učitel Radek, který při psaní písemky opustil třídu a žákům tak poskytl možnost odpovědi na zadané otázky opisovat.

Synchronizace emocí

Výměnný obchod má racionální podstatu, je v něm přítomný kalkul – obě strany vědí, že určitý typ chování jim přinese jisté benefity. Vedle toho však existuje ještě jiná cesta k dosažení shody na definici situace, a to přes sdílení emocí.

V datech lze zaznamenat tři základní strategie, které za tímto účelem učitelé používají: (a) zaujímání vrstevnické pozice; (b) rozdmýchávání nadšení; (c) humor.

Při zaujímání vrstevnické pozice učitel připodobňuje sebe sama k žákům. To vede k identifikaci žáků s učitelem a k pocitu, že jsou „na stejné vlně“. Učitelé za tímto způsobem používají žakovský jazyk (učitel Václav: „To je těžký jako prase.“) nebo předjímají postoje žáků a ukazují, že se s nimi ztotožňují.

Ukázka 8:

Učitel Radek otevírá hodinu občanské výchovy věnovanou tématu globálních problémů světa.

U: Čím jsme se zabývali minule?

ŽŽ: Globální problémy světa.

U: Dobře. A já jsem vám dal minule otázku a na tu bych rád navázal. Z jakýho důvodu se o tom máme učit, že když já ve vašem věku jsem to považoval za velmi nepříjemný téma. Fakt za velmi nepříjemný téma, nechtěl jsem o tom slyšet, nechtěl jsem se to učit, považoval jsem to za blbost, v hodině občanky jsme to moc neprožívali tyhle témata. Prostě nebylo to pro mě nic moc.

Ž Elen: To můžeme řešit na každé hodině u každého tématu, co probíráme.

U: Kdo si myslí, že polovina věcí vám nic nepřinese?

(žáci se hlásí)

Ž Anna: Já si myslím, že víc než polovina.

ŽŽ: (*smích*)

U: Já jsem si ve vašem věku, když jsem byl na gymplu, myslel, že je to devadesát procent, a ono to fakt je o tom, že devadesát procent z těch věcí nikdy nemusíte použít, to vám říkám zcela otevřeně.

Učitel Radek v ukázce 8 dosahuje shody na definici situace nikoli tím, že přesvědčí žáky, aby se přiklonili k jeho mínění, nýbrž tím, že se přidá na jejich stranu. Na první pohled ale toto „nadběhnutí“ žákům není patrné, neboť celá sekvence není zaranžována jako souhlas učitele se žáky, nýbrž jako souhlas žáků s učitelem, který navíc dává najevo institucionalizovaným způsobem – hlásí se. Sblížení pozice učitele a žáků má zajímavou konstrukci – sám ze sebe nechává učitel Radek promlouvat své mladší alter ego („když jsem byl na gymplu“) a žáky naopak postaršuje („já ve vašem věku, když jsem byl na gymplu“ – žáci jsou dosud na základní škole). Tento časový posun zároveň Radkovi umožňuje přeci jen si od žakovské pozice ponechat jistý odstup.

Vrstevnická pozice se dále konstruuje užíváním sdílených popkulturních odkazů. Pokud mají učitel i žáci rádi stejné filmy či zpěváky, vytváří to pro danou chvíli pocit, že jsou členy téže komunity. Popkulturní odkazy s úspěchem užívají učitelé Václav i Radek, jde však o ošemetnou záležitost, neboť učitelé a žáci přeci jen jsou příslušníky různých generací a jejich preference se nemusí protnout. Učitel Jonáš například pohoří se zmíenkou o filmu Žhavé výstřely a zcela mimo se ocitá učitelka Hana, když žákům v hodině pouští píseň o Robinsonovi od Jiřího Korna (ukáže se, že žáci nevědí, kdo Jiří Korn je).

Jestliže pro Hanu není zcela schůdné zaujímat vrstevnickou pozici, kompenzuje to jinou strategií, a tou je rozdmýchávání nadšení. V průběhu hodin (typicky na začátku a na konci) se žáků emfaticky dotazuje, zda je daná kniha baví a žáci vcelku entuziasticky odpovídají.

Ukázka 9:

Hana avizuje téma knihy, která se bude probírat.

U: Já bych se chtěla zeptat. Myslím si, že klukům se tady to téma bude líbit určitě.

ŽŽ (*chlapci*): Jo!

U: Chtěla bych se zeptat děvčat (*usmívá se*).

ŽŽ (*dívky*) Jó.

Ž Sára: Pohoda.

[...]

Na konci hodiny.

U: Tak. Jak to zakončíme? Pořád vás to ještě baví ta knížka?

ŽŽ: Ano. Jo.

I ostatní učitelé (včetně Radka, který je jindy s to demonstrovat ve vztahu k učivu značný skepticismus – viz výše) používají tyto techniky, které jsme si pracovně nazvali jako „roztleskávání“. U Jonáše se například žáci, kterým hodina přišla hodnotná nebo je dané téma zajímavá, mají hlásit. Ve všech případech jde o vyvolání pozitivní emoční vlny, která projde třídou a má povahu skupinové nákazy; jakmile se začnou někteří žáci hlásit či přizvukovat učiteli, přidají se i další.

Posledním způsobem synchronizování emocí, který jsme zaznamenali ve shromážděném datovém materiálu, je humor. Humor je při sjednocování definice situace velmi efektivní – mezi lidmi, kteří se společně smějí, se vytváří pocit vzájemné blízkosti. Smích je synchronizovaná tělesná aktivita a jako taková navozuje synchronizované emoce (viz Šedová, 2013).

Humor se vyskytuje v hodinách všech sledovaných učitelů a je velmi četný. Humor iniciují učitelé, ale jak je v konstelaci cirkulace moci typické, především sami žáci. Učitelé na žákovský humor téměř bez výjimky reagují vstřícně. Obvykle ocení žákovský žert a zasmějí se, ačkoli u toho často hravým způsobem signalizují možnost kázeňské sankce.

Ukázka 10:

Učitelka Hana se žáky interpretuje povídku Oty Hoffmana Útěk. Řeší se, jak je možné, že se původně nepřátelský vztah obou protagonistů, kteří se spolu ocitli na útěku, vyvinul v přátelství.

U: A on se bál o to prozrazení, ale i přes to, že si ho vybral proto, aby ho neprozradil, tak se ten vztah potom, ehm, vyvinul v to kamarádství. Tak jak je to možné?

Ž Honza: Černá magie.

U: No černá magie asi to nebude. (*zasměje se*)

ŽŽ: (*smích a šum*)

U: Černá magie bude tady za chvíli, až se něco stane. (*ukazuje na Honzu*)

Hrozba sankce („černá magie bude tady za chvíli“) není míněna vážně a žáci to vědí. Obě strany dokáží humorné výroky dobře interpretovat a zpracovat. Pokud se zdá, že by některý z aktérů nemusel rozpoznat, že je určitý výrok vyřčen v humoru, dodává druhá strana vodítka ke správné interpretaci. Když v hodině učitelky Hany někdo vytvoří mylnou predikci, že kniha *Kluk v sukních*, je o dívce, která se narodila v chlapeckém těle, žák Antonín to komentuje slovy: „To se stává.“ Na to se Hana ptá: „To se stává?“ Antonín ihned svůj výrok kontextualizuje: „To byl vtip.“

Mnohdy dochází k tomu, že se humorné poznámky učitele a žáků řetězí a vznikají škádlivé interakční sekvence, jak dokládá ukázka 11.

Ukázka 11:

Učitel Václav chce zapisovat poznámky na tabuli a hledá křídly.

U: Kde máte bílý křídly?

ŽŽ: Nemáme.

Ž František: Nejsou no.

U: Vy jste rasisti, nemáte bílou (*jde k tabuli a bere červenou křídlo*).

Ž František: No my nemáme ani černou.

U: (*usměje se*) Ani černou. (*píše na tabuli*)

Ž Štěpán: My jsme tam dali jenom ty červený, aby vám to ladilo ke košili.

U: (*otočí se do třídy, usměje se*) To je od tebe hezký, Štěpáne.

ŽŽ: (*smích*)

V ukázce 11 (a ostatně též v ukázce 10) je dobře patrné to, co je pro humor-
né incidenty ve sledovaných hodinách typické: na žert jedné strany reaguje
druhá strana rovněž žertem. Nejde tedy o izolované vtipy, které jsou zacíle-
ny na jeden objekt (učitele nebo žáka). V takovém případě by totiž humor
nevedl k cirkulaci moci, nýbrž k posílení mocenské převahy autora vtipu.²¹
V cirkulaci moci se demokraticky střídá autor a objekt vtipu. Smějí se všich-
ni všem (učitel žákům i sám sobě, žáci učiteli, spolužákům a též sami sobě)
a tento společný smích vytváří harmonizující pouto, které vede k tvorbě in-
tenzivně prožívaného pocitu skupinové solidarity (viz Šedřová, 2013). Tímto
způsobem humor přispívá k nastolení sdílené definice situace.

7 Závěr a diskuse

V tomto příspěvku bylo naším cílem prozkoumat, jak učitelé zacházejí s mocí
v kontextu dialogického vyučování. Potvrdili jsme svůj původní předpoklad,
že dialogické vyučování je kompatibilní s mocenskou konstelací cirkulace
moci. Všichni učitelé, které jsme v průběhu první fáze našeho výzkumného
projektu sledovali a jejichž hodiny pro nás reprezentují dialogicky pojatou
výuku, operovali v rámci této konstelace.²²

Dále jsme popsali dílčí elementy, které vedou k ustavení této konstelace.
Aby moc ve třídě mohla cirkulovat, musí učitel snížit svoji dominanci, což
se podle našich nálezů děje prostřednictvím otevření prostoru pro žáky

²¹ V konstelaci *zobání z ruky* se objevují časté vtipy učitele zacílené na žáky, v konstelaci *tahanice* naopak žáci zesměšňují učitele (viz Šedřová, 2011, 2013).

²² Je otázkou, zda ustavení mocenských vzorců předchází volbě výukových komunikačních postupů, nebo zda je tomu naopak. Tento spor však nelze s daty, která máme k dispozici, vyřešit.

a prostřednictvím utlumení kázeňských zásahů učitele. Druhou složkou, která je nezbytná, je dosažení shody na definici situace. K té sledování učitelé dospívají prostřednictvím sociální směny a synchronizace emocí.

Otevření prostoru pro žáky je fenomén, který je pro pozorovatele patrně nejviditelnější, a tudíž může sloužit jako základní vodítko pro odlišení cirkulace moci od jiných konstelací. Jde o kategorii, která má velmi zřetelné projevy v oblasti strukturních charakteristik výukové komunikace (typické je například prodloužení žákovských promluv, kladení otázek žáky apod.), přesto lze říci, že koření v oblasti mocenských vztahů.²³ Patchen a Smithenry (2014) rozlišují mezi logistickou a epistemickou dimenzí moci, z nichž obě mohou být delegovány na žáky. Logistická dimenze znamená autonomii v rozhodování o pracovním postupu, epistemická znamená autonomii v rozhodování o tom, které vědomosti jsou platné a hodnotné. Oba tyto typy delegování moci, která je v tradičně pojatém vyučování centralizována do rukou učitele, bylo možné v datovém materiálu zaznamenat. Sledování učitelé nechávají – alespoň v některých momentech – žáky rozhodovat například o tom, komu bude směřována další otázka (logistická dimenze), ale též o tom, jaké shrnutí si nakonec zapíšou do sešitu (epistemická dimenze). Ruku v ruce s otevřením prostoru pro žáky jde odkázňování, jehož funkce je patrně spíše symbolická – učitel jeho prostřednictvím vysílá signály, že se nachází ve stádiu dobrovolného utlumení vlastní moci.

Za velmi důležité zjištění považujeme fakt, že ačkoli sledování učitelé redukují svoji dominanci, mají v záloze mechanismy záchranné brzdy, které jsou připraveni použít v situaci ohrožení pořádku ve třídě. To dokazuje, že snížení dominance je záměrný a promyšlený krok učitele, který v každé chvíli zvažuje jeho optimální míru.

Elementem, který není tolik nápadný, ale jehož funkce je pro udržení cirkulace moci zcela vitální, je shoda na definici situace. Larkin (1975) uvádí, že učitelé legitimizují svoji moc prostřednictvím sociální směny se žáky. Pokud je učitel s to nabídnout žákům něco, co je pro ně hodnotné (například svoji náklonnost a nápomocnost), získá jejich důvěru a poslušnost. Pokud takovouto výměnu není schopen či ochoten nabídnout, ve třídě se objeví rezistenční chování a učitel nad žáky musí vykonávat explicitní mocenskou kontrolu prostřednictvím hrozeb a trestů. Tyto Larkinovy (1975) teze vysvětlují, proč

²³ To by svědčilo spíše pro hypotézu, že ustavení určité mocenské konstelace predikuje, jakých rysů komunikace mezi učitelem a žáky bude nabývat (viz otázka položená výše).

mohou být tytéž požadavky od jednoho učitele vnímány jako legitimní (a tudíž jim žáci vyhoví), zatímco od jiného jako nelegitimní (a tudíž jim žáci nevyhoví). Legitimizace moci znamená dosažení shody na definici situace a domnívám se, že teprve, pokud je dosaženo shody mezi učitelem a žákem, může moc cirkulovat. Tomuto předpokladu nasvědčuje pozorování ve výuce učitele Jonáše. Dokud žákům nenabídl úkoly, které pro ně byly zajímavé a do nichž mohli vnést své vlastní životní zkušenosti, projevovali žáci rezistenci, nesouhlas a nudu. Jakmile bylo dosaženo shody na tom, jaká školní práce je pro obě strany přijatelná a hodnotná, začali žáci pracovat se zaujetím a nadšením, Jonáš mohl ustoupit do pozadí a velmi výrazně utlumit mocenskou kontrolu třídy. Dosažení shody tudíž považujeme za primární, teprve následně může učitel decentralizovat moc bez rizika, že se výuka zvrhne v chaos a nekázeň. Právě takovou situaci (rozvrácení řádu v důsledku oslabení moci učitele) totiž dokumentují některé empirické studie citované v teoretické části tohoto příspěvku (Lefstein, 2002; Pace, 2003; Winograd, 2002).

Slabinou tohoto příspěvku je to, že jsme se v analýze koncentrovali na akce učitele. Je totiž třeba věnovat detailní pozornost rovněž tomu, co dělají žáci. Jmenovitě si žádá objasnění jejich role při vytváření společné definice situace – některé typy směn totiž žáci vítají a přistupují na ně, zatímco jiné ignorují. Projev souhlasu či nesouhlasu s požadavky učitele a s jeho výukovým postupem je totiž základní žákovskou zbraní v mocenském vyjednávání. Žáci nemohou diktovat, co se bude ve vyučování dít, avšak učitelé stojí o to, aby žáci projevovali zaujetí či přímo nadšení, a k dosažení tohoto svého cíle jsou ochotni přizpůsobit svůj postup. Ve výsledku tak žákovské reakce na jednání učitele vytváří mantinely pro toto jednání. Podrobné prozkoumání role žáků při ustavování cirkulace moci je za hranicemi možností tohoto příspěvku a představuje výzvu pro další výzkum na tomto poli.

Literatura

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229.
- Bloom, D., & Carter, S. P. (2014). Microethnographic discourse analysis. In P. Albers, T. Holbrook, & A. S. Flint (Eds.), *New methods of literacy research* (s. 3–18). New York: Routledge.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (s. 46–55). London: The Falmer Press.
- Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). Teacher control and affiliation: Do students and teachers agree? *Journal of Classroom Interaction, 46*(1), 17–26.

- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 41–45.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvelle, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's concept of language* (s. 241–256). New York: Springer.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815–843.
- Cornelius, L. L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concept. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467–498.
- De Jong, R. J., van Tarwijk, J., Verloop, N., Veldman, I., & Wubbels, T. (2012). Teachers' expectations of teacher-student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 948–956.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers*. Upper Saddle River: Pearson.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- French, J. R., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (s. 150–167). Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34–47.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 156–145.
- Johnson, B., Whittington, V., & Oswald, M. (1994). Teachers' view on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 261–276.
- Keller, J. (2012). *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lapointe, J. M., & Legault, F. (2004). Solving group discipline problems without coercion: An approach based on attribution retraining. *Journal of Classroom Interaction*, 39(1), 1–10.
- Larkin, R. W. (1975). Social exchange in the elementary school classroom: The problem of teacher legitimation of social power. *Sociology of Education*, 48(4), 400–410.
- Lefstein, A. (2002). Thinking power and pedagogy apart – coping with discipline in progresivist school reform. *Teachers College Record*, 104(8), 1627–1655.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729–741.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- Margutti, P. (2011). Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do 'wrong'. *Linguistic and Education*, 22(4), 310–329.

- McCroskey, J., Richmond, V., & McCroskey, L. (2006). *An introduction to communication in the classroom*. Boston: Pearsons Education.
- McFarland, D. A. (2001). Student resistance: How the formal and informal organisation of classrooms facilitate everyday forms of student defiance. *American Journal of Sociology*, 107(3), 612–678.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
- Oliveira, A. W. (2010). Developing elementary teachers' understandings of hedges and personal pronouns in inquiry-based science classroom discourse. *Journal of Science Teacher Education*, 21(1), 103–126.
- Pace, J. (2003). Using ambiguity and entertainment to win compliance in a lower-level US History class. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 83–110.
- Patchen, T., & Smithenry, D. W. (2014). Diversifying instruction and shifting authority: A Cultural Historical Activity Theory (CHAT) analysis of classroom participant structures. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 606–634.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458
- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analysis of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1–22.
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' view on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132–146.
- Reinsvold, L. R., & Cochran, K. F. (2012). Power dynamics and questioning in elementary science classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 745–768.
- Richmond, V., & Roach, D. (1992). Power in the classroom: Seminal studies. In V. Richmond & J. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control and concern* (s. 47–66). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9–35.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343–362.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school*. London: Routledge.

- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zuckerman, J. T. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, 35(2), 4-16.

Autorka

doc. Mgr. Klára Šedová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: ksedova@phil.muni.cz

Power in dialogic teaching

Abstract: The aim of this study is to explore the relations of power between the teacher and students in the context of the so-called dialogic teaching, which is a type of teaching that stimulates students' active participation in the teaching communication. Based on data of a research into the implementation of dialogic procedures in humanities at lower secondary schools, the article shows that in dialogic teaching there is circulation of power between the teacher and pupils. This means that the adjustment of mutual relations between teachers and pupils enables functional interchange of power between both parties. Furthermore, the article identifies partial elements of the circulation of power such as the decrease of the dominance of the teacher and the achievement of a consensus about the definition of the situation between the teacher and pupils.

Keywords: power, dialogic teaching, classroom communication

Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství¹

Lucie Myšková^a, Irena Smetáčková^a, Hana Novotná^a, Jakub Onder^a, Hana Kuželová^b, Radek Ptáček^b

^a Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie,

^b Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Psychiatrická klinika

Redakci zasláno 17. 6. 2014 / upravená verze obdržena 1. 11. 2014 / k uveřejnění přijato
14. 11. 2014

Abstrakt: Cílem sdělení je představení dílčích výsledků výzkumu, který se zabýval vlivem dlouhodobého pobytu osob v náhradních formách péče (tj. v ústavní výchově a v náhradních rodinách) na různé oblasti života v dospělosti. Sledovanou oblastí v prezentované části studie byla dosavadní vzdělávací dráha respondentů. V první části jsou přiblíženy typy těchto forem péče v ČR s bližším představením ústavní výchovy. Druhá část příspěvku předkládá dílčí část studie, kde byla pomocí anamnestického dotazníku a baterie psychologických testů porovnávána výzkumná skupina dospělých osob se zkušeností s náhradní péčí v dětství ($n = 128$) a kontrolní skupina osob vyrůstajících v původních rodinách ($n = 103$). Třetí část příspěvku je věnována výsledkům týkajícím se nejvyššího dosaženého vzdělání, cesty k němu a dotýká se také pohledu na dosažené vzdělání přes rozdíly v osobnostních rysech. Ukázalo se, že lidé, kteří strávili celé či část svého dětství v náhradních formách péče, dosahují nižšího vzdělání, mají nižší vzdělanostní aspirace, ve své školní trajektorii se potýkají s většími potížemi a od okolí získávají menší podporu v učení. Z uvedeného vyplývají doporučení ve vztahu k vzdělávacímu procesu dětí umístěných v náhradních formách péče.

Klíčová slova: školní úspěšnost, vzdělání, náhradní péče, dětský domov

Děti, o které se jejich rodiče neumí, nechtějí nebo nemohou starat, mohou být umístěny v náhradních formách péče. V České republice mohou být umístěny do náhradní rodinné péče (např. osvojení či pěstounská péče) nebo do náhradní výchovné péče (např. dětský domov, dětský domov se školou).² V posledních letech se upřednostňuje umísťování dětí do náhradní rodinné péče,

¹ Výzkum byl podpořen Nadací J&T.

² Platnou legislativou pro zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je zejm. školský zákon a zákon č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Vedle školství se ale o téma ohroženého dítěte zajímají také další resorty, ve vztahu k náhradní rodinné péči je potřeba zmínit především resort MPSV, který v uplynulých letech kladl důraz na úpravu pěstounské péče.

zatímco v minulosti naopak koncepčně i početně dominovalo zařazování dětí do ústavní výchovy (Vocilka, 1999).

Náhradní rodinná péče je v České republice realizována svěřením dítěte do péče fyzické osoby soudem, a to ve formě pěstounské péče nebo svěřením do péče jiné fyzické osoby než rodiče, případně může být dítěti ustanoven poručník či opatrovník pro ochranu zájmů a zastupování dítěte. Do roku 2013 byla formou náhradní rodinné péče také adopce (osvojení), což se s platností nového občanského zákoníku změnilo.

Náhradní výchovná péče je zajišťována institucionálně. Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy se liší cílovou skupinou, velikostí, systémem vnitřní organizace (věkově homogenní skupiny se střídajícími se vychovateli versus „rodinné jednotky“ s heterogenním složením a přiřazenými vychovateli) a místem realizace školní docházky. Dětské domovy jsou školská zařízení, kde mohou být umístěny děti od 3 let zpravidla do 18 let věku dítěte. Děti navštěvují běžnou školu, která není součástí zařízení. V tom se liší dětské domovy se školou, to jsou zařízení, do kterých jsou umísťovány děti zpravidla do dokončení povinné školní docházky. Škola je součástí zařízení a navštěvují ji pouze děti tam umístěné. Zařízení kladou větší důraz na režimové prvky. Děti z nich většinou přechází do výchovných ústavů, což jsou školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pro mládež, před ukončením povinné školní docházky se do tohoto typu zařízení umísťují děti výjimečně, a to zpravidla tehdy, mají-li uloženou ochrannou výchovu.³

Statistiky MŠMT a MPSV uvádí, že na konci roku 2012 v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (vyjma diagnostických ústavů) pobývalo necelých 7 000 dětí a v náhradní rodinné péči⁴ přes 15 000 dětí (zdroj MPSV), z toho více než 7 500 dětí bylo v pěstounské péči. Vývoj umístění dětí v ústavní výchově v posledních deseti letech ukazuje tabulka 1.

³ Ústavní výchovu soud nařizuje především jako nahrazení nedostatečného nebo dokonce chybějícího výchovného prostředí, které negativně ovlivňuje vývoj dítěte (což se může projevit i závadovým chováním dítěte). Ochranná výchova může být uložena po spáchání činu jinak trestného dítětem nebo mladistvým a má pozitivně ovlivnit jeho vývoj a zároveň chránit společnost. Oba typy výchovy mohou být vykonány ve stejném školském zařízení, jsou nařizeny nebo uloženy soudem a jenom soudem (nebo dovršením zletilosti) mohou být opět zrušeny.

⁴ Náhradní rodinnou péčí se zde rozumí pěstounská péče, péče poručnícká či péče jiné fyzické osoby než rodiče.

Tabulka 1

Počet umístěných dětí ve vybraných zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

	Rok 2003/2004	Rok 2008/2009	Rok 2012/2013
Dětský domov	4657	4739	4442
Dětský domov se školou	555	742	713
Výchovný ústav	1544	1446	1269
Cekem	6756	6927	6424

Pozn. Zdroj: MŠMT.

Vzhledem k věkovému rozpětí respondentů je zřejmé, že někteří byli umístěni v náhradních formách výchovy a péče ještě před platností zákona o výkonu ústavní a ochranné výchovy z roku 2002 (viz výše) a někteří dokonce před rokem 1989. V té době byla podoba ústavní výchovy od dnešní výrazně odlišná. Vzhledem k ideologickému a politickému zaměření byla ústavní výchova v dané době spíše podporována a měla podobu velkých kolektivních zařízení.

Ačkoliv se systém náhradní péče z hlediska své struktury, podílu jednotlivých typů péče a celkového diskursu v uplynulých dvou dekadách silně proměnil, výše popsané formy ústavní výchovy nadále existují a pravděpodobně i existovat budou. Je proto důležité zabývat se tím, jak se vyvíjejí děti žijící v náhradních formách péče a jak se jim daří zapojovat do dospělého života.⁵ Takové studie poskytují údaje využitelné v odborně-politických rozhodnutích, zda posílit určitý typ náhradní péče (např. zda rozšiřovat pěstounskou péči na úkor ústavní péče), ale také zda a jak změnit podmínky v jednotlivých typech náhradní péče tak, aby umožňovaly co nejlepší osobnostní rozvoj umístěných dětí (např. jaký je optimální poměr dětí a vychovatelů v ústavní výchově, jak připravovat pěstouny, jak s dětmi v náhradní péči hovořit o původní rodině, jak podporovat školní přípravu atd.).

V uplynulých letech 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze realizovala longitudinální výzkum vlivu různých forem péče na psychický, kognitivní a sociální rozvoj dětí, v němž bylo podrobena rozsáhlé baterii psychologických testů 190 dětí z ústavní výchovy, z náhradní rodinné péče a z původních

⁵ Českou tradici takto zaměřených výzkumů založil tým Z. Matějčka a J. Langmaiera. Od jejich původních studií však došlo k mnoha změnám v systému péče i obecně ve společnosti, a proto je na místě ověřit platnost jejich závěrů v současné době, respektive identifikovat nové trendy a aspekty v dané problematice.

rodin (Ptáček et al., 2011, 2014). Součástí výzkumu byla také jednorázová paralelní studie zaměřená na dospělé osoby prošlé náhradními formami péče. Tuto studii realizoval v roce 2013 tým katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Studie sledovala charakteristiky dvou skupin osob starších 18 let, z nichž jedna strávila v průběhu svého dětství alespoň šest let v náhradních formách péče, zatímco druhá žila ve své původní rodině. Uvedené skupiny byly srovnávány z hlediska osobnostních charakteristik, depresivity a neuroticismu, copingových strategií, životní spokojenosti, hodnotové orientace, množství a kvality vztahů atd.

Studie zjistila, že ve skupině osob prošlých náhradními formami péče existuje signifikantně nižší životní úroveň, vyšší nezaměstnanost a převaha méně kvalifikovaných zaměstnání než ve skupině osob vyrůstajících ve svých původních rodinách. Protože dosažené vzdělání ovlivňuje pracovní kariéru (Burda et al., 2003) a úspěch ve vzdělání je u osob z institucionální výchovy považován za jeden z rozhodujících faktorů k dalšímu úspěchu (Jackson & Martin, 1998), byla ve studii věnována výzkumná pozornost také postojům ke vzdělávání, průběhu vzdělávací dráhy a doplňkovým faktorům. V tomto článku prezentujeme hlavní zjištění týkající se školní docházky osob, které vyrůstaly v náhradních formách péče a v původních rodinách, a zasazujeme je do kontextu jejich osobnostních i dalších charakteristik.

1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Jak bylo uvedeno, výzkum si kladl za cíl zmapovat charakteristiky dospělých osob, které v průběhu svého dětství měly zkušenost s náhradními formami péče, a porovnat je s osobami bez této zkušenosti. Výzkum probíhal ve dvou fázích – první byla založena na rozsáhlém písemném sběru dat, druhá na hloubkovém individuálním rozhovoru s vybranými respondenty. Výzkum byl zaměřen na zodpovězení následujících základních otázek:

1. Jaké jsou psychické charakteristiky osob, které v dětství prošly náhradními formami péče (v porovnání s osobami bez této zkušenosti)?
2. Jaký typ interpersonálních vztahů navazují osoby, které v dětství prošly náhradními formami péče (v porovnání s osobami bez této zkušenosti)?
3. Jaký životní styl, včetně vzdělávací a pracovní dráhy mají osoby, které v dětství prošly náhradními formami péče (v porovnání s osobami bez této zkušenosti)?

4. Jaký subjektivní význam spojují osoby, které v dětství prošly náhradními formami péče, s tímto typem životní zkušenosti (v porovnání s osobami vyrůstajícími v původní rodině)?

Prostřednictvím několika metod bylo shromážděno velké množství dat, které jsme podrobili jak souhrnné analýze, tak dílčím tematickým analýzám. Jako jedna z klíčových oblastí se ukázala vzdělávací trajektorie, která korelovala jak s pracovním uplatněním a životní úrovní, tak s životní spokojeností, depresivitou a copingovými strategiemi. Zkušenosti spojené se školou se tedy ukázaly jako zásadní pro vývoj života v dospělosti. Proto jsme provedli samostatnou analýzu, jejímž cílem bylo sledovat rozdíly ve vzdělávací trajektorii u dospělých, kteří prošli v průběhu dětství náhradní formou péče, a to v porovnání s dospělými, kteří vyrůstali ve svých původních rodinách.

1.1 Výzkumný soubor

Výzkumnou skupinu tvořilo 128 dospělých osob, které strávily v průběhu dětství nejméně šest let v náhradních formách péče. Zkušenosti s různými typy péče se v jednotlivých případech kombinují. Většina respondentů z výzkumné skupiny žila určitou dobu ve své původní rodině, odkud přecházeli do náhradní péče, případně byli do náhradní péče zařazeni ihned po narození.

Výzkumná skupina byla oslovena několika způsoby: prostřednictvím dětských domovů, které informaci o výzkumu zprostředkovaly svým bývalým klientům (jsou-li s nimi v kontaktu), prostřednictvím neziskových organizací zaměřujících se na pomoc lidem opouštějícím ústavní výchovu, prostřednictvím sociálních kurátorů pro dospělé a dále prostřednictvím inzerátů na internetu a v denním tisku. Kontrolní skupina byla převážně sestavena z osob, které si (při splnění zařazujících podmínek) přivedli lidé z výzkumné skupiny. Důvodem pro toto opatření byla snaha sestavit obě skupiny z osob z podobného prostředí, které se liší primárně v typu péče v dětství.⁶

⁶ Od způsobu výběru kontrolní skupiny podle výzkumné jsme očekávali rozdíl skupin zejména ve sledované oblasti, ačkoli si dobře uvědomujeme riziko falešné normality kontrolní skupiny. Rodinné zázemí v kontrolní skupině vykazovalo řadu problematických jevů, které by mohly naznačovat méně kvalitní výchovnou péči, např. vysoký podíl rozvodovosti či alkoholismus otců. Na rozdíl od výzkumné skupiny ale měla výchovná péče individuální charakter a byla vázána alespoň na jednu konstantní osobu. Z vývojově-psychologického hlediska jsou právě tyto dva parametry péče klíčové. Vzhledem k záměru sledovat zejména odlišný typ výchovy a péče (náhradní/vlastní) nebyla stanovena konkrétní kritéria pro výběr respondentů, jako je vzdělanostní úroveň rodičů nebo socioekonomický statut rodiny, ani charakter náhradní péče či vzdělání vychovatelů. Na základě zkušeností z terénu jsme přesvědčeni, že by podobná kritéria nebylo možné naplnit. Podrobné údaje z dotazníku nám nicméně dovolují provádět následné analýzy při zohlednění některých z nich. Přesto jsme si vědomi limitů v rámci designu výzkumu a možného vlivu těchto proměnných na výsledek studie.

Pro doplnění kontrolní skupiny byly použity inzeráty. Sběr dat probíhal během šesti měsíců roku 2013, a to v devíti městech po celé ČR.

Tabulka 2

Frekvence forem péče ve výzkumné skupině

	Počet respondentů	Podíl
Původní rodina	89	75 %
Adoptivní rodina	11	9 %
Pěstounská rodina	34	29 %
Ústavní výchova	102	86 %

Pozn. Tabulka udává počet respondentů s alespoň 2letým pobytem v daném typu péče.

Ve výzkumné skupině bylo 64 mužů a 64 žen (podrobnosti viz tabulka 2). Jejich průměrný věk byl 26 let (minimum 18, maximum 57 let). Kontrolní skupinou bylo 103 dospělých osob, které vyrůstaly ve svých původních rodinách. Z toho bylo 49 žen a 54 mužů. Jejich průměrný věk činil 28 let (minimum 18, maximum 59 let). Vzhledem k tomu, že systém náhradní péče prodělal v uplynulých 20 letech řadu změn (např. přechod na rodinné skupiny v dětských domovech a podpora pěstounské péče), porovnávali jsme dvě skupiny respondentů odlišného věku. Jako hranice bylo zvoleno rozmezí 24 a 25 let, které odděluje osoby narozené před a po roce 1989, které měly rozdílnou možnost setkat se s odlišnými podmínkami náhradní péče. Ve výzkumné skupině tvořily osoby rovny nebo mladší 24 let 54 %, v kontrolní skupině 57 %.

Již byla krátce zmíněna normalita v kontextu výběru kontrolní skupiny, je třeba ale reflektovat také to, že závažné vybočení z normy může mít za následek umístění dítěte mimo rodinu nebo vážné dopady na jeho vývoj. Proto věnujeme otázce normality rodin ještě pár slov. Normy, od nichž je odvozeno pojetí toho, co je normální, mají tři základní podoby – může se jednat o normy statistické, normy kulturní či tradiční a normy individuální. Statistická norma považuje za normální to, co je nejrozšířenější. V souvislosti s uvedenou studií je nutné tento pohled uvést do souvislosti minimálně se sociální stratifikací, kdy pro každou sociální skupinu může být norma statistická i kulturní někde jinde. Např. Foucault (1994) ukazuje různou normu společnosti skrze proměny přístupu k psychickým nemocem (a potažmo také k chudým) ve vymezeném geografickém i historickém ohraničení. Podpurná

péče se průběžně střídala s represí, přístup byl závislý na ekonomické situaci. Různý pohled na vymezenou skupinu dokládá různý pohled na normu. Ačkoli se ve studii přikláníme ke statistickému pojetí normy, z výše uvedených pohledů na normalitu vyplývá, že samotná odborná představa o normě rodiny je fakticky také určitým dobovým konstruktem a záleží, z jakého pohledu se na ni nahlíží.

1.2 *Metody sběru dat*

Výzkum využíval smíšenou kvantitativně-kvalitativní metodologii a byl realizován v rámci korelačního designu, který zjišťuje souvislost mezi různými znaky. Jako metody sběru dat byly použity: (a) rozsáhlý anamnestický dotazník, (b) baterie 13 psychologických testů, (c) polostrukturované rozhovory s 20 vybranými respondenty z výzkumné skupiny. Do dílčí analýzy vzdělávacích trajektorií byly využity jen některé zdroje, ty představíme podrobněji.

Anamnestický dotazník zahrnoval 34, resp. 38 položek (jednotlivých otázek či baterií). Dotazník sledoval zejména následující oblasti – životní hodnoty a spokojenost ve vzdělávací, pracovní a vztahové oblasti, informace o rodičích a náhradních formách péče, hodnocení kvality jednotlivých prostředí, průběh školní docházky, vztahy se spolužáky, zdravotní stav, zneužívání návykových látek atd.

NEO, *Pětifaktorový osobnostní inventář*, představuje vícedimenzionální test, který slouží k identifikaci pěti obecných, široce pojatých dimenzí osobnosti, kterými jsou dimenze neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost. Prostřednictvím daných oblastí se sleduje např. náchylnost k psychickému vyčerpání, kvalita a kvantita interpersonálních interakcí, motivace a vytrvalost na cíl zaměřeného chování atd. Ve výzkumu byla použita česká revidovaná verze, a to v sebeposuzovací variantě (Hřebíčková, 2004).

PSSI (*Inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti*) je sebeposuzovací metoda zaměřená na vyhraněnost osobnostních profilů. Slouží zejména pro identifikaci individuálního stylu, který je typický pro určitého jedince, nebo k identifikaci stylů, v jejichž rámci se určitý jedinec může profilovat. Zachycené styly se odlišují charakteristickými emočními dispozicemi a upřednostňovanými formami kognitivního zpracování. Ve výzkumu byla použita česká verze testu od Švancary (2002).

Dotazník SVF 78 je vícedimenzionální sebezpozorovací inventář, který zachycuje variabilitu způsobů, jež jedinec rozvíjí a uplatňuje při zpracování a zvládnutí zátěžových situací. Jeho prostřednictvím se zjišťuje, které ze 14 copingových strategií jsou pro daného člověka typické. Ve výzkumu byla použita česká verze zpracovaná Švancarou (2003).

Do následné druhé fáze, tedy k hloubkovým rozhovorům, bylo vybráno 10 respondentů a 10 respondentek z výzkumné skupiny. Jednalo se o zástupce dvou základních typů osob – ti, kteří byli spokojeni a měli dobré životní uplatnění, a ti, kteří byli méně spokojeni a měli horší životní uplatnění. Dále bylo také přihlíženo, zda respondent/ka má nebo nemá zkušenost s pěstounskou péčí. Všechny rozhovory byly analyzovány za pomoci kvalitativních postupů, zejména narativní a diskurzivní analýzy. Studie je informacemi z těchto analýz doplněna, i když primárně využívá kvantitativně zpracovaná data z dotazníku a psychologických testů.

Protože anamnestický dotazník i psychologické testy byly použity ve výzkumné i kontrolní skupině ve stejném znění, bylo možné provádět kompletní porovnání, a to pomocí chí-kvadrátu a t-testu. Dále byly používány korelační analýza a faktorová analýza. Signifikantní významnost byla sledována na hladině významnosti 0,05.

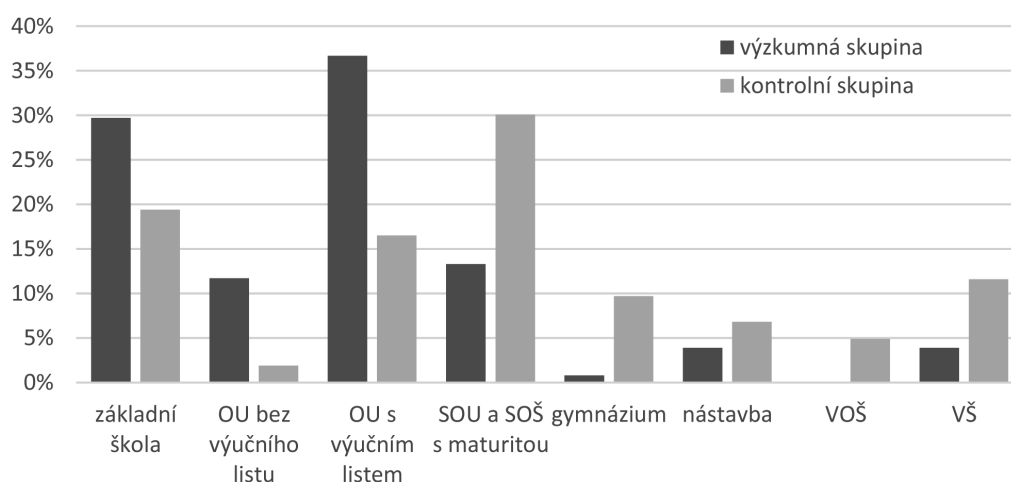
Při zpracování dat jsme rozdělili výzkumnou skupinu ještě na podskupiny podle kombinace forem péče, s níž se v průběhu svého života (od narození do 18 let) respondenti setkali. Ačkoli v tomto článku nejde o porovnání mezi jednotlivými podskupinami, tam, kde jsou rozdíly, data uvádíme (např. viz obr. 2).

2 Výzkumné výsledky

2.1 Dosažené vzdělání a cesty k němu

Struktura nejvyššího dosaženého vzdělání ve výzkumné a kontrolní skupině se statisticky významně liší, a to v neprospěch výzkumné skupiny, $\chi^2(11, n = 231) = 48,8, p < 0,01$. V průměru kontrolní skupina dosáhla vyššího vzdělání (nejčastěji odborného vzdělání s maturitou), zatímco ve výzkumné skupině odpovídá průměrná hodnota dosaženého vzdělání učebnímu oboru bez výučního listu (modus skupiny odpovídá učebnímu oboru s výučním listem).

Ve výzkumné skupině je relativně velký počet respondentů (30 %), kteří dosáhli pouze základního vzdělání, přičemž signifikantně častěji se jednalo o základní školu praktickou, respektive zvláštní. Významný rozdíl se týká také podílu absolventů gymnázií (1 % ku 10 %) a oborů s maturitou, který následně ovlivňuje podíl osob s vysokoškolským vzděláním (4 % ku 11 %)⁷. Zatímco ve výzkumné skupině skončilo 78 % osob se vzděláním bez maturity, v kontrolní skupině se jedná pouze o 38 % (viz obr. 1).



Obrázek 1. Graf rozložení dosaženého vzdělání u výzkumné a kontrolní skupiny.

Při porovnávání mladší a starší kategorie respondentů (tj. s hranicí 24–25 let) se sice ve výzkumné i kontrolní skupině ukázala nižší úroveň dosaženého vzdělání u starších respondentů, nicméně tento rozdíl nebyl statisticky významný. V případě obou věkových kategorií se ale výzkumná a kontrolní skupina výrazně lišily, a to v neprospěch osob vyrůstajících mimo původní rodinu. Při bližším pohledu do mladší kategorie (tj. osoby 24leté a mladší) dosáhlo pouze základního vzdělání 24 % osob v kontrolní skupině a 33 %

⁷ Nicméně je třeba zdůraznit, že 32 % respondentů z kontrolní skupiny a 22 % z výzkumné skupiny ještě v době sběru dat pokračovala ve studiu, a to nejčastěji na nástavbě či vysoké škole. Vzdělanostní struktura v dospělé populaci obou skupin po ukončení studia se tedy ještě může mírně změnit, avšak nepředpokládáme, že by mohlo zcela dojít ke zvrácení celkově vyšší úrovně dosaženého vzdělání v kontrolní skupině. Jak naznačuje rozbor výsledků po vyjmutí dosud studujících respondentů, konečná struktura vzdělanosti bude pravděpodobně kopírovat stávající rozložení.

ve výzkumné skupině. Vysokou školu vystudovalo či ještě studuje 17 % kontrolní skupiny, ale jen 3 % výzkumné skupiny.

Obě skupiny se liší i v preferovaných studijních oborech. Ve výzkumné skupině dominují obory spojené s pohostinstvím, tj. kuchař/ka či číšník/servírka, které studovalo 26 %, zatímco v kontrolní skupině si tento obor zvolilo pouze 5 %. Druhou nejrozšířenější oblast představují řemeslné obory (např. truhlářství), které absolvovalo 14 % z výzkumné skupiny, ale jen 6 % z kontrolní skupiny. Naopak v kontrolní skupině byly nejčteněji studovanými obory správní a provozní, které zvolilo 25 %, ale jen 12 % z výzkumné skupiny, a dále technické obory, jako je strojírenství či IT, které absolvovalo 22 % z kontrolní, ale jen 6 % z výzkumné skupiny.

Respondenti byli v dotazníku požádáni o zhodnocení spokojenosti s úrovní svého vzdělání, a to výběrem ze čtyř odpovědí, které uvádí tabulka 3. Polovina respondentů ve výzkumné skupině je se svým vzděláním spokojená. Zároveň však je ve výzkumné skupině jednak rozšířenější nezáměr o vzdělání, jednak dojem omezených možností při vzdělávání. Tento rozdíl se nicméně neukázal statisticky významný, $\chi^2(3, n = 218) = 3,43, p = 0,182$. Můžeme tedy shrnout, že ačkoliv obě skupiny dosahují rozdílného vzdělání, hodnotí jej obdobně a dosahují i obdobné spokojenosti.

Tabulka 3

Subjektivní hodnocení vzdělávací dráhy

	Výzkumná skupina	Kontrolní skupina
Dosáhl/a jsem vzdělání, které jsem chtěl/a.	50,8 %	57,4 %
Mám vyšší vzdělání, než jsem původně chtěl/a.	1,6 %	4,3 %
Chtěl/a jsem ve studiu pokračovat, ale nebylo to možné.	39,5 %	34,0 %
O vzdělání jsem nikdy neměl/a zájem.	8,1 %	4,3 %

Postoje ke vzdělání se utváří v průběhu života pod vlivem okolí a vlastních zkušeností. Následně pak tyto postoje ovlivňují další studijní motivaci a výkony (Burda et al., 2003). Může tak docházet k jistému zacyklení, kdy určitý typ postoje je prohlubován reálnými neúspěchy, které z tohoto postoje vyplývají. V této souvislosti jsme v dotazníku sledovali, jaký byl průběh školní kariéry v dětství. Vybrané parametry prezentuje tabulka 4.

Tabulka 4

Průběh školního vzdělávání – vybrané charakteristiky

	Výzkumná skupina	Kontrolní skupina
Docházka do mateřské školy	79,7 %	83,5 %
Opakování ročníku v průběhu ZŠ	23,4 %	12,6 %
Snížená známka z chování	42,2 %	30,1 %

Pozn. Tabulka zobrazuje souhlasné odpovědi.

Z hlediska docházky do mateřské školy se výzkumná a kontrolní skupina neliší. Před vstupem do školní instituce ale někteří respondenti navštěvovali ještě také jesle.⁸ Osoby z výzkumné skupiny oproti kontrolní skupině je navštěvovaly signifikantně častěji ($p < 0,05$). Ačkoliv lidé narození po roce 1989 docházeli do jeslí výrazně méně než starší lidé, byl jejich podíl ve výzkumné skupině výrazně větší (5 % kontrolní skupiny vs. 15 % výzkumné skupiny). Vysoký podíl docházky do jeslí existuje i v případě osob z výzkumné skupiny, které do tří let žily v původní rodině. Nemusí se však jednat výhradně o důsledek slabších vztahově-emočních charakteristik výchovy v rodinách, z nichž následně byly děti umístěny do náhradních forem péče, nýbrž příčinou vyšší docházky do jeslí mohla být nižší životní úroveň v těchto rodinách, kvůli čemuž oba rodiče museli odcházet do zaměstnání (případně jeden rodič, který se o dítě staral sám).

Významné rozdíly ve sledovaných skupinách nacházíme také při zaměření na období docházky do základní školy. Ve výzkumné skupině existuje signifikantně vyšší výskyt opakování ročníku i zhoršených známek z chování ($p < 0,05$). Oba výsledky korespondují s intenzivnějšími problémy při zvládnutí školních povinností. Školní kariéra byla ve výzkumné skupině komplikovanější i z hlediska počtu základních škol, na kterých respondenti plnili svoji povinnou docházku. Více než dvě základní školy navštěvovalo 11 % osob z kontrolní skupiny, ale 47 % z výzkumné skupiny. Průměrný počet navštěvovaných základních škol byl v kontrolní skupině 1,5, zatímco ve výzkumné skupině 2,3. Tento rozdíl pochopitelně souvisí s přesunem z původní rodiny do náhradních forem péče, který obvykle zahrnuje také změnu

⁸ Jak ukazuje řada zahraničních výzkumů, docházka do společných zařízení před třetím rokem věku nemá na vývoj dětí nezbytně negativní vliv. Naopak výzkumy naznačují, že zejména u dětí ze sociálně znevýhodněných skupin může docházka do jeslí i zvyšovat jejich následnou školní úspěšnost (Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012).

základní školy. V každém případě však přesuny představují zátěž z hlediska školní úspěšnosti, neboť adaptace na novou vrstevnickou skupinu, učitele i způsob práce, je pro většinu dětí obtížnější (zvláště v tíživé životní situaci ztráty původní rodiny). Obtížná adaptace může vést ke zhoršeným známkám z chování i k opakování ročníku. Ty se však výrazně častěji ve výzkumné skupině objevovaly i u dětí, které neprodělaly v průběhu základní školy přechod z původní rodiny do náhradních forem péče, tj. u dětí, které již žily mimo původní rodinu v předškolním období.

V obou skupinách se prokázal rozdíl i s ohledem na věk. V mladší kategorii (tj. lidé 24letí a mladší) bylo opakování ročníku zastoupeno ve 14 % u kontrolní skupiny a v 25 % u výzkumné skupiny. Obdobný rozdíl se vyskytoval i ve starší kategorii. Zhoršená známka z chování byla rovněž v obou věkových kategoriích signifikantně více zastoupena u výzkumné skupiny, přičemž podíl zhoršených známek je v uplynulých 20 letech vyšší než v minulosti. Zatímco u starších lidí odpovídalo, že zhoršenou známku z chování dostalo 27 % kontrolní skupiny a 36 % výzkumné skupiny, u mladší kategorie to bylo 32 % a 48 %.

Tabulka 5

Zvládání školních povinností

	Výzkumná skupina	Kontrolní skupina
Výborně a dobře	62,5 %	80,5 %
S obtížemi a špatně	29,7 %	15,5 %
Neví	7,8 %	3,9 %

V tabulce 5 je opět patrné, že osoby z výzkumné skupiny častěji reflektovaly své problémy se zvládáním školních povinností. Údaje za obě skupiny jsou statisticky významně rozdílné, $\chi^2(4, n = 222) = 13,5, p < 0,05$. Hodnocení vlastního zvládání školních úkolů vykazovalo v obou skupinách v mladší kategorii lepší úroveň a rozdíl oproti starším respondentům byl statisticky významný. Zatímco mladší lidé posuzovali své zvládání školy jako výborné v 37 % v kontrolní skupině a 20 % ve výzkumné skupině, mezi staršími respondenty byla tato odpověď zvolena v 25 % v kontrolní skupině a 10 % ve výzkumné skupině.

Obtíže při zvládání školních povinností mohou souviset také se způsobem školní přípravy. Z rozhovorů vyplynulo, že osoby se zkušeností s ústavní výchovou měly horší podporu při školní přípravě. Příprava do školy probíhala

téměř vždy hromadně, a to nejčastěji ihned po příchodu z výuky a zpravidla byla silně založena na samostatnosti dětí. Vychovatelka byla připravena jim pomoci, pokud o to požádají (případně pokud hrozí ve škole selhání, které lze na základě minulých výsledků předpokládat). Většina respondentů v rozhovoru ale zmiňovala, že jim šlo primárně o to, mít čas přípravy na školu co nejkratší, a proto se jen zřídka snažili využít nabídku pomoci od vychovatelky. Připomínáme, že iniciativa musela vyjít od nich, což představuje velký rozdíl oproti domácí přípravě v původních rodinách. Ve škole se dále potkávali s různými úlevami ze strany vyučujících, které však v dlouhodobém horizontu přináší znevýhodnění.

Z prezentovaných výsledků lze usuzovat, že na nižší vzdělanostní úrovni osob vyrůstajících v náhradních formách péče se podílí méně funkční příprava na školu v dětských domovech a náhradních rodinách. Ačkoli podobné závěry ukazuje i zahraniční studie (Martin & Jackson, 2002), taková interpretace by v našem případě byla unáhlená. Pro úplnost v tabulce 6 uvádíme nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů z výzkumné a kontrolní skupiny, které se statisticky významně liší. V případě výzkumné skupiny dosáhli rodiče respondentů signifikantně nižšího vzdělání, přičemž vzdělání matek bylo nižší než vzdělání otců.⁹ Se slabší vzdělanostní úrovní souvisí horší uplatnění na trhu práce a pravděpodobně i nižší životní úroveň, které mohly být důvodem pro odebrání dětí z původní rodiny.¹⁰

Pokud srovnáme vzdělanostní strukturu respondentů a jejich rodičů, bylo prokázáno její zvýšení. Například ve výzkumné skupině je aktuálně podíl osob s maturitou 15 %, ale v generaci rodičů pouze 7 %, podíl osob s vysokou školou 3,9 %, ale v generaci rodičů pouze 1,2 % (v kontrolní skupině došlo v mezigeneračním intervalu ke zdvojnásobení podílu maturity, ale k žádnému posunu v podílu vysoké školy).

⁹ Tyto informace byly zprostředkované respondenty a je třeba mít na paměti, že respondenti, kteří prošli náhradními formami péče, nemají vždy o svých rodičích přesné údaje.

¹⁰ Špatnou finanční a materiální situaci uvádělo jako důvod opuštění původní rodiny 19,2 % osob z výzkumné skupiny. Dalším nejčastějším důvodem byla špatná rodičovská péče (22,9 %).

Tabulka 6
Dosažené vzdělání rodičů respondentů

		Výzkumná skupina (%)	Kontrolní skupina (%)
Matka	Základní škola	43,0	15,3
	Učební obor s výučním listem	16,3	30,6
	SOU a SOŠ s maturitou	5,9	13,3
	Nástavba, vyšší odborná škola	33,7	28,6
	Vysoká škola	1,2	12,2
Otec	Základní škola	26,6	12,8
	Učební obor s výučním listem	20,3	17,0
	SOU a SOŠ s maturitou	8,9	16,0
	Nástavba, vyšší odborná škola	43,0	44,7
	Vysoká škola	1,3	9,6

Můžeme tedy shrnout, že osoby vyrůstající mimo původní rodinu sice dosahují oproti kontrolní skupině nižší absolutní úrovně dosaženého vzdělání, ale v mezigenerační relaci se jejich vzdělanostní úroveň zvyšuje v obdobné míře. V rozhovorech několik respondentů explicitně zdůrazňovalo, že život v náhradní péči jim umožnil vymanit se ze špatných sociálně-ekonomických podmínek a nízké úrovně vzdělání. Pro ilustraci uvádíme výrok 22letého muže, který při hodnocení osmi let strávených v dětském domově spontánně porovnával svůj život s životem jeho sourozenců, kteří zůstali v původní rodině: „Mám školu a pracuju. Kdybych zůstal doma, tak bych asi ani neudělal základku.“

2.2 Vzdělání a osobnostní charakteristiky

V analýze se ukázal jako významný vztah mezi vzděláním a některými osobnostními charakteristikami sledovanými psychologickými testy. Nejvyšší korelace existuje mezi vzdělávací trajektorií a osobnostními styly a strategiemi, které prezentuje tabulka 7. V uvedených položkách byly zjištěny zároveň signifikantní rozdíly mezi výzkumnou a kontrolní skupinou.

Při porovnání kontrolní a výzkumné skupiny v jednotlivých pěti škálách dotazníku NEO se statisticky významný rozdíl prokázal pouze na škále neuroticismu¹¹, a to i v případě zohledňování věkových kategorií. Podskupiny

¹¹ Dimenzí neuroticismus není myšlena psychiatrická kategorie, ale sledujeme skrze ni individuální rozdíly v oblasti emocionální stability (resp. nestability). Vysokého skóru dosahují

výzkumné skupiny nevykazovaly statisticky významné rozdíly, nicméně ve skupině bez zkušenosti s rodinnou výchovou byl v této škále vyšší průměr o 3 body. Ve vztahu ke vzdělávací trajektorii byl prokázán významný vztah mezi výší dosaženého vzdělání a mírou neuroticismu u kontrolní skupiny. Jedno z možných vysvětlení je, že mechanismus, kterým neuroticismus ovlivňuje vzdělávání, funguje u obou skupin odlišně, nebo že je shodný, avšak u výzkumné skupiny, která dosahovala celkově nižšího vzdělání, neměl možnost se tak silně projevit.

Tabulka 7

Vybrané osobnostní charakteristiky s vazbou na nejvyšší dosažené vzdělávání

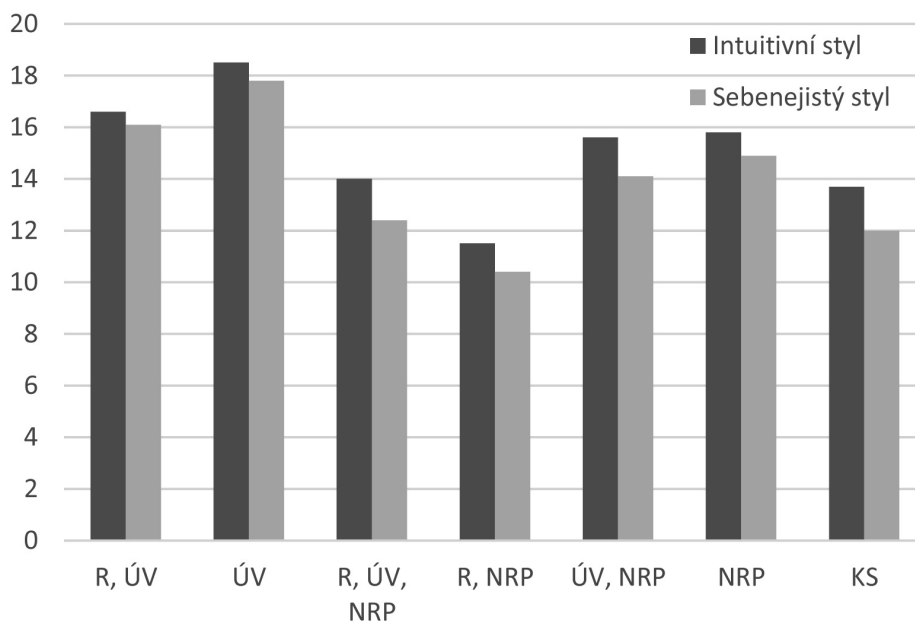
	Výzkumná skupina			Kontrolní skupina		
	Průměrný hrubý skór	SD	P. C.	Průměrný hrubý skór	SD	P. C.
NEO – Neuroticismus	25,7	8,2	-0,08	22,1	5,9	0,31**
PSSI – Intuitivní styl	16,2	4,9	-0,17	13,7	4,7	-0,34**
PSSI – Sebenejistý styl	15,3	5,9	-0,09	12,0	5,6	-0,35**
PSSI – Nedůvěřivý styl	13,8	4,1	-0,14	11,9	4,2	-0,26**
SVF 78 – Kontrola situace	14,8	4,9	0,24**	16,5	3,8	0,19
SVF 78 – Rezignace	11,6	4,7	-0,02	9,6	4,3	-0,34**
SVF 78 – Sebeobviňování	12,8	5,2	-0,04	11,4	4,8	0,23*

Pozn. P. C., Pearson Correlation, vztah mezi danou položkou a výší dosaženého vzdělání; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Z výsledků testu PSSI vyplývá, že lidé vyrůstající v náhradních formách péče, mají větší problémy s rozlišováním hranic mezi sebou a druhými. Potíže s detekcí hranic se mohou projevovat více způsoby, např. neadekvátním přisouváním odpovědnosti či viny (sobě, druhým, případně oboje v závislosti na situaci). Dále test ukazuje, že osoby z výzkumné skupiny jednájí více impulzivně, což může být reakce na vnitřní úzkost nebo naučená strategie k získávání pozornosti druhých, a dále mají silnější sklony ke zpochybňování sebe sama. Sebenejistota a nedůvěřivost souvisí s nižším sebepojetím, které u klientů institucionální výchovy dokládá řada studií (např. Kellerhals, 1992; Matějček, 1994; Ptáček et al., 2011). Můžeme odvozovat, že malé sebepojetí

ti jedinci, kteří jsou často nejistí až úzkostní, intenzivně prožívají obavy, případně smutek. Naopak emocionálně stabilní jedinci, projevující se jako klidní, vyrovnaní, dosahují nízkého skóru (Hřebíčková, 2004).

může být důsledkem nízkého dosaženého vzdělání (respektive sociálního statutu), ale rovněž může být jedním ze zdrojů nižší školní úspěšnosti, neboť vede k rezignaci při řešení náročných úkolů. V případě kontrolní skupiny souvisí sebejistota s dosaženým vzděláváním – jedinci s nižším dosaženým vzděláním se projevovali více sebenejistě a nedůvěřivě. Signifikantní rozdíl mezi skupinami a zároveň vztah k dosaženému vzdělání (v kontrolní skupině) byl prokázán také u intuitivního stylu, který se vyznačuje vyšší mírou senzitivity, takoví lidé mají tendenci reagovat úzkostněji. Výzkumná skupina vykazovala výrazně vyšší míru intuitivního stylu, ale přitom nebyl prokázán vztah mezi ním a dosaženým vzděláním (suspektně opět vzhledem k celkově nižšímu vzdělání). Mezi podskupinami výzkumné skupiny byl v uvedených škálách rozdíl na škále zobrazující intuitivní a sebenejistý styl (viz obr. 2).



Obrázek 2. Graf rozložení průměrných hodnot vybraných škál mezi podskupinami výzkumné skupiny. Označené sloupce udávají kombinace typů péče, kterými respondenti z dané skupiny prošli: R – rodinná výchova, ÚV – ústavní výchova, NRP – náhradní rodinná péče (pěstounská a adoptivní), KS – kontrolní skupina.

Dotazník SVF 78 ukázal, že lidé z výzkumné skupiny ve stresových situacích, které mohou vznikat i v průběhu školní docházky, významně častěji obviňují sami sebe. Můžeme také usuzovat na naučené reakce na stresové situace, kdy

jsou děti vystavené zátěžovým a traumatickým situacím (jak v rodině, kde byly zneužívány či zanedbávány, tak při odebrání z rodin, které pro ně představovaly určitý typ jistoty a známé prostředí) často ze svého úhlu pohledu bezmocné.¹² Nižší kontrola nad situací a tendence k rezignaci se projevovaly silněji ve výzkumné skupině jak u mladších, tak starších respondentů. Mezi podskupinami podle typů péče ve výzkumné skupině nebyl významný rozdíl. U kontrolní skupiny se projevily tendence k rezignaci, které byly tím slabší, čím bylo vyšší vzdělání respondentů, zatímco u výzkumné skupiny se tento vztah jako významný neprokázal (suspektně vlivem celkově nižšího dosaženého vzdělání). Ve vztahu ke vzdělávací trajektorii se ale u výzkumné skupiny statisticky významně projevily vztahy mezi dosaženým vzděláním a tendencí ke kontrole situací. Taková reakce spočívá ve snaze řídit události, kterých jsme součástí, namísto toho podat se vnějšímu vývoji či rezignovat. Celkově platí, že snahou o kontrolu situací reagují na zátěžové události silněji osoby v kontrolní skupině, ovšem ve výzkumné skupině se jim vyrovnávají ti, kteří dosáhli vyššího vzdělání. Je tedy možné, že tato strategie stála v pozadí jejich vzdělávacího úspěchu.

Na základě uvedených dat můžeme konstatovat souvislost náhradní formy péče a nižšího vzdělání. Při interpretaci je však nezbytná velká obezřetnost, neboť se nejedná o kauzalitu. Pro identifikaci kauzálních vztahů bychom museli brát v úvahu rodinnou situaci před umístěním dítěte do náhradní péče, dědičnost kognitivních schopností atd. Bez těchto údajů musíme zvažovat i takovou interpretaci, že náhradní formy péče jsou poskytovány dětem, které se od ostatní dětské populace odlišují již při vstupu do náhradní péče, a tudíž jejich další vývoj je již touto vstupní rozdílností determinován.

Jako určité omezení vnímáme samotnou formu výzkumných nástrojů, což byly písemné psychologické testy a anamnestický dotazník. Nástroje byly poměrně dlouhé, jejich vyplnění trvalo až 2,5 hodiny. To pro některé účastníky bylo náročné, a je proto možné, že jejich pozornost v průběhu testování kolísala. Znehodnocení dat jsme se ale snažili předcházet jak při samotném sběru dat, tak následným vyřazením těch testů, které vykazovaly vysokou chybovost (např. označování více odpovědí nebo jejich nevyplnění).

¹² Můžeme dokonce usuzovat na existenci autoatribučního stylu naučená bezmocnost (Seligman & Maier, 1967).

3 Závěr

V uvedené studii jsme došli k závěrům, které se týkají rozdílů mezi výzkumnou a kontrolní skupinou zejména v následujících oblastech: nejvyšší dosažené vzdělání a mezigenerační posun, osobnostní charakteristiky a copingové strategie ve vztahu k dosaženému vzdělání, průběh školní docházky, spokojenost s dosaženým vzděláním, příprava do školy a úlevy ve škole.

Struktura nejvyššího dosaženého vzdělání i vzdělávací trajektorie ve výzkumné a kontrolní skupině se výrazně lišila. Respondenti, kteří v dětství prošli náhradní formou péče, byli významně častěji žáky základní školy zvláštní/praktické a v průměru dosáhli nižšího vzdělání i jiného oborového zaměření než lidé vyrůstající v původních rodinách. Přesto ale v porovnání se vzděláním rodičů respondentů byl u výzkumné skupiny v dosaženém vzdělání větší mezigenerační posun.

Výzkumná a kontrolní skupina se liší v řadě osobnostních charakteristik, z nichž některé souvisí s dosaženým vzděláním. Respondenti vyrůstající mimo původní rodiny se vyznačují větší nedůvěřivostí, úzkostí, impulzivitou a sebenejistotou a v náročných situacích častěji reagují rezignací a sebeobviňováním. Tyto osobnostní rysy mohou být způsobeny narušením primární vazby s rodiči, (sub)deprivací v rámci institucionální péče a ranými traumaty. Ve všech charakteristikách byla prokázána signifikantní souvislost s úrovní vzdělání, přičemž ale nelze určit, zda byly příčinou či důsledkem.

Jako důležitý aspekt v rozdílech vzdělávací trajektorie mezi sledovanými skupinami se jeví také opakování ročníku. Respondenti z výzkumné skupiny významně častěji opakovali ročník ve škole a rovněž často měnili školu, měli horší známky z chování i celkový prospěch. Navzdory odlišnému průběhu vzdělávací dráhy se její hodnocení ve výzkumné a kontrolní skupině nelišilo. Respondenti, kteří vyrůstali v náhradní péči, byli se svým vzděláním víceméně spokojeni, nicméně řada z nich nikdy neprojevovala o vzdělávání zájem, tudíž ani nemohla pociťovat zklamání.

Z rozhovorů se zástupci výzkumné skupiny vyplynulo, že na jejich vzdělávání může mít také vliv způsob školní přípravy, která v náhradní výchovné péči probíhala zpravidla hromadně a iniciativa bývala přenechávána dětem. Zároveň na ně byly leckdy ve škole kladeny nižší nároky a setkávali se s různými úlevami, které z dlouhodobějšího hlediska mohou mít na vzdělávací dráhu negativní dopad.

Z uvedených poznatků vyplývají dílčí doporučení pro praxi, která mohou vést k tomu, aby děti z náhradních forem péče dosahovaly lepších školních výsledků. Bez ohledu na kognitivní schopnosti lze konstatovat, že úlevy ve škole a přenechávání iniciativy ve školní přípravě dětem nejsou strategiemi, které by děti ve školní úspěšnosti podporovaly. Naopak, k progresi by mohla vést zvýšená individuální péče ve školní přípravě těchto dětí ze strany vychovávajících osob a adekvátní nároky ze strany pedagogů ve vzdělávacím procesu. Vzhledem k významným změnám v osobnostních charakteristikách osob mezi sledovanými skupinami a jejich vztahu k dosaženému vzdělání by mohl být prospěšný také nácvik zvládání zvýšené tenze, zvýšení sebejistoty a nácvik adekvátních copingových strategií dětí v náhradních formách péče, případně realizace programů primární prevence zaměřených na tuto oblast.

Literatura

- Burda, V., Festová, J., Úlovcová, H., & Vojtěch, J. (2003). *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění*. Praha: NÚOV. Dostupné z <http://www.nuov.cz/pristup-mladych-lidi-ke-vzdelavani-a-jejich-profesni>
- Foucault, M. (1994). *Dějiny šílenství*. Praha: NLN s.r.o.
- Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2004). *Péče o nejmenší: Boření mýtů*. Praha: Slon.
- Hřebíčková, M. (2004). *NEO –PI-R*. Praha: Testcentrum.
- Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: Education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21(5), 569–583.
- Kellerhals, J., et al. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33(3), 313–333.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121–130. Dostupné z http://faculty.uml.edu/darcus/47.361/FOSTER%20CARE/martin_jackson_2002_foster_academic.pdf
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (2013). *Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí 2012*. Praha: MPSV. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/16366/rocenka_2012.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (neuvedeno). *Statistika dětí v institucionální výchově*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/statistika-poctu-deti-umistenych-v-zarizenich-ochrannu-a>
- Ptáček, R., et al. (2011). *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni_pece.pdf
- Ptáček, R., et al. (2014). *Děti na cestě, vliv náhradních forem péče na vývoj dětí a život dospělých*. Interní závěrečná zpráva. Praha: Nadace J&T.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1–9.

- Švancara, J. (2002). *PSSI, inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti*. Praha: Testcentrum.
- Švancara, J. (2003). *SVF, Strategie zvládnání stresu SVF-78*. Praha: Testcentrum.
- Vocilka, M. (1999). *Dětské domovy v České republice*. Praha: AULA.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů* (2002). Částka 48, 2978–2992.

Autoři

Mgr. Lucie Myšková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1, e-mail: myskoval@atlas.cz

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1

Mgr. Hana Novotná, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1

Mgr. Jakub Onder, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1

RNDr. Hana Kuželová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Psychiatrická klinika, Kateřinská 32, Praha 2

PhDr. et PhDr. Radek Ptáček, Ph.D., MBA., Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Psychiatrická klinika, Kateřinská 32, Praha 2, e-mail: ptacek@neuro.cz

Education of people with experience in alternative forms of care in childhood

Abstract: The purpose of this article is to present partial results of research that examined the effect of long-term stay in alternative forms of care settings (in institutional care and in foster families) on various aspects of adult life. Monitored area in the presented study was the educational trajectory of respondents. In the first part we describe the types of these forms of care in the Czech Republic, especially institutional care. The second part presents a part of the study in which an anamnesis questionnaire and a battery of psychological tests were used in order to compare a research group of adults with an experience in alternative care ($n = 128$) and a control group of people growing up in the original families ($n = 103$). The third part of the paper is devoted to results related to educational attainment, the path to it, and also mentions perspective on educational attainment despite differences in personality traits. It turned out that people who spend the whole or part of the childhood in alternative care achieve lower forms of education, have lower educational aspirations, have larg-

er difficulties in the school trajectory and from the surroundings receive less support of learning. From the above results follow recommendations in relation to the educational process of children placed in alternative forms of care.

Keywords: school success, education, foster care, children's home

Michek, S. (2014). *Kolegiální evaluace školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Publikace se zabývá kolegiální evaluací školy. V první kapitole autor zmapoval, co to je kolegiální evaluace, z jakých kontextuálních východisek čerpá, kde je využívána, jak je používána ve vzdělávání, jaké jsou s ní zkušenosti nejen v zahraničí, ale i v ČR. Poté informuje o empirickém výzkumu – smíšeném výzkumném designu, který uskutečnil nejen na odborných školách v České republice. Jádrem sdělení tvoří čtyři „příběhy“ – případové studie kolegiální evaluace odborných škol a témata výzkumu. Případové studie popisují zákulisí plánování, realizaci a výsledky uskutečněné hodnotící návštěvy hodnotiteli. Tématy zkoumání kolegiální evaluace byly: názory a postoje ke kolegiální evaluaci, podmínky ke kolegiální evaluaci, kompetence zúčastněných, průběh kolegiální evaluace a přínosy pro školy z kolegiální evaluace a pojetí kolegiální evaluace u odborných a u základních škol. V předposlední kapitole jsou shrnuty a diskutovány výsledky výzkumu a jsou zde identifikovány a rozebírány tyto podpůrné faktory kolegiální evaluace: postoje k evaluaci, podmínky ke kolegiální evaluaci (např. časové, finanční, kapacitní, lidské zdroje, atmosféra, výběr školy), zkušenosti s evaluací, kompetence účastníků kolegiální evaluace (např. evaluační, komunikační, týmová spolupráce), interakce hodnocené školy a týmu hodnotitelů, podpora kolegiální evaluace (např. vedení školy, metodika, projekt, vnější prostředí). Na závěr jsou částečně zodpovězeny výzkumné otázky a nabídnuty perspektivy dalšího zkoumání kolegiální evaluace, tj. hodnocení týmem kolegů ze stejného prostředí, kteří mají porozumění konkrétní situaci a citlivě tak mohou napomoci při rozvoji školy.

„Knowledge is power“: Studium MBA v perspektivě Bourdieuho teorie kapitálů¹

Jana Dvořáčková

Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociologie
Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra sociálních věd

Redakci zasláno 28. 8. 2014 / upravená verze obdržena 17. 12. 2014 / k uveřejnění přijato
18. 12. 2014

Abstrakt: Cílem této empirické studie, která vychází z ročního etnografického výzkumu na soukromé vysoké škole, je analyzovat, jaký význam má studijní program MBA v reprodukci sociálních diferencí. V první části je představeno teoretické pozadí studie, jímž jsou Bourdieuho koncepty kulturního, ekonomického, symbolického a sociálního kapitálu a jeho pojetí mechanismu sociální reprodukce skrze školské instituce. Druhá část příspěvku přibližuje klíčové rysy soukromé vysoké školy, kde se výzkum realizoval. Třetí část je věnována analýze manifestních cílů MBA programu, jímž je posílit kulturní a ekonomický kapitál studujících – rozvíjet jejich znalosti, kariérní perspektivy i úspěchy v podnikání. Vedle toho se zabývá MBA studiem coby zdrojem symbolického i sociálního kapitálu. Jak text ukazuje, MBA program je vedle prostředku získávání znalostí a dovedností současně prostorem konverze ekonomického kapitálu do kapitálu symbolického a sociálního. Ty následně zvyšují objem ekonomického kapitálu studujících, čímž dále upevňují jejich sociální pozici.

Klíčová slova: MBA, Bourdieu, sociální reprodukce, symbolický kapitál, sociální kapitál, ekonomický kapitál, kulturní kapitál

„Titul MBA znamená lepší místo a více peněz.“ „Váš klíč ke kariéře.“ „Prestižní manažerské studium.“ „Studium zaměřené na praxi.“ Již první hesla, která po zadání zkratky *MBA* (*Master of Business Administration*) nabídne internetový vyhledávač, prozrazují, že hodnotové napřažení studijních programů MBA zdaleka nespočívá pouze ve vzdělávacích cílech. Slogany, z nichž většina pochází z webových stránek škol, které tyto manažerské programy nabízejí, chtějí aktivně komunikovat zejména to, že absolvování studia je cestou k osobnímu úspěchu a postupu na kariérním žebříčku. Studium nese obecně

¹ Tento text vznikl v rámci projektu *Masové vysoké školství v institucionálním kontextu: etnografie vysokoškolských kateder v České republice* podpořeného Grantovou agenturou České republiky (GAČR P404/11/0127, 2011–2013).

přídech něčeho mimořádně prestižního, čemuž odpovídají i ceny, které se za něj průměrně platí. Výše školného v ČR zpravidla přesahuje částku dvou set tisíc, výjimečná však není ani dvojnásobná či dokonce trojnásobná suma.

Historie MBA programů sahá do počátku 20. století, kdy se tyto programy etablovaly v USA. Koncem 50. let se daný model studia rozšířil do Evropy, zejména Velké Británie (*History of the MBA*, 2012; *The MBA – Some history*, 2003). Do ČR proniká v období transformace a rozvíjí se mimo univerzitní systém. Programy MBA byly původně zaštitovány zahraničními institucemi. I dnes jsou velmi běžně provozovány na bázi franšizingu, kdy je jejich obsah určován zahraniční mateřskou školou. Dalším akreditačním modelem jsou tzv. validace, které však ponechávají místním školám větší svobodu při utváření kurikul a kurzů. Validující instituce následně dohlíží na dodržování standardů řízení kvality (Šmikmátor, 2013, s. 12). Vedle toho se v českém prostředí, podobně jako v jiných zemích, postupně ustavily národní asociace s akreditační pravomocí (*Česká asociace MBA škol, Asociace institucí manažerského vzdělávání*). Ač ve většině zemí MBA programy formálně nespádají do kategorie vysokoškolského vzdělávání, přetrvává tendence definovat toto studium jako studium odpovídající magisterské úrovni. V souladu s tím je i zpravidla uplatňovaný požadavek předchozího bakalářského studia a jednoletá až dvouletá délka studia (Malý, 2014).

Bývají-li MBA programy řazeny spíše mezi programy rozvíjející profesní kvalifikaci, především z počátku představovalo v ČR MBA studium, jak uvádějí Locke a Schöne (2004, s. 191), i určitý prostředek rekvalifikace. Nabízelo možnost doplnění poznatků z oblastí managementu či marketingu, které poskytovalo socialistické školství pouze v omezené míře. Tomu podle nich odpovídal také poměrně vyšší věkový průměr studujících. Ani v tomto případě však, jak se pokusím ukázat v následujícím textu, nepoháněl poptávku po daném studiu jednoduše znalostní deficit. Jiné motivy a přínosy studia pak dnes vynikají o to více, kdy jsou vzdělávací obsahy, které MBA programy poskytují, studujícím v principu dobře dostupné i mimo rámec těchto finančně velmi náročných kurzů. Cílem zde ovšem není tvrdit, že studium MBA je ve svých mimovzdělávacích příslibech a dopadech něčím zcela výjimečným a odlišným od jiných vzdělávacích programů. Naopak vycházím z perspektiv, které zviditelňují mimovzdělávací mechanismy spojené s institucí školy obecně a zdůrazňují její roli v reprodukci sociálních a kulturních diferencí (přehled těchto teorií viz např. Katrňák, 2004; Simonová, 2011; Veselý & Matějů, 2010). Především pak čerpám z Bourdieuho poznatků o vzdělávacím systému coby prostředku reprodukce a posilování různých forem

kapitálů (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Passeron, 1990). V následné analýze se soustřeďuji na konkrétní podoby, jichž mimovzdělávací motivy, přínosy či dopady v případě MBA studia nabývají, a na mechanismy, které v tomto ohledu rozehrávají jak samotní aktéři, tak i poskytovatelé MBA programu.

Tyto procesy nahlížím skrze případ soukromé školy, kterou jsem měla možnost v letech 2011–2013 zkoumat (za přispění dalších členek výzkumného týmu) v rámci obecněji zaměřeného projektu *Masové vysoké školství v institucionálním kontextu: etnografie vysokoškolských kateder v České republice* (Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, Sociologický ústav AV ČR a Centrum pro studium vysokého školství). Klíčovou charakteristikou etnografického výzkumu je dlouhodobý pobyt výzkumníků v prostředí, které je předmětem jejich zájmu. Jeho hlavní metodou je zúčastněné pozorování. Mimo pozorování ve výuce, při zkoušení, na poradách či méně formálních akcích škol jsme v rámci terénního výzkumu, který se vedle soukromé školy realizoval na čtyřech katedrách veřejných vysokých škol, uskutečnili množství polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, studujícími, administrativními pracovníky a pracovníky i vedeními škol. Provedli jsme také analýzu vybraných dokumentů (webových stránek kateder, výukových materiálů, strategických dokumentů, zápisů ze schůzek, životopisů vyučujících apod.).

Jakkoli etnograficky koncipovaný výzkum neumožňuje snadná zobecnění, jeho výhodou je možnost zachytit přediava vztahů a procesů v jejich komplexnosti. Dlouhodobý pobyt ve zkoumaném prostředí poskytuje jedinečný způsob, jak proniknout k rovinám reality, které se dopředu nemusejí zdát podstatné a které mnohdy nepovažují za zajímavé nebo hodné zmínění ani studovaní aktéři. Teprve vlivem pozorování se často ozřejmuje ve větším detailu, kudy výzkumné kroky směřovat a na co přesně svou pozornost zaměřit (Davies, 2008, s. 81; Gobo, 2008, s. 5). Dlouhodobost pobytu také umožnila vstup do méně formálních rovin skutečnosti. V neposlední řadě pak poskytla i důležité pozadí pro interpretaci perspektiv, skrze něž různě situovaní aktéři zvýznamňují jednotlivé procesy a situace, jichž jsou součástí.

1 Vzdělávací systém jako prostředí reprodukce nerovností

Přestože se o vzdělávání často uvažuje jako o nástroji, který jedincům umožňuje překonávat omezení spjatá s jejich sociálním původem, jelikož zhodnocuje a třídí jedince na základě jejich individuálního talentu a píce, empirické

výzkumy opakovaně ukazují, že instituce školy napomáhá skrze řadu mechanismů reprodukovat existující třídní, genderové či etnické nerovnosti (Oakes, 1985; Shavit & Blossfeld, 1993; Shavit & Müller, 1998; v českém prostředí např. Jarkovská & Lišková, 2008; Jarkovská, Lišková, & Šmídová, 2010; Katrňák, 2004; Matějů, Straková, & Veselý, 2010; Nekorjak, Suralová, & Vomastková, 2011). Téma sociální a kulturní reprodukce v sociologii vzdělávání výrazně ožívá v 60. a 70. letech (např. Bernstein, 1975; Bowles & Gintis, 1976; Collins, 1979; Willis, 1977). Jedno z bezesporu nejvýraznějších výkladových schémat, jehož prostřednictvím můžeme porozumět roli instituce školy v reprodukci sociálních diferencí, však představil ve svých dílech právě sociolog Pierre Bourdieu, částečně ve spolupráci s Jeanem-Claudem Passeronem (Bourdieu, 1988, 1996, 1998; Bourdieu & Passeron, 1964, 1990).

V Bourdieuho myšlenkovém schématu (Bourdieu, 1996, 1998) je společenské postavení jedinců v moderních společnostech zejména odrazem jimi vlastněného ekonomického a kulturního kapitálu a jejich poměru. Tyto kapitály strukturují sociální prostor, kde jedincům, dle jejich různého obdaření kapitály, přináleží diferencované pozice. Zatímco ekonomický kapitál se odvozuje od výše materiálních statků, jimiž aktéři disponují, kulturní kapitál vyjadřuje jejich myšlenkové dispozice. Ty úzce souvisejí s typem socializace a druhem získaného vzdělání. Vedle těchto druhů kapitálu však autor rozlišuje například také sociální kapitál, jenž odráží postavení jedince ve vztahových sítích a jeho status. Důležitou vlastností sociálního kapitálu je jeho proměnitelnost v jiné typy kapitálů.² Dále pak vymezuje kapitál symbolický, jímž se podle něho může stát kterákoli vlastnost, pokud je v dané společnosti definována a vnímána jako něco, co si zasluhuje uznání či úctu. Značnou moc distribuovat symbolický kapitál má stát jakožto instance udělující tituly a hodnosti (Bourdieu, 1998, s. 81).

² Jistá míra konvertability je však spojena i s dalšími kapitály. Relativní hodnota různých druhů kapitálu není plně stabilní. Mezi aktéry a institucemi disponujícími takovým množstvím určitého z kapitálů, které jim poskytuje dominantní postavení, se rozprostírá pole moci, kde je podoba směnného kurzu mezi kapitály předmětem vyjednávání či soupeření, a to například prostřednictvím obrany či kritiky oprávněnosti toho kterého z kapitálů coby podloží vládnutí. Jednou z podstatných změn, která ovlivnila dominantní mody reprodukce, byl například historický nárůst relativní důležitosti akademických titulů. Poměry v definicích legitimních základů vládnutí následně ovlivňují i reprodukční strategie aktérů, jejichž prostřednictvím si snaží udržet pozice v sociálním prostoru (Bourdieu, 1996, s. 277).

K odlišnému postavení ve společenském prostoru strukturovaném primárně objemem a vzájemným poměrem ekonomického a kulturního kapitálu, jímž jedinci disponují, se váží diferencované životní styly, druhy postojů, orientací a zálib osvojované v průběhu socializace (*habitus*). Školské instituce (všech stupňů) se pak podílejí na reprodukci struktury sociálního prostoru, jelikož pomáhají předávat společenskou dělbu kulturního kapitálu. Přispívají k přenosu kulturního kapitálu tím, že oceňují právě ty hodnoty a schopnosti, kterými disponují jedinci pocházející z prostředí s jeho vyšším objemem. Jakkoli je kulturní kapitál získanou vlastností, jeví se, jak zdůrazňuje také Wacquant (1996, s. x), jako osobní rys svého nositele. Na poli vzdělávacích institucí bývá vnímán jako důsledek nadání či úsilí, je oceňován coby individuální úspěch.

Vzdělávací systém tedy umocňuje rozdílnost kulturních orientací osvojených jedinci z různých sociálních pozic v rámci raných fází jejich života. Funguje podle Bourdieuho jako „ohromný kognitivní stroj, který neustále redistribuuje studující, jež jsou podrobeni jeho drobnohledu, dle jejich předchozích pozic v systému distribuce“ (1996, s. 1). Zneviditelněny jsou tak i strategie rodin, které v zájmu udržení vlastní sociální pozice vědomě či nevědomě dlouhodobě investují do vzdělání potomků, ať už materiálně nebo prostřednictvím podpory určitých typů aktivit. Jejich investice bývají zpravidla o to významnější, čím je vyšší objem jimi vlastněného kulturního kapitálu a čím je větší jeho poměr vůči jejich ekonomickému kapitálu (Bourdieu, 1998, s. 27). Redistribuce žáků a studujících v kontextu školy se uskutečňuje například skrze percepční a třídící operace ze strany vyučujících. Tím škola zároveň napomáhá jejich rozdělení do různých typů škol. Rozdílné školy přitahují a oceňují studující s odlišnými habituálními dispozicemi. Hierarchie mezi různými akademickými institucemi či obory jsou systematicky propojeny s hierarchiemi v sociálním prostoru, odlišné typy škol seskupují jedince z rozdílných (avšak vzájemně příbuzných) souřadnic v něm. Utvářejí hranice mezi různými skupinami, reprodukují výchozí dispozice prostřednictvím kultivace určitých vidění světa a posilování odlišností mezi styly práce. Studující se na tomto mechanismu podílejí například prostřednictvím habitu odpovídajícím výběrem studijních disciplín a předmětů (Bourdieu, 1996, s. 159).

Úspěch v postupu v rámci vzdělávacího systému a školských hierarchií je vlivem nastíněných mechanismů chápán jako legitimní forma výběru. Institucionalizovaný kulturní kapitál má současně efekt symbolického kapitálu – poskytuje prestiž i uznání specifické způsobilosti rozumět realitě, jež

hrají důležitou roli v procesech vládnutí a legitimizace moci. Zejména vysokoškolské tituly, o to více pak tituly z prestižních škol, fungují jako „posvěcení práva vládnout“. Nastolují mezi lidmi – těmi, kdo tituly vlastní a nevlastní, jakož i mezi nositeli různých titulů – diference, jejichž garantem je (obvykle) stát. Vzdělávací instituce tedy podle Bourdieuho (1996, 1998) třídí jedince v souladu s jejich sociálním původem a výsledky svých třídících operací posvěcují. Hranice – percepce odlišnosti a oddělenosti – se vepisují jak do obecného povědomí, tak do nositelů titulů samotných. V tomto smyslu je vzdělání v moderních společnostech, jakkoli se prezentuje jako důsledek talentu a úsilí, podstatným základem dominance a její legitimizace.

Situaci v ČR charakterizuje právě vysoká míra intergenerační vzdělanostní reprodukce, pozorována byla vysoká závislost dosaženého vzdělání jedince na vzdělání a socioekonomickém postavení rodičů (Simonová, 2011, s. 11). Vzdělanostní kapitál je zde zároveň výrazným stratifikačním činitelem: výzkumy poukazují na poměrně silný vztah mezi dosaženým vzděláním na straně jedné a zaměstnaností, vykonávaným zaměstnáním a výší příjmu na straně druhé (Matějů, Straková, & Veselý, 2010, s. 13). V případě MBA titulů je nicméně situace v ČR specifická v tom smyslu, že namísto státu jsou jejich garanty zahraniční univerzity či jiné instituce, přičemž skrze dosavadní odmítání nostrifikace diplomů stát garanci těmto programům fakticky upírá. Přestože však kapitál tímto studiem budovaný zcela nezapadá do úzké definice vzdělanostního kapitálu, je MBA titul – zvláště v relevantních profesních kruzích – coby mj. doklad kulturního kapitálu poměrně široce přijímán. Těší se prestiži, která současně souvisí s jeho „západním původem“ a čerpá také z exkluzivního postavení skupin, které jím disponují (či v minulosti disponovaly). V podmínkách masifikace vysokoškolského studia, kdy tradiční tituly plní stále méně svou diferenciací funkci, může tento titul pro některé představovat vítanou formu odlišení či sebeselekce.

2 Základní charakteristiky zkoumané instituce

Škola, jejíž MBA programy jsem měla možnost v rámci prováděného etnografického výzkumu navštěvovat, je metropolitní soukromou školou. Má poměrně vysoký objem studujících, jelikož mimo MBA programy nabízí také řadu dalších studijních programů. Jedná se o školu s relativně dlouhou historií, v zájmu udržení její anonymity se zde však soustředím pouze na detaily, které jsou relevantní z hlediska následné analýzy. MBA programy, které jsou

na škole vnímány coby oblast její hlavní profilace, jsou provozovány ve spolupráci se zahraniční univerzitou, což škole umožňuje udělovat jí certifikované diplomy. Programy podléhají požadavkům na řízení kvality ze strany tohoto zahraničního partnera, jejich koncepce vzniká v součinnosti s ním a vzdělávací proces podléhá jeho kontrole. První MBA program se původně realizoval současně také pod institucionálním zastřešením jedné z veřejných vysokých škol. Lektorský sbor tvořili především vyučující této školy. Později byl tento program převeden na nově vzniklou soukromou školu (akciovou společnost). Spolu s tím na dané soukromé škole začala působit i část vyučujících, kteří s ním byli spjati za původního uspořádání (rozhovory, květen 2012 – únor 2013). V současné době škola spolupracuje i s další veřejnou vysokou školou. Na veřejných vysokých školách paralelně vyučuje také řada jejích dalších vyučujících. Pedagogický sbor MBA programů dále doplňují odborníci a odbornice z praxe.

3 MBA program jako prostředek sociální reprodukce

3.1 Manifestní cíle: posilování kulturního a ekonomického kapitálu

Definice vzdělávacích cílů a profilu absolventa, které předkládají letáky školy a slogany na jejich webových stránkách, většinou na prvním místě akcentují rozšiřování znalostí managementu a kvalitu poskytovaného studia. Škola také vyzdvihuje vysoký podíl vysokoškolských vyučujících v lektorském týmu, čímž podtrhuje akademickou hodnotu programu.³ Silný důraz je však zároveň kladen na rozvoj praktických poznatků a jejich zprostředkování odborníky z praxe, což škole umožňuje vymezit se vůči vzdělávacím programům veřejných vysokých škol.

Jak uvádějí Locke a Schöne (2004, s. 191), role MBA programů v doplňování znalostního deficitu představovala důležitý motiv studia v období politické a ekonomické transformace, kdy se ekonomické vzdělání získané v socialistické éře stalo zastaralým (na což, lze předpokládat, veřejné vysoké školství nemohlo reagovat dostatečně flexibilně). Bourdieu (1998, s. 23) zároveň na příkladu socialistického Německa ukazuje, a tuto perspektivu

³ Přestože se s programy soukromých škol stereotypně pojí představa jejich odlišné kvality od programů škol veřejných, je pravděpodobné, že přinejmenším z hlediska vzdělávacích obsahů existuje mezi oběma typy škol poměrně silný průnik. Ten je důsledkem faktu, že řada vyučujících působí na soukromých a veřejných školách paralelně, přičemž zde vyučuje obdobně zaměřené kurzy (viz Dvořáčková, 2013, s. 11).

lze bezpochyby uplatnit i v případě Československa, že sociální prostor nemusí být v různých společnostech nutně či dominantně diferencován podle ekonomického a kulturního kapitálu. V NDR podle něho sehrával důležitou diferenciací funkci politický kapitál, který poskytoval přístup ke statkům a službám, zatímco role ekonomického kapitálu byla oslabena. Polistopadové proměny principů diferencujících sociální prostor, tedy pokles významu politického kapitálu a nárůst role ekonomického, nepochybně iniciovaly také procesy konverze kapitálů coby strategie udržení pozic. Z této perspektivy mohlo studium poskytovat i jistou legitimitu ekonomickému vládnutí.⁴

Vyučující promítá na powerpointu snímek, který je nadepsán „Knowledge is power“. Říká, že toto heslo slyšel na nějakém školení a že ho tehdy zasáhlo. „Vědění vám dává sílu i tu vnitřní vyrovnanost. Sílu vnitřního klidu. Schopnost se neemotivně rozhodovat, v klidu a koncepčně.“ Dále parafrázuje zbylé řádky snímku: „Power vždycky vede k action. A action je competitive advantage. Na začátku je vždy ale ta knowledge. A to je to MBA. To MBA by vás v tom mělo posunout.“ (terénní deník, červen 2012)

Na druhém místě propagační materiály školy vyzdvihují přínos programů pro kariérní růst absolventů – potenciál přetavení vědění a dovedností, jak naznačuje i výše uvedená citace z hodiny, do ekonomického kapitálu. Citovaný vyučující dále dodal: „Každý chce vydělávat peníze. Nikdy nevěřte tomu, když někdo říká, že chce na prvním místě zaměstnat lidi, pozvednout komunitu, zlepšit bezpečnost zaměstnanců. Ta kasa na konci musí cinknout“ (terénní deník, červen 2012). Jeden z dokumentů, který byl součástí složky distribuované na dni otevřených dveří, také explicitně pojmenovává úspěšné absolventy jako někoho schopného vytvářet (což se uvádí na prvním místě) „materiální hodnoty“. V těchto výrocích je tedy patrná jistá ekonomizace vzdělání. Na ekonomický kapitál škola na některých místech apeluje i skrze přísliby facilitace rozvoje firem, kde studující působí. Ať už skrze propagační materiály či rétorické prisuzování pozice v rámci výuky se ke studujícím obrací jakožto k majitelům či hlavám podniků a prezentuje studium coby přínos k dalšímu rozvoji podnikání nebo cestu ke zvládnutí recese. Vyučující jsou také někdy označováni za potenciální konzultanty, kteří mohou studujícím napomoci řešit problémy jejich firem (webové stránky; terénní deník, červen 2012).

⁴ Pozoruhodným je v tomto kontextu i zjištění Lockeho a Schöna (2004, s. 191), kteří parafrázuji výpověď jednoho z českých lektorů MBA programů, podle níž byla v porevolučních studijních skupinách vysoká koncentrace bývalých vysokých komunistických funkcionářů.

Podle Bourdieuho (1996, s. 276) obecně závisí potenciál návratu investic do vzdělání na struktuře vlastněného kapitálu, poměru mezi ekonomickým a kulturním kapitálem. Pro udržení a reprodukci sociální pozice u držitelů s vysokým podílem ekonomického kapitálu nejsou investice do kulturního kapitálu klíčové. Na druhou stranu Bourdieu hovoří o proběhlé historické změně ovlivňující dominantní způsoby reprodukce sociálních pozic – o nárůstu relativní důležitosti akademických titulů. Studium MBA se z této perspektivy prezentuje současně jako cesta k posílení kulturního i ekonomického kapitálu. Zároveň představuje, vzhledem k výši školného, které funguje jako bariéra, separátní kolej pro reprodukci ekonomické elity. (Vyšší průměrný věk studujících nicméně vytváří prostor pro nabytí vstupního ekonomického kapitálu ne zcela v závislosti na výchozím rodinném postavení, jakkoli mají životní strategie tendence odrážet habitus.) Požadovaná částka za školné, která je údajně v případě studované školy spíše nadprůměrná, je prezentována jako určitá záruka kvality, doklad toho, že se nešetří v oblasti akreditací, tedy kvality zahraničních garantů, jimž se platí poplatky, na lektorském týmu apod. (rozhovor s pracovnící marketingového oddělení, listopad 2012).⁵ Pracovník vedení (rozhovor, listopad 2011) nicméně reflektoval propojení výši školného a spatřované prestiže programu, roli těchto úvah při nastavování ceny MBA programů.

Sama schopnost zaplatit částku za školné obdařuje studující jistou dávkou prestiže, jelikož dokládá jejich vysoký ekonomický status nebo jejich výjimečnou hodnotu pro některého ze zaměstnavatelů, kterému za tuto nemalou investici stojí. Na druhou stranu však MBA programy naráží na problém kvalifikovat se coby širěji přijímaný doklad kulturního kapitálu. Ve veřejném povědomí MBA titul mnohdy figuruje, jak si postěžoval na webových stránkách školy jeden z absolventů, jako „pouze osvědčení o absolvování drahého studia“. Jak zástupci školy, tak i další nositelé titulu v poskytnutých referencích, se proto snaží spatřovanou nízkou hodnotu studia pozitivně přeznačit a redefinovat prostřednictvím toho vztahy na mocenském poli. Činí tak mnohdy prostřednictvím devalvace veřejných vysokých škol coby tradičních poskytovatelů institucionalizovaného kulturního kapitálu. Jimi předávané

⁵ Souvislost výše školného s typem (či „kvalitou“) akreditující instituce je zdůrazňována zejména proto, že na poli s MBA programy dnes působí řada společností, které jsou akreditovány ne zcela důvěryhodnými zahraničními organizacemi. Ty například nemusejí mít patřičné oprávnění ke garanci těchto programů nebo dostatečně nedohlízejí na kvalitu garantovaných programů. Dané společnosti poskytují absolventům zdánlivě stejný titul, avšak studium je zpravidla výrazně levnější a také méně náročné (*Otevřený dopis...*, 2013).

vzdělávání kritizují pro jeho přílišnou teoretičnost a nedostatečnou vazbu na praxi. U MBA studia naopak vyzdvihují adekvátní propojení s praxí (projev rektora 2009; reference absolventů na webu školy). V zájmu potvrzení této „adekvátnosti“ byla ze strany některých zástupců školy mobilizována protržní argumentace, v níž je zákaznický vztah mezi studujícími a školou zárukou vyšší kvality (v opozici proti neplacenému veřejnému vysokému školství), jelikož platící studující kvalitu aktivněji vyžadují a kontrolují. V logice naturalizující tržní výběr kvalitu zaručuje taktéž fakt konkurence v daném segmentu (projev rektora 2009; rozhovor s vedoucími pracovníky, listopad 2011 a květen 2012).

Jak ukazují také zahraniční diskuze, manažerské studijní programy čelí již po několik desetiletí dvojímu tlaku. Ze strany tradičních vzdělávacích institucí jsou kritizovány za nedostatečnou vědeckost, zatímco v podnikatelské sféře, poli definovaném především důrazem na ekonomický kapitál, jim bývá vytýkána přílišná akademičnost vedoucí ke vzdalování se skutečným potřebám a aktuálním trendům sféry byznysu (např. Robbins, 1993, s. 156). Prvek souboje o hodnotu předávaného kapitálu lze pak spatřovat i v averzi některých zástupců školy vůči označování MBA programů za programy poskytující „profesní kvalifikaci“. Přestože je u programu na jednu stranu jeho napojení na profesní praxi vyzdvihoováno, jeho rámování jako prostředku získání profesní kvalifikace v očích zástupců školy přílišně snižuje akademickou hodnotu poskytovaného studia a staví překážky možné budoucí nostrifikovatelnosti titulů (terénní deník, červen 2012). Mimo jiné z důvodů posílení legitimacy a akademické prestiže se vedení školy rozhodlo v minulých letech ucházet o akreditaci některých dalších poskytovaných programů ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, k jejímuž udělení se váže i získání právního statusu vysoké školy (rozhovor s vedoucí pracovnící, listopad 2011).

3.2 MBA studium jako zdroj symbolického kapitálu

Vedle manifestních cílů programu MBA, mezi něž náleží zejména budování znalostí a schopností, které mají studujícím umožnit kariérní růst a rozvíjení vlastního (především) ekonomického kapitálu, se škola zřetelně podílí na budování pověsti MBA coby titulu mimořádné prestiže. Pro určité společenské skupiny je tento titul „symbolem úspěchu“, jak ho pojmenoval jeden z bývalých studujících (rozhovor, únor 2012). Částečně pramení tato prestiž již z výše školního dokládající ekonomický status nositele MBA titulu či jeho hodnotu pro zaměstnavatele, který studium financoval. Podle jednoho

z vyučujících některé firmy i z tohoto důvodu nositele či nositelky titulu MBA při náboru preferují (rozhovor, říjen 2012).

Prestiž studia a titulu je budována i skrze vyzdvihování obzvláštní přínosnosti poskytovaného vzdělání. V průběhu výzkumu jsem měla například několikrát možnost zaslechnout „nahodnocování“ MBA studia jako úroveňového mezistupně mezi studiem magisterským a doktorským (rozhovor s pracovnící studijního oddělení, listopad 2012). Jeden z vyučujících hovořil o modelu studia, k němuž se program hlásí, jako o „alfa modelu“ (terénní deník, listopad 2012), jiný budoval výlučnost studia a těch, kdo ho absolvují, tak, že o absolventech hovořil na hodině jako o „jedničkách“: „Vy, když budete mít to MBA, z vás se stanou ty jedničky. Vás se lidé budou bát. V průměrných firmách z vás budou mít strach. Musíte si hledat ty špičkové firmy, které vás posunou dál, ne nějaké zahnívající organizace.“ Přítomná pracovnice dále dodala, že podle rektora se absolventům bohužel také někdy stává, že jim na pracovišti ostatní lidé nerozumějí, čímž ale jejich výlučnost ještě posílila (terénní deník, červen 2012). Škola tak prostřednictvím těchto operací systematicky pracuje na vytváření difference mezi svými absolventy a absolventy jiných škol či ostatními lidmi. Podobně jako jiné prestižní tituly či hodnosti zprostředkovává svým nositelům symbolický kapitál, vytváří sociální hranice. Produkuje skupiny, které se vnímají jako odlišné a jsou tak vnímány rovněž okolím (srov. Bourdieu 1996, s. 79, 1998, s. 28).

Ačkoli se zdá, že tato odlišnost nositelů MBA titulu není všeobecně vnímána jako legitimní, jelikož je titulu upírána hodnota kulturního kapitálu a nese v určitých skupinách konotace koupeného statusu, jeho prestiž jsem měla možnost opakovaně zakoušet již skrze obdivné reakce okolí ohledně oblasti svého výzkumu. O hodnotě titulu, která se nevyčerpává hodnotou akademické kvalifikace, vypovídá i to, že řada studujících vstupujících do programu již vlastní magisterský, inženýrský či dokonce doktorský titul. To, že specifická hodnota programu nevyplývá ani z obsahů či kvalit poskytovaného vzdělávání, ostatně potvrzují také pracovníci školy, kteří dosvědčují, že z hlediska obsahu se MBA studium takřka kryje s jiným (avšak daleko levnějším) nabízeným programem. Mezi studujícími tohoto programu však již osoby s vyššími než bakalářskými tituly zpravidla nenalezneme (rozhovor s vyučujícím, květen 2012; rozhovor s pracovnící studijního oddělení, listopad 2012).

Jak se vyjádřila i pracovnice marketingového oddělení, titul MBA je atraktivní „značkou“, která přitahuje studující téměř bez ohledu na poskytované vědění

(rozhovor, listopad 2012). Prestiž MBA škola mimo výše uvedené rozehrává i prostřednictvím mnohem subtilnějších způsobů. Výrazná je například práce na symbolickém propojení se zemí, kde sídlí instituce poskytující škole oprávnění k provozování programu. „Západnost“ této země dodává škole na světovosti a navyšuje tak prestiž studia. Na zdech učeben visí fotografie města, kde zahraniční univerzita sídlí. Na webových stránkách školy se lze také dočíst, že absolventi/ky získávají stejný diplom, jako kdyby studovali/y přímo v zahraničí. Škola se současně odvolává na teoretické zakotvení programu v klíčových „západních teoriích“ z dané oblasti. „Dělání světovosti“ je patrné i v tom, že přestože výuka probíhá v češtině, názvy všech kurzů jsou v angličtině. Anglicky jsou nadepsány i poskytované studijní materiály. Někteří vyučující si pak připravují v angličtině také své powerpointové prezentace, což je, jak vyplývá z promluvy jednoho z lektorů, požadováno nadřízenými.

Vedle akcentace prestiže akreditující instituce, o jejímž umístění v mezinárodních žebříčcích kvality se obšírně pojednává na jejích internetových stránkách, škola v zájmu navyšování kreditu mobilizuje i další spojence. Těmi jsou jak vybrané veřejné vysoké školy, s nimiž spolupracuje a které jí umožňují posílit svou pozici coby distributora kulturního kapitálu, tak i významné komerční subjekty (na dni otevřených dveří se například rozdávala složka obsahující mj. přehled klientů znělých jmen). Za spojence dodávající prestiž je možno považovat i poměrně luxusní restaurace, kam studijní skupiny docházejí na společné obědy. Symbolická práce se stravovacími praktikami coby vnějšími atributy spojenými se sociálními pozicemi je ostatně patrná i ve složení občerstvení, které škola studujícím během výuky nabízí (luxusnější ovoce, sladké pečivo „západního stříhu“ apod.) a které se v tomto smyslu zásadně odlišuje od občerstvení nabízeného studujícím jiných studijních programů. Mezi další vnější statusové symboly náleží i výrazně formální oblečení vyučujících. Na jedné z hodin, která probíhala zkraje léta, kdy teploty dosahovaly tropických hodnot, jsem měla například možnost sledovat, jak si vyučující s velkými omluvami sundává sako, přestože jeho oděv (košile, vestička, kravata) byl i bez něho více než formální (terénní deník, červen 2012). Většina studujících se nicméně s takto nastavenými pravidly úpravy vzhledu plně neztotožňuje a přichází na hodiny oblečena výrazněji méně formálně.

Během výuky jsem měla poměrně často možnost sledovat vlastní situování vyučujících do pozic mocných, jakož i budování obdobných pocitů u studujících. Vyučující se například někdy vztahovali familiérním způsobem ke známým podnikatelům, což sugerovalo dojem vzájemných blízkých vazeb.

Do významných řídicích pozic se silnou možností ovlivňovat práci jiných byli, jakkoli to nutně neodpovídá jejich profilu, v rámci hodin často stavěni i studující: „Jak měníte vaše lidi?“ „Šiřte vizi a získávejte stoupence.“ (terénní deník, únor 2012) Ve studujících byla zároveň místy budována i hegemonní manažerská pozice. Jeden z vyučujících například používal obraty jako „tak si koupili Portugalce“ nebo výraz „jezerák“ pro pracovníka v oblasti zemědělství (terénní deník, březen 2012). Prostřednictvím prosazovaných hodnot a konkrétních příkladů z praxe udávaných vyučujícími na hodinách (často se jednalo o luxusní automobily a motorky) pak získávala tato manažerská pozice výrazně maskulinní obrysy. Na stereotypně maskulinní charakteristiky vetkané do MBA programů a v jejich rámci oceňované upozorňuje také Sinclair (1995).

Jak ukazuje Bourdieu (1996, s. 83) na příkladu francouzských *grandes écoles*, elitní školy mění skrze řadu praktik sebepojetí svých studentů i jejich pojetí jiných. Vzhledem k performativním účinkům tyto akty přibližují studující svému obrazu, posilují reálné diference. Studující si osvojují určité „zvyky a způsoby vystupování, typické výrazy školního slangu (kondenzované z krystalizovaných hodnot), sdílené obraty, specifický druh humoru, charakteristické způsoby pohybu, mluvy, smíchu a vystupování vůči ostatním“. Utvářejí si mínění o sobě samých, které předznamenává jejich budoucí pozice. Ačkoli se samozřejmě kulturní kontext *grandes écoles* a jejich postavení ve vzdělávacím poli od programů MBA zásadně liší, také poskytovatelům MBA se podařilo kolem tohoto studia vybudovat určitou „elitní auru“, která probouzí obdobné performativní akty. Sturdy et al. (2006, s. 850–852) hovoří v kontextu MBA studia o „identitní práci“ coby jeho nedílné součásti. V jejím důsledku se podle nich u studujících posiluje sebedůvěra či pojetí sebe sama jako strategicky uvažující bytosti. Záblesky těchto dlouhodobých procesů jsem měla možnost pozorovat v neformálních konverzacích, kdy se například studující hravým způsobem situovali mezi mocné a vtipkovali mezi sebou: „Máš pro mě nějakou dobrou nabídku? Dostanu limuzínu s řidičem?“ Jiný student si spolužákům postěžoval, že v daný den je výuka „dobrá tak pro bakaláře“, proč se s nimi rozloučil slovy „mizím na golf“ (terénní deník, březen 2012).

Jsou to právě hodnoty, k jejichž osvojení jsou studující MBA programů vedeni, což je nezřídka zdrojem kritiky. Například Vaara a Fay (2011, s. 32) těmto programům vytýkají, že utvářejí specifickou třídu byznysmenů s instrumentálním a etnocentrickým přístupem ke světu. Podle Graye (2002, s. 502) MBA programy často předkládají naturalizovaný obraz tržních vztahů a manažerské dominance, prezentují je jako normální a přirozenou organizaci

společnosti. Gray problematizuje zdánlivou neutralitu tohoto vidění, socializaci k hodnotám „turbo-kapitalismu“ i jejich legitimizaci a volá po tom, aby byly v manažerském vzdělávání uplatněny kritické přístupy.

Podle některých vyučujících existuje současně tendence k síťování absolventů MBA programů, aniž by je nutně pojila předchozí osobní známost, k utváření vzájemně výhodných spojenectví „vyvolených“: „Manažeři, kteří mají MBA, se už podle toho poznávají a orientují. Preferují lidi s MBA“ (rozhovor s vyučujícím, říjen 2012). „Jedničky si k sobě hledají jedničky“ (terénní deník, červen 2012). Jak uvádí Bourdieu (1996, s. 79), symbolické zisky z prestižního vzdělání plynou ze dvou procesů: „každý z členů skupiny, krom toho, že se podílí na kapitálu kolektivně vlastněném a koncentrovaném v titulu, se též podílí, v logice, která je skutečně logikou *magického spolupodílnictví*, na symbolickém kapitálu, jenž každý člen skupiny vlastní coby jedinec“. Cena titulu jedince tudíž stoupá s úspěchy jeho spolužáků a ostatních absolventů. Studovaná škola je si tohoto procesu vědoma, pročež zástupci vedení opakovaně hovořili o potřebě budovat dobré jméno školy – za situace, kdy je pole s MBA programy přesyceno a hodnota samotného MBA titulu eroduje – prostřednictvím úspěšných absolventů (terénní poznámky ze schůze vedení, červen 2012; rozhovor, srpen 2012). Za účelem jejich setkávání založila spolek absolventů, v jehož rámci pořádá různé semináře i méně formální akce.

3.3 *MBA studium a budování sociálního kapitálu*

Jak škola, tak i studující, hovoří o studiu MBA také v pojmech prostředku získávání sociálního kapitálu, tedy kapitálu plynoucího ze zapojení jedince do vztahových sítí, které mají moc zvyšovat jeho osobní prestiž (srov. Bourdieu, 1998). Na svých webových stránkách a v materiálech pro potenciální zájemce škola explicitně zmiňuje mezi nejdůležitějšími přínosy studia získávání nových obchodních kontaktů i přátel z podnikatelských a manažerských skupin, tedy zasítování v „kruhu mocných“. Vyzdvihuje se zde role „skutečně aktivní účasti“ ve výuce. Tu, s otevřeným odkazem na její užitečnost z hlediska budování patřičné sociální sítě, zdůraznil i vyučující na jedné z hodin, jichž jsem se měla možnost zúčastnit (terénní deník, únor 2012). Jiný vyučující zmínil, když v rozhovoru srovnával program MBA s jiným (výrazně levnějším) studijním programem školy, že hlavní rozdíl není v předávaných vědomostech, ale ve spolužácích. Za výraznou výhodu studia MBA označil právě to, že vzhledem k jeho značné ceně získávají studující možnost síťovat se s vysoce postavenými a dobře situovanými lidmi (rozhovor, květen 2012).

Tohoto rozměru studia jsou si samozřejmě velmi dobře vědomi i samotní studující. Při obědě s jednou studijní skupinou mi bylo například řečeno, že získávání kontaktů je důvodem, proč do školy chodit, i když za to z hlediska obsahu některé hodiny zcela nestojí. Jeden studující reflektoval tuto situaci velmi explicitně. Jak zmínil, u tohoto typu studia panuje značný cenový rozptyl, přičemž volba konkrétní školy nezávisí jen na hodnocení poměru kvality a ceny, ale je také záležitostí referenční skupiny, do níž se chce člověk v průběhu studia socializovat (terénní deník, únor 2012). Symbolický rozměr výše školného je ostatně, jak již bylo uvedeno, zvažován i samotným vedením školy v momentech nastavování výše školného (rozhovor s vedoucím pracovníkem, listopad 2011). Považuje-li Bourdieu (1996, 1998) za podstatnou vlastnost sociálního kapitálu jeho proměnitelnost v jiné, příběh zmiňovaného studenta ilustruje, jak se ekonomický kapitál vložený do studia konvertuje v sociální, který pak dále posiluje ekonomický: na základě jeho slov se mu investice do studia vrátily skrze zvýšené příjmy z podnikání díky nabytým kontaktům během několika prvních měsíců (terénní deník, únor 2012).

Rozvíjení sociálního kapitálu coby důležité dimenze MBA programů si všímají také Brocklehurst et al. (2007, s. 380) či Vaara a Faÿ (2011, s. 31). Sturdy et al. (2006, s. 852) pak zmiňují, že v jimi realizovaném výzkumu zdůrazňovali dotazování častěji než získané vědění či dovednosti právě přínosy MBA studia v podobě sociálních vazeb. Hall (2011, s. 130), která zkoumala proces utváření sítí mezi absolventy MBA v oblasti finančních služeb v Londýně a jejich mobilizace při utváření kariér, poukazuje na translokální dosahy těchto sítí umožněné rozvojem komunikačních technologií.

Přestože je možno na studiem produkované sociální sítě pohlížet – podobně jako Vaara a Faÿ (2011, s. 32) – kriticky, tedy jako na prostředek vytváření exkluzivních a exkludujících „old boy networks“, mým cílem zde není tvrdit, že jediným nebo nejpodstatnějším motivem síťování je kariérní postup, ani že je tento proces nutně zcela vědomý. Studující, ať už osobně, či v referencích poskytovaných na stránkách školy, často zdůrazňovali přínos setkávání s patřičně situovanými lidmi v přenosu znalostí a zkušeností mimo vlastní pole působnosti – tedy též určitou kognitivní dimenzi kontaktů. I z toho důvodu pro ně může být atraktivní setkávací platformou absolventský spolek, který škola vytvořila, v jehož rámci se konají různé přednášky, ale i neformální aktivity. Přestože v našich končinách dosud nejsou běžné absolventské dary školám, je pravděpodobné, že v budoucnu budou z hlediska škol absolventské sociální sítě představovat, podobně jako ukazuje Hall (2011, s. 126) na případu Velké Británie a USA, mobilizovatelné zdroje ekonomického

kapitálu. V současnosti napomáhá mnou studované škole absolventský spolek především utvářet dobré jméno, neboť veřejně známí či úspěšní absolventi navyšují její symbolický kapitál. Ten je za podmínek absence příspěvků od státu i nezbytnou podmínkou její ekonomické existence.

4 Závěrem

Cílem tohoto textu bylo – na pozadí Bourdieuho konceptualizace forem kapitálů diferencujících společenské postavení jedinců a jeho úvah o vzdělávacím systému coby prostoru reprodukce dělby kapitálu – analyzovat některá specifika MBA programů poskytujících terciární manažerské vzdělávání. Ve středu Bourdieuho pozornosti stojí především reprodukce dělby kulturního kapitálu a role vysokých škol ve vytváření symbolického kapitálu. Různě profilované školy také, jak si všímá, přitahují a oceňují studující s relevantně strukturovanými habituálními dispozicemi. MBA programy z tohoto hlediska představují prostředek reprodukce pozic pro ekonomické elity (jakkoli „masifikace“ programů relativizuje do jisté míry jejich výlučnost). Symbolicky posvěcený kulturní kapitál posiluje legitimitu jejich vládnutí. Enormní výše školného pak zaručuje jistou regulaci přístupu „neoprávněným“.

Program MBA, jenž byl předmětem provedeného etnografického výzkumu, si v rámci prezentace své mise klade za cíl podporovat jako kulturní kapitál studujících, tak zprostředkovaně i ekonomický. Rozšiřování kvalitního manažerského vzdělávání je v prezentacích školy explicitně propojeno s důrazem na materiální úspěch a postup na kariérním žebříčku. Také z důvodu akcentace praktických rovin mají MBA programy, jak naznačují i zahraniční diskuze (např. Robbins, 1993, s. 156), nesnadnou pozici na poli vzdělávání. Bývá jim vytýkán nedostatek „vědeckosti“, pročež se relativizuje jejich hodnota coby poskytovatelů kulturního kapitálu. V prostředí ČR navíc Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zatím odmítá MBA tituly nostrifikovat, čímž zároveň odmítá také garanci jejich akademické legitimacy. Poskytovatelé mnou studovaného MBA programu se proto snažili redefinovat dané rozložení moci prostřednictvím kritiky tradičních vysokých škol pro jejich přílišnou teoretičnost a pro přehlížení ohledů „reálné praxe“. Rezistovali zároveň vůči přidělené definici MBA programů coby programů profesní kvalifikace.

Právě pro údajně vyvážené propojení teorie a praxe bylo poskytované studium označováno za prostředek mimořádného porozumění realitě (či jejímu patřičnému segmentu). Program zároveň buduje u studujících skrze řadu

subtilních mechanismů (od atribucí pozic mocných po stravování v nejdražších restauracích) pocity jejich výlučnosti a jejich příslušnosti k ekonomické elitě. Tato symbolická práce, jež nalézá svůj odraz v individuálních identitních procesech (Sturdy et al., 2006, s. 850–852), ústí v odlišnost, přičemž symbolické hranice jsou petrifikovány skrze poskytovaný titul. Ač hodnotu titulu negarantuje v tomto případě stát, exkluzivita a „posvěcení práva vládnout“ se odvozují od západních konotací titulu a zejména pak postavení skupin, které jím disponují. MBA titul může fungovat, jak naznačují výpovědi některých vyučujících, jako klíč ke vzájemnému spojování jeho nositelů. Z provedeného výzkumu však vyplývá, že prvek síťování, v jehož důsledku se navyšuje sociální kapitál jedinců, je již nedílnou součástí studia. Studující, vyučující i webové stránky školy otevřeně tematizují přínos studia a aktivní účast v něm pro získávání důležitých kontaktů. S obdobnými závěry přicházejí i další výzkumy (Brocklehurst et al., 2007, s. 380; Vaara & Faÿ, 2011, s. 31). Ekonomický kapitál, jenž je investován v poplatcích za školné, se tak proměňuje v kulturní, symbolický i sociální, vlivem jejichž součinnosti zpětně narůstá šance na zmnožení kapitálu ekonomického, a tím i reprodukci či posílení výchozích sociálních pozic.

Literatura

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes, and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility. Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brocklehurst, M., Sturdy, A., Winstanley, D., & Driver, M. (2007). Introduction: Whither the MBA? Factions, fault lines and the future. *Management Learning*, 38(4), 379–388.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Collins, R. (1979). *The credential society. A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. London: Routledge.
- Dvořáčková, J. (2013). Tak daleko, tak blízko: k vybraným formám propojení mezi soukromými a veřejnými vysokými školami. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 21(2), 3–19.
- Gray, C. (2002). What are business schools for? On silence and voice in management education. *Journal of Management Education*, 26(5), 496–512.

- Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. London: Sage.
- Hall, S. (2011). Educational ties, social capital and the translocal (re)production of MBA alumni networks. *Global Networks*, 11(1), 118–138.
- History of the MBA*. (22. 6. 2012). Dostupné z <http://www.topmba.com/why-mba/history-mba-mba-friday-facts>
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Czech Sociological Review*, 44(4), 683–701.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Šmídová, I. (2010). *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství, Brno: Masarykova univerzita.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Locke, R. R., & Schöne, K. E. (2004). *The entrepreneurial shift. Americanization in European high-technology management education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malý, M. (30. 4. 2014). *Studium a kvalita programů MBA v ČR*. Dostupné z <http://www.cambas.cz/aktualne.asp?Id=19>
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Nekorjak, M., Souralová, A., & Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Czech Sociological Review*, 47(4), 657–680.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Otevřený dopis České asociace MBA škol*. (12. 2. 2013). Dostupné z <http://www.cambas.cz/aktualne.asp?Id=16>
- Robbins, D. (1993). The practical importance of Bourdieu's analyses of higher education. *Studies in Higher Education*, 18(2), 151–164.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Eds.). (1993). *Persistent inequalities: A comparative study of educational attainment in thirteen countries*. Boulder Colorado: Westview Press.
- Shavit, Y., & Müller, W. (Eds.). (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Sinclair, A. (1995). Sex and the MBA. *Organization*, 2(2), 295–317.
- Sturdy, A., Brocklehurst, M., Winstanley, D., & Littlejohns, M. (2006). Management as a (self) confidence trick – Management ideas, education and identity work. *Organization*, 13(6), 841–860.
- Šmikmátor, J. (13. 3. 2013). MBA je v Británii akademický titul. Ale ne vždy. *Hospodářské noviny*, 12–13.
- The MBA – Some history*. (19. 12. 2003). Dostupné z <http://www.economist.com/node/2278420>
- Vaara, E., & Faÿ, E. (2011). How can a Bourdieusian perspective aid analysis of MBA education? *Academy of Management Learning & Education*, 10(1), 27–39.
- Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 38–89). Praha: Sociologické nakladatelství.

Wacquant, L. J. D. (1996). Foreword. In P. Bourdieu (Ed.), *The state nobility. Elite schools in the field of power* (s. ix–xix). Cambridge: Polity Press.

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Teachers College Press.

Autorka

Mgr. Jana Dvořáčková, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií,
Katedra sociologie, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: dvoracko@fss.muni.cz; Univerzita
Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra sociálních věd, Studentská 97, 530 02 Pardubice

“Knowledge is power”: MBA study program in Bourdieu’s perspective of capitals

Abstract: Based on a one-year ethnographic research conducted at the private higher education institution, this empirical study aims to analyse the MBA study program from the perspective of reproduction of social differences. The first part of the article presents the theoretical background of the study, Pierre Bourdieu’s concepts of cultural, economic, symbolic and social capital and his perspective on educational institutions as a means of reproducing social differences. After introducing the basic features of the school under the study, the third, analytical part describes the manifest aims of the program that consist in reinforcement of cultural and economic capital. Besides these goals to provide students with knowledge for promoting their career opportunities and business success, the mechanisms building of students’ symbolic and social capital are depicted. As the text shows, besides its manifest aims, the MBA program functions as a space for the conversion of economic capital into symbolic and social capital. Both of which then increase economic capital and thus enable to reproduce and reinforce students’ social positions.

Keywords: MBA, Bourdieu, social reproduction, symbolic capital, social capital, economic capital, cultural capital

Život po maturite alebo o hodnotách vzdelania u žiakov stredných škôl

Lukáš Bomba

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií

Redakci zasláno 13. 2. 2014 / upravená verze obdržena 18. 8. 2014 /
k uveřejnění přijato 19. 8. 2014

Abstrakt: Predložený text je pokusom o reflexiu súčasných významov školského vzdelávania pre žiakov stredných škôl. Cieľom je identifikovať hodnoty vzdelania žiakov stredných škôl a zároveň hľadať v rozprávaniach žiakov prítomnosť kultúrnych dimenzií neoliberalizmu, špecificky riadenie sa princípmi toho, čo nazývame neoliberalná guvernamentalita. V úvodných častiach textu autor v krátkosti osvetľuje tie časti teórie neoliberalnej guvernamentality, ktoré neskôr vo výskumnej časti považuje za ťažiskové pre interpretáciu rozhovorov so žiakmi stredných škôl. Autor ukazuje, že základné pojmy v diskurze života po ukončení strednej školy maturitnou skúškou sú *šikovnosť* a *presadenie sa*. Uvedené pojmy používajú žiaci na vysvetlenie úspechu jednotlivca v živote. V závere autor ukazuje, že žiaci nerozmýšľajú o výbere vysokej školy pre ďalšie vzdelávanie sa na základe jednoznačných budúcich profitov, ale keďže život po ukončení strednej školy je chápaný ako projekt cesty za individuálnym šťastím, aj výber vysokej školy je podriadený takémuto zmýšľaniu.

Kľúčové slová: maturita, stredná škola, neoliberalizmus, neoliberalná guvernamentalita, vysoká škola

Prečo je dnes vzdelanie vnímané ako dôležité pre úspech jednotlivca v živote? Neustále stúpa počet ľudí vo vzdelávacích systémoch spoločností, ktorí nakoniec dosahujú najvyššie teda vysokoškolské vzdelanie. Musí teda existovať motivácia, ktorá ženie mnohých za dosiahnutím vysokoškolského vzdelania. Je úplne samozrejmé, že motivácia nikdy nie je výhradná a nemá jeden cieľ. Motiváciou pre vysokoškolské štúdium je, napríklad v prípade medicíny minimálne ochota pomáhať druhým, v prípade pedagogiky zase možno láska k deťom a ich výchove a vzdelávaniu. Avšak vždy za explicitným môžeme hľadať latentné obsahy toho, čo vysokoškolské vzdelávanie reprezentuje.

Pokúsím sa v tomto príspevku ukázať, že zmeny vo vzdelávacom systéme majú svoje dôsledky aj v každodennosti školy a žiakov v škole. Vychádzam z,

dnes v pedagogike stále viac sa presadzujúceho, konceptu neoliberalnej gubernmentality, ktorý čerpá z Foucaultovho diela, a to predovšetkým z predpokladu, že logika neoliberalizmu kolonizuje tie oblasti ľudského života, kde pred tým nebola. Tento koncept, zasadený do problematiky vzdelávania a výchovy, opisuje neoliberalizmus ako dominantný v súčasnom vzdelávaní a vo výchove, pretože sa nejedná výhradne o jeho inštitucionalizované školské formy, ktoré premieňa. Na kvalitatívnom výskume so žiakmi stredných škôl demonštrujem, ako sa ekonomický diskurz udomácnil v rozmýšľaní o sebe a o druhých v diskurze vzdelania a vzdelávania. Je potrebné nakoniec priznať, že v rámci širšieho kontextu ako je slovenský, sa podobné výskumy už uskutočnili. Na Slovensku, a rovnako tak aj v Čechách, nebol zatiaľ tejto téme vo výskume venovaný výraznejší priestor.

1 Kontext súčasného vzdelávania

V poslednom polstoročí mnohí ukázali, že vzdelávanie v jeho inštitucionalizovanej podobe produkuje, alebo reprodukuje spoločenské nerovnosti. Bernstein (1971, 1977) výskumom ukázal, že školy používajú odlišné kurikulá a výchovno-vzdelávacie metódy v rôznych druhoch škôl v závislosti od toho, či školu navštevovali deti strednej triedy alebo deti pracujúcej triedy. Vysvetlenie sociálnych nerovností hľadá Bernstein medzi rodinou a jej triednou pozíciou a zároveň v systéme významov, ktoré rodina a jej členovia, ako súčasť konkrétnej spoločenskej triedy, používajú vo svojom jazyku. Bourdieu (1977, 1998) vložil problém nerovností v škole do rámca, habitusu a reprodukcie kapitálu. Rôzne druhy kapitálu tým, že sú zameniteľné, umožňujú získavať vzdelanie jednotlivcovi, ktoré môže zase poslúžiť ako kapitál, a ktoré je možné investovať a neskôr čerpať z tejto investície výhody. Apple (1990) zase skúmal a skúma nerovnosti ako dôsledok triedne nastaveného kurikula v školách. Apple pritom špeciálne neodlišuje formálne a skryté kurikulum. Obsahy toho, čo sa vyučuje v školách, sú pre Appleho obrazom toho, kto ich napísal, prípadne nechal napísať. Vyššie triedy vytvárajú pomyselnú mriežku vhodnosti, akceptovateľnosti, správnosti, prijateľnosti a pod. konania a správania sa, ktorá je vsadená do učebných osnov a všetci žiaci sú s ňou konfrontovaní.

V súčasnosti sa vedie debata o neoliberalnej governmentalite vo vzdelávaní a výchove ako u nás¹, tak aj v zahraničí². Nussbaum (2010) tvrdí, že postupné odsúvanie humanitných a spoločenských vied a umení z univerzít je priamym dôsledkom tlaku ekonomizácie a racionalizácie vzdelávacej sústavy a presadzovaním modelu, v ktorom musí byť vzdelávacia sústava orientovaná na dosahovanie zisku či rentabilitu vzdelávania meranú hospodársky. Existujú tendencie a snahy ekonomickým diskurzom presadzovať také vide-
nie vzdelávania, ktoré musí byť predovšetkým hospodársky výhodné. V tomto diskurze absentujú také ciele vzdelávania ako humanizmus, záujem o druhých, demokracia ako hodnota či láska ku vzdelaniu.

Resnik (2012, s. 265) zase vidí v súčasnosti prudký nástup „vzdelanostnej globalizácie, ktorá implikuje denacionalizáciu vzdelávacích systémov a tak isto znamená proces oslabovania vzdelávacích tradícií, ktoré sa budovali v mnohých prípadoch storočia.“ Deregulácia a „outsorsovania“ kompetencií štátov aj v oblasti vzdelávania neznamená väčšiu slobodu v oblasti vzde-
lávania.. Znamená to len nástup inej regulácie, a to práve tej neoliberalnej. Detailnejší pohľad na to, ako štát umožňuje vstup neoliberalizmu do vzde-
lávania, opisuje napríklad Ho Mok (2010) na príklade Singapuru a Malajzie. Olssen a Peters (2005, s. 313) sa dívajú na neoliberalizmus ako na súčasť procesov globalizácie a hovoria, že v rámci tohto procesu sa reštrukturalizu-
jú domáce a globálne ekonomické štruktúry. Na pozadí zmien, ktoré vykresli-
la Sassen (2007) zase môžeme pochopiť, akého človeka si žiada neoliberaliz-
mus. V prvom rade je to profesionál, ktorý nie je ukotvený na jednom mieste. Žije v meste, ktorého prostredie tvoria iné globálne mestá a nie primárne mestá v národnom štáte. Do tejto novej vyššej triedy (úspešných) patria pre-
dovšetkým, podľa Sassen (2007), medzinárodní obchodníci, riadiaci manaž-
ment, kontrolné a policajné orgány, rôzni správcovia, politici a ďalší lokálne neukotvení. Tými neúspešnými je predovšetkým nízko platený *salariát*, ktorý, a to je dôležité, je práve touto svojou povahou súčasťou globalizovaného sve-
ta. Ukotvený lokálne v globalizovanom svete. Do vysokej miery môžu potvrdiť pozorovania Sassen (2007) aj Brown a Lauder (2006), keď sledujú cesty detí elít z medzinárodných škôl cez elitné univerzity až do najvyšších podlaží medzinárodného obchodu. Dnes sa za (relatívne) úspešného človeka teda

¹ Napr. Kaščák a Pupala (2010, 2011, 2012).

² Napr. Amthor a Metzger (2011), Baltodano (2012), Bansel (2007), Brown a Lauder (2006), Davies a Bansel (2007), Holborow (2012), Lakes (2008), Nairn a Higgins (2007), Olssen a Peters (2005), Olssen (2006), Pierce (2012), Sancar a Sancar (2012) a ďalší.

považuje jednotlivca, ktorý sa vie *presadiť*, je *mobilný profesionál*, alebo na druhej strane má *stabilné zamestnanie*, ktoré nie je ohrozené výkyvmi hospodárskych pohybov a/alebo plní prevažne kontrolnú funkciu.

Neoliberálna governmentalita práve kvôli prepojeniu nástrojov správy a kultúrnych oprávnení a zaopatrení však neznamená deklarovanú slobodu výberu. Vzdelanie, tak ako je chápané v neoliberalnej diskurze, implikuje aj samotnú svoju podstatu ako „akt prežitia vo vnútri diskurzu praktík riadenia, cez ktoré sú subjekty konštituované ako normálne, rozumejúce a rozpoznávajúce a ich životy sú hodné žitia“ (Bansel, 2007, s. 284). Bansel teda nachádza styčný bod medzi kultúrou a ekonomikou v neoliberalizme. Diskurz neoliberalizmu, tak ako je vytváraný, hovorí, že pre samotné fyzické prežitie jednotlivca vo svete je nutné byť vzdelaný, navyše, vzdelanie prináša tým najviac vzdelaným vyššie benefity ako tým menej vzdelaným. Nekonať v medziach neoliberalnej racionality, znamená teda nekonať racionálne pre základné ľudské prežitie. Vychádzajúc z Lambeira (2005) je potom možné charakterizovať pozíciu vzdelávania tak, ako to robí Olssen (2006, s. 223), keď tvrdí, že nastal posun od vedieť „to“ k vedieť „ako“ a učenie sa takto stáva verejnou zbierkou kompetencií poskytovaných na trhu práce vzdelávacích možností.

Peters a Besley (2006) hovoria o príchode kultúrnej vzdelanostnej ekonomiky (cultural knowledge economy). Takéto chápanie vychádza z konceptu diskurzu *vzdelanostnej ekonomiky*. Autori sa snažia ukázať na pozadí prechodu z industriálnej doby do dnešnej informačnej, že vzdelanie, či hodnota vzdelania, je súčasťou kultúry, v ktorej žijeme, teda aj praktík správania sa či dosahovania cieľov. Na rozdiel od mnohých kritikov neoliberalných prúdov však autori nehovoria o kolonizácii kultúry ekonomikou, čo je v podstate marxistická téza, ale o kulturalizácii ekonomiky. Príkladom im je vysoko štylizovaná kultúra, kde sú bežné produkty vysoko estetizované a kultúrne vyplňané takým významom, ktorý hovorí o individuálnej identite či módnosti (Peters & Besley, 2006, s. 28). Skôr ako jednosmerný proces od prispôsobenia sa kultúry trhu sa autori snažia vidieť kultúru a trh ako vzájomne závislý komplex vzťahov. Pohľadom neoliberalnej governmentality je jednotlivec často pasívnym článkom vysvetlenia. Alebo, ako to hovoria Peters a Besley (2006, s. 59), jednotlivec je „co-producent znalostí, informácií a kultúrnych statkov“.

Chápanie úspešného človeka vyššie uvedenými spôsobmi, alebo všeobecne povedané chápanie človeka ako *homo economicus*, je symptomatické pre dnešnú dobu. Za individuálnou vôľou k získaniu vzdelania, za inštitucionalizovaným

kultúrnym kapitálom je obraz úspešného individua. Tento obraz (reprezentácia) chce byť modelom úspešnosti, ktorému je dobré sa priblížiť. Práve k tomuto faktu odkazujú aj Olssen a Peters (2005, s. 324, kurzíva autor), keď hovoria, že vzdelávanie je *kultúrne* reprezentované ako systém vstupov a výstupov, ktorý môže byť zredukovaný na funkciu ekonomickej produkcie.

2 Výskum: žiaci, význam maturity a hodnota vzdelania

Patrí to ku koncu tej školy, že si každý urobí tú svoju maturitu. (Saša)

V tejto kapitole bude potrebné ukázať, ako vyzerá diskurz o vzdelaní a práci v stredných školách. Ukazuje sa, že žiaci pracujú so vzájomne prepojenou duálnou schémou úspešnosti človeka v spojení vzdelanie – práca. Tieto dve veci sú závislé jedna od druhej, podmieňujú sa a jedna bez druhej nemá význam. A stráca zmysel, pokiaľ sa neobjavuje v diskurzívnom páre so svojou, takpovediac dvojičkou. Jednoducho povedané, stalo sa to, že pokiaľ modernita vytvorením a zavedením školskej dochádzky pre deti do určitej miery oddelila a stanovila svet dospelých a svet detí, svet zarábajúcich a svet učenia sa, tak dnešná doba práce zvyrazňuje túto prepojenosť.

Uskutočnil som výskum³, ktorý sa zameriaval na význam maturity v dnešnej dobe. Jeho cieľom bolo nájsť odpovede na otázky, aká je hodnota vzdelania pre žiakov stredných škôl, aký význam má maturita pre ďalší život žiaka a aký diskurz vedú žiaci stredných škôl o práci, štúdiu a vzdelávaní. Výskum prebiehal formou interview so skupinami žiakov v dvoch školách. Prvou školou bola obchodná akadémia a druhou školou bolo gymnázium. Výber takéhoto typu škôl bol zámerný z dôvodu cieľa a témy neskoršieho skúmania hodnoty vzdelania u študentov vysokých škôl. Keďže žiaci stredných odborných škôl sú najmenšou skupinou žiakov stredných škôl pokračujúcou vo vysokoškolskom štúdiu, bol tento typ strednej školy z (pred)výskumu vylúčený. Žiaci stredných odborných škôl tak budú v interpretáciách a záveroch opomenutí. Rovnako tak sa výsledky netýkajú všetkých žiakov, ktorých vzdelanie bolo ukončené povinnou školskou dochádzkou.

Spoločne sme uskutočnili rozhovory v 15 takýchto skupinách. Počet žiakov v týchto skupinách bol 5–6, spolu 78. Výber ročníkov pre výskum bol tak isto podriadený danému cieľu neskoršieho výskumu, a tak boli z každej triedy v danom ročníku vybraní žiaci v rovnakom pomere podľa uváženia

³ Výskum so žiakmi stredných škôl bol predvýskumom k dizertačnej práci.

učiteľa. Na vopred pripravené otázky odpovedal zväčša každý člen skupiny osobitne a následne sa o otázke diskutovalo medzi žiakmi, ktorí zdôvodňovali alebo rozširovali svoje odpovede. Koncepcia otázok sa odvíjala od výskumu hodnôt Schwartza (1987, 1992, 1999). Výskum hodnôt Schwartza sa odvíja z predpokladu, že hodnoty sú významnými motivátormi ľudského konania. Schwartz na základe tohto predpokladu vytvoril maticu s desiatimi individuálnymi hodnotovými doménami.

V rozhovoroch bol vytváraný obraz vzdelaného človeka ako nositeľa hodnôt a vzdelanie bolo teda vo výskume chápané ako zástupná hodnota inej hodnoty (vždy definovanej z matice hodnotových domén od Schwartza). Biele plátno, na ktoré sa tieto hodnoty mali premietiť, bola maturita. (Maturita je dôležitá, pretože...) Tento obraz bol predkladaný na zhodnotenie žiakom stredných škôl. Hodnoty sa teda stali pre mňa v tomto prípade reprezentáciami reality, teda „relatívne ustálenými výsledkami subjektívnej a intersubjektívnej zdieľanej transformácie reality a rovnako tak praktikami reprodukcie reprezentácií“ (Bočák, 2009, s. 100).

V rozhovoroch som tak prostredníctvom hodnôt vzdelania sledoval diskurz o vzdelaní, štúdiu a práci, ktoré boli objektmi samotného výskumu. Samotná analýza prebiehala kritickou analýzou diskurzu (*critical discourse analysis – CDA*⁴). Sledované boli diskurzívne praktiky žiakov, chápanie ich vlastnej pozície v diskurze a rámcovanie spomenutých troch hlavných pojmov v ich živote. Tým, že v niektorých otázkach sa odpovedalo postupne, boli odpovede posledných v rade mnohokrát spoločensky žiaduce, prípadne konformné s ostatnými spolužiakmi. Poradie odpovedania sa pri každej otázke menilo a vždy začínal odpovedať ako prvý iný žiak. V konformných a sociálne žiaducich odpovediach bolo možné čítať reflexiu súčasného diskurzu, na druhej strane v bezprostredných reakciách žiakov zase vlastný postoj k diskurzu. Sociálne žiaduce a konformné odpovede teda neboli diskriminované, slúžia skôr na vytváranie mapy diskurzu.

2.1 Bohatstvo, úspech a vzdelanie

Výchova, vzdelanie a vzdelávanie boli v minulosti reprezentované ako oblasť kultúrnej reprodukcie spoločnosti či spoločností. Vedomosti a znalosti sa posúvali z generácie na generáciu za účelom ich použitia u tej mladšej generácie, prípadne aj na inovácie riešení, ale jednoznačný ťah na niečo, čo by

⁴ Vychádzajúc najmä z prác N. Fairclougha (1992, 1995, 1999) s L. Chouliarakí.

sme mohli nazvať progresizmom neexistoval. V posledných desaťročiach, ale môže sledovať odpájanie vzdelania a vzdelávania od diskurzu reprodukcie kultúry, pri ktorej by marxisti hneď mohli zareagovať na jej duálne spojenie s reprodukciou socioekonomickou. Inštitucionálna školská výchova a vzdelávanie sú dnes spojené a posunuté do sféry ekonomickej a v tejto sfére sa okolo nich buduje aj diskurz s vlastnými pravidlami. Toto je vlastne problém, na ktorý upozorňujú práve Peters a Besley (2006).

Žiaci stredných škôl pracujú úplne prirodzene s dualizmom vzdelanie – práca a zaraďujú vzdelanie do kontextu hospodárstva spoločnosti. Neuvažujú o vzdelaní ako o reprodukčnom mechanizme spoločnosti. Nevidia poznatky, ktoré sa v škole učia v širšej dimenzii historického kontextu. Dualizmus vzdelanie – práca prináša so sebou aj dualizmus potrebnosti a nepotrebnosti poznatkov. Predmety, ktoré sa netýkajú budúceho štúdia žiaka, sú chápané žiakmi ako nadbytočné či zbytočné. Vzdelanie je pre nich predovšetkým získanie kompetencií k práci. To sa ukázalo aj pri diskusii o hodnotách vzdelania. Hodnoty konzervativizmu spojené so vzdelaním neboli chápané ako patriace ku sebe, napríklad morálka človeka nebola chápaná ako naviazaná na učenie sa, ale na vnútorné presvedčenie človeka, ktoré bolo spájané s vrodenými schopnosťami človeka, prípadne s jeho sociálnym okolím.

Zodpovednosť ako osobitná kategória, ktorú bežne zaraďujeme medzi cnosti jednotlivca, medzi akési sociálno-kultúrne reprezentácie vhodných vlastností jednotlivca, bola v súvislosti so vzdelaním taktiež zaraďovaná do ekonomickej dimenzie. Zodpovednosť vzdelávať sa a byť vzdelaný existuje v rámci diskurzu vzdelávania, ako o ňom hovorili žiaci vo vzťahu ks vlastnej budúcnosti videnej cez prizmu práce. Zodpovednosť je síce chápaná ako etická kategória, ale zanesená do zodpovednosti za vlastný životný osud a možnosť s vlastným životom narábať a riadiť ho. Žiaci hovorili o zodpovednosti spojenej s individualizmom, nie o zodpovednosti naviazanej na kolektívny záujem. V tomto kontexte mať osud vo vlastných rukách, znamená mať také množstvo prostriedkov, aby jednotlivec mohol slobodne rozhodovať o cestách, na ktoré sa vyberie.

Čo je podľa vás vzdelanie? (otázka výskumníka) Vedomosti, ktoré dokážeme využiť. (bezprostredná odpoveď žiačky z OA)

Individuálna využiteľnosť všeobecných znalostí. Toto je jedna z charakteristík diskurzu o vzdelaní a vzdelávaní u žiakov. Viedie sa debata o privatizácii vzdelávania v globálnom meradle. Ako na Slovensku, tak ani v Čechách sa ešte

nepristúpilo k akejsi forme spoluúčasti študentov na financovaní vlastného vzdelávania na vysokých či stredných školách plošne, teda v školách financovaných zo štátneho rozpočtu. Takýto systém je postavený na predpoklade, že ak jednotlivec chce využiť naučené vedomosti pre vlastné účely, mal by si za ne zaplatiť. Ako je však možné vidieť v našich podmienkach, žiaci uvažujú o vzdelávaní a vzdelaní v rámci rovnakého diskurzu, avšak v „modrom“ odtieni. Vedomosti (zručnosti, kompetencie atď.) chápu ako nástroje, pomocou ktorých sa môžu dopracovať k uspokojeniu vlastných záujmov. Spoločné dobro – všetko to, čo dodnes vieme o svete, v ktorom žijeme, inak povedané vedenie – je pre nich reprezentované ako objekt, z ktorého možno čerpať. Tento objekt nie je chápaný ako živý organizmus, ktorý je živý jednak tým, že poskytuje niečo všetkým a zároveň do neho všetci spoločne prispievajú.

V spomenutej forme tak môže vedenie vystupovať a byť reprezentované ako súčasť kultúry, pretože na jednej strane poskytuje modely a na strane druhej nové modely integruje do seba. Práve chápanie vedenia ako staticky daného všetkým, pričom záleží len na jednotlivcovi, ako vedenie využije a nepochopenie jeho povahy ako živého organizmu stojí za dnešným videním vzdelania a vzdelávania u žiakov stredných škôl. Nejde tu len o utilitárne využitie univerzálnych znalostí zo strany učiacich sa, ide o zmenu povahy celého systému vzdelávania.

Žiaci teda vidia vzdelávanie a vzdelanie ako systém, z ktorého je možné čerpať, čo je možné demonštrovať aj na spôsobe chápania spojenia vzdelania a subjektívne chápaného (ekonomického) bohatstva. Individuálna ekonomická prosperita je vo videní žiakov priamo napojená na vzdelanie. Na debatu, ktorá sa vedie na túto tému, však netreba nazerať ako na debatu medzi idealizmom (vzdelanie kultúrne pozdvihuje jednotlivca samé o sebe) a utilitarizmom (vzdelanie slúži nejakému účelu). Existuje viacero dôvodov, vybral by som však jeden a to ten, ktorý považujem za najdôležitejší. Takto vedená debata by ukazovala na rozpoltenosť pojmu vzdelanie a vzdelávanie do dvoch diskurzov a to kultúrneho a ekonomického. Žiaci stredných škôl však uvedené pojmy nechápu ako patriace do dvoch diskurzov. Vzdelanie a vzdelávanie je pre nich jednoznačne zaradené do diskurzu ekonomiky. Vzdelanie ako kultúrne pozdvihnutie jednotlivca je úprimne prežívané ako získanie poznania, ktoré je však potrebné účelne použiť v ekonomických aktivitách jednotlivca. Veda, ktorá slúži aj na rozvoj vzdelanosti, by pravdepodobne taktiež nebola spojená s kultúrnou reprodukciou znalostí a ich rozvojom, ale predovšetkým s ekonomickým rozvojom.

2.2 O zaklínadlách a mantrách

Názov tejto podkapitoly vznikol zo zistenia, akým spôsobom je uplatňovaný diskurz neoliberalizmu v rozprávaní žiakov. Neexistuje rozdiel medzi žiakmi našich dvoch škôl vo veci presvedčenia o tom, kto a aký je úspešný človek. Je *šikovný* a *vie sa presadiť*. Tieto dve charakteristiky definujú úspešného. Otázky, na ktoré sme dostávali odpovede od školákov, smerovali k hodnotám, ktoré sú cenené v našej spoločnosti ako bohatstvo, prestíž, pohodlný konzumný život, múdrosť, bezpečnosť, vzdelanie.⁵

No možno o tom, že ako sa vie človek presadiť, aký je šikovný a o tých príležitostiach. (Martina – OA⁶); *Závisí to naozaj od toho, ako sa viete presadiť. Sú ľudia, ktorí majú v hlave veľa, ale keď nevedia určité veci, keď nevedia komunikovať s ľuďmi, tak im to nepomôže.* (Andrea – OA); *No zarobiť sa dá všade, keď ste šikovný, kde sa viete presadiť.* (Jaro – G⁷); *...záleží od človeka ako sa dokáže presadiť, môže sa mať lepšie aj ten s tou strednou školou.* (Soňa – OA); *...ako sa človek vie presadiť, podľa mňa je to strašne dôležité, aký má ten človek to svoje vystupovanie. Že hneď na prvý pohľad vie zaujať, že je sebavedomý, cieľavedomý... Nie, že niekto príde, nevie čo má povedať, je ticho a čaká. Každý si musí ísť sám za sebou, nespoliehať sa na druhých, že mu pomôžu, ale pomôže si sám.* (Ad'a – OA)

Hodnoty – sociálne štruktúrované a reprezentované ciele úspechu, sú chápané žiakmi ako vyhradené pre tých *šikovných* a *tých, čo sa vedia presadiť*. Za nijakou hodnotou sa nedostane človek bez toho, aby bol šikovný alebo lepší ako ostatní. Hodnoty, ku ktorým smerovali odpovede o tom, čo je to vlastne úspech, nesúviseli úzko s profesiou ako reprezentantom finančného zabezpečenia, alebo s prácou, ktorú by chceli vykonávať. Hodnoty variovali od konzervatívnych hodnôt rodiny a detí, vlastného domu až po hodnoty autonómie, kde žiaci zdôrazňovali dôležitosť zmeny a nie silného viazania sa na trvalú profesiu, ale aj na rodinu.

Podnikavosť a súťaživosť s inými, to sú charakteristiky, ktoré prinesú človeku životný úspech. Oba veľmi často skloňované pojmy *šikovnosti* a *presadenia* sa však ani raz neboli vysvetlené ako žiaduce správanie, ktoré by malo jednotlivé postupné kroky. Pojmy boli skôr používané ako zaklínadlá, mantry či označenia inštrumentálnych postupov v súčasnosti, ktoré v prípade, že jednotlivec dodržiava, nemôže neuspieť. Akonáhle sa v diskusii vyskytla

⁵ Otázky boli viac špecifické, pýtali sa napríklad na to, či je vzdelaný človek bohatý alebo či sa môže cítiť viac bezpečne ako človek nízko vzdelaný.

⁶ OA – obchodná akadémia

⁷ G – gymnázium

medzera vo vysvetlení úspechu, napríklad napriek tomu, že vyššie príjmy majú vo všeobecnosti ľudia s vysokoškolským vzdelaním, ako je možné, že aj ľudia so stredoškolským vzdelaním majú mnohokrát vyššie príjmy ako predchádzajúca skupina, bola odmietnutá. Vysvetlenie spočívalo vždy v tom, že *niektorí* boli *šikovní* a lepšie sa v živote *presadili*. Samotný status vysokoškolského titulu bol odmietaný ako relevantný pre úspech v prípade, že nie je spojený so šikovnosťou a sebakpresadením. Relevantné pre úspech v živote sa ukázalo aj získanie bohatstva zdedením či pracovné miesto získané korupciou, či klientelizmom, pričom ani jedna zo stratégií nebola jednoznačne odmietnutá. Boli skôr chápané ako „kultúrne“ paralelné spôsoby dosahovania *úspechu* jednotlivca, nie teda ako všeobecne kultúrne neprijímané.

Vysokoškolské vzdelanie je druhá mantra, ktorou sa žiaci často zaklínali. Samotné vysokoškolské vzdelanie skrýva v sebe takú hodnotu, ktorá prinesie človeku životný úspech.

Podľa mňa je to dost' na tej šikovnosti, ako sa človek presadí, tá vysoká škola by nám to tak ulahčila. (Jana – OA); *...vysoká škola nezaručí toľko. Otázka: Takže je to zase o šikovnosti? Odpoveď: No, ale tá výška by mi pomohla dobre.* (Bebe – OA); *Podľa mňa, už len keď máte titul, sa na Vás ľudia inak pozerajú.* (Zuzana – G); *Tá výška je krok k tomu, aby sme mohli zarábať väčšie peniaze, aby sme sa mali lepšie v živote.* (Andrea – G); *Ja si myslím, že ľudia si robia VŠ preto, že musia. Tá maturita už neznamená v podstate nič. Sú aj výnimky, že áno chcem ísť na vysokú, ale človek s tou maturitou už dnes neznamená nič.* (Veronika – OA)

Spoločné zdôvodnenie významov štúdia na vysokej škole je jednotné, a tým je úspech v živote. Výborne túto dimenziu vzdelávania vystihli Nairn a Higgins (2007, s. 264, *kurzíva* – autor):

V tomto *neoliberálnom* diskurze je identita učiaceho sa chápaná mladými ľuďmi ako nadobudnutá v škole a „praxi“ po škole cez ťažkú prácu a vhodné správanie sa. Identita úspešného pracujúceho je chápaná tak, že sa na tieto *nadobudnuté* kvalifikácie pozerá na pracovnom trhu, a tak sa investície do vzdelania vyplatia v zmysle *individuálnej* sily na tomto trhu.

Naháňačka za vysokoškolským vzdelaním je tak vlastne naháňačkou za renomé či reputáciou, jednoducho za tým, čo Collins (1979) nazýva *credentials*. Netreba zabúdať na to, že úspech v živote má množstvo dimenzií, ktoré sú mu pripisované a na základe ktorých je chápaný ako životný úspech. Vysokoškolské vzdelanie sa jednak spája s prestížou, pretože absolvent nadobúda diplom a s ním aj kultúrny kapitál (inštitucionalizovaný a vtelený). Vysokoškolské vzdelanie je u žiakov skúmaných

stredných škôl vždy spájané aj s vyšším príjmom, ktorý je, ako už bolo povedané, podmienený *šikovnosťou*. Žiaci rozmýšľajú v tomto prípade zjavne investične. Snažia sa maximalizovať investície pre maximálne zisky a zároveň stlačiť riziko čo najnižšie. Najzaručenejším modelom životného úspechu je tak vysokoškolské vzdelanie, šikovnosť a presadenie sa.

2.3 Vysoká škola a nevyhnutnosť študovať

Vysokoškolské vzdelanie je v rozprávaní žiakov chápané značne utilitárne. Na jednej strane sú tí, ktorí vidia vo vysokoškolskom štúdiu investíciu do seba v podobe poznatkov či zručností, na druhej strane stoja tí, ktorí chápu vysokoškolské vzdelanie ako „titul“, teda obyčajný nástroj alebo investíciu do kultúrnej rozpoznávanej formy či dokladu úspechu.

Mňa hlavne láka titul. Akože veľmi. ... (Aďa - OA); Mňa štúdium moc nebaví, takže ja by som najradšej išla robiť, ale na výšku už teraz musím ísť v dnešnej dobe.... Myslím si, že keď má človek titul, tak ho uprednostnia, ako keď má iba strednú a maturitu. A mne je v podstate jedno, aj čo vyštudujem.. (mlčanie) Mne je to úplne jedno... (Martina - OA)

Snaha o vysokoškolské vzdelanie je aj hrou o istotu. Význam vysokoškolského vzdelania však bol chápaný mierne odlišne v školách, kde sme uskutočnili výskum. V obchodnej akadémii bola chápaná vysoká škola a jej absolvovanie ako pokračovanie strednej školy, teda vzdelávania sa v snahe o *uplatnenie sa*. Inak povedané, vzdelávanie sa pre úspech v živote. Žiaci gymnázia taktiež chápali vysokú školu ako nevyhnutnú pre úspech v živote, ale s tým rozdielom, že výber vysokej školy je výzva a zároveň dozreté rozhodnutie, ktoré bude mať vyústenie v jej absolvovaní. Pre tých prvých je vysokoškolské vzdelanie nutnosťou pre úspech (aj s premáhaním sa), zatiaľ čo pre tých druhých je to výzva na dosiahnutie úspechu. Tieto rozdiely vyplývajú z rozdielnych stratégií vzdelanostných ciest, ktoré sú podmienené, ako sa domnievam, socioekonomicky.

Práve tlak na *výber*, ktorým je charakteristická dnešná doba, je viditeľný na oboch typoch škôl, ale na obchodnej akadémii dostáva odtieň rýchlo sa navracajúcej investície, na gymnáziu má zase odtieň bezpečnej zvažujúcej investície. Na pozadí Beckovej (2004) *Rizikovej spoločnosti*, v ktorej žijeme, je teda obchodná akadémia bezpečná investícia do vzdelania z dôvodu možnosti okamžitého prispôsobenia sa zmeneným životným podmienkam. Prehľad v účtovníctve a základy ekonómie dávajú, podľa žiakov obchodnej akadémie, im samotným kvalifikáciu okamžite po strednej škole pracovať, ak

by to bolo nevyhnutné vzhľadom na rodinnú a/alebo ekonomickú situáciu. Gymnázium je taktiež bezpečná investícia do vzdelania, ale z iného dôvodu. Okrem toho, že demonštruje status rodiny, necháva všetky možnosti vysokoškolského vzdelania otvorené. Ani jeden typ školy nebol vo výskume „čistým typom“ toho-ktorého chápania vysokoškolského vzdelania, príslušné vzorce rozhodovania sa o výbere strednej školy sa však ukazovali vždy častejšie na dotknutom druhu strednej školy.

2.4 Diskurz výberu a uplatnenia

Jedným zo znakov neoliberalnej guvernmentality je aj *výber*. Otázkou sa tak pre mňa stalo chápanie vlastnej pozície v diskurze uplatnenia sa na pracovnom trhu u žiakov. Tlak na výber znamená a hovorí o nutnosti urobiť „správne rozhodnutia“ pre „úspech v živote“. Výber ako taký však nebol žiakmi zdôrazňovaný, pokiaľ hovoríme o nutnosti zvažovať a urobiť krok. Predstava úspechu bola chápaná veľmi jednoducho, ako vyberanie si len medzi stupňom vzdelania, ktorý chce jednotlivec dosiahnuť alebo by ho mal dosiahnuť, pokiaľ chce maximalizovať šance na svoj úspech. Výber študijného programu či vysokej školy nebol zdôrazňovaný ako dôležitý pre úspech v živote. Napriek tomu, že študijné programy, ktoré ešte v nedávanej minulosti rezonovali ako „kultúrne lukratívne“, a to medicína, právo či ekonómia, neboli predominantne žiakmi zdôrazňované ako dôležité či najvhodnejšie pre vysokoškolské štúdium. Priama otázka na to, či je pre žiakov prijateľnejšie študovať to, čo ich zaujíma a čomu sa chcú venovať alebo to, v čom vidia istotu (ekonomického a statusového) úspechu v budúcnosti, bola v každej jednej skupine zodpovedaná rovnako. Žiaci chcú študovať to, čo ich zaujíma a čomu sa chcú venovať.

Sloboda výberu, tlak na výber a rozhodnutie sa tu spojili s presvedčením o vnútornej jednote a harmónii jednotlivca. Teda nedá sa povedať, že by boli prevzaté dogmy neoliberalizmu o výlučne racionálnom správaní a zvažovaní investícií a výnosov. Práve naopak, tieto sú potlačené na úkor videnia života ako projektu úspechu, ktorý je projektom šťastia (a to nie je možné dosiahnuť bez akéhosi vnútorného zmieru). Žiaci sa očividne pri výbere vysokej školy nerozhodovali úplne utilitárne, napríklad na základe výberu štúdia, ktoré umožní vykonávať finančne výnosné zamestnanie či profesiu. Vzdelanie pre nich musí byť „konzumovateľné“, prítťažlivé a hlavne vnútorne naplňajúce. Vzdelanie je skôr reprezentantom žiadostivosti po niečom, ako odopieraním si pôžitku pre jeho dosiahnutie v budúcnosti. Efektívne zarábajúci či úspešný

človek musí byť aj vnútorne spokojný s vlastným výberom, rozhodnutiami a životnými krokmi.

Diskurz uplatnenia, ktorý je vedený žiakmi, čítam ako diskurz, v ktorom žiaci nehľadajú ani tak zamestnanie, alebo neexistuje tam tlak na to, nájsť si také zamestnanie, ktoré bude ekonomicky čo najvýnosnejšie. Uplatnenie sa znamená niečo iné. Uplatnenie sa odkazuje ku vykonávaniu niečoho, čo je možné považovať za potrebné v dnešnej spoločnosti, ale čo je zároveň obmedzené v diskurze neoliberalizmu na uplatnenie sa na pracovnom trhu. (Najčastejšie spojenie slov *uplatnenie sa* je so slovom *prax*.) Cynicky sa tak dá poznamenať, že to nie je vzrušenie z inovácií, ktoré žiaci hľadajú, ale istota príjmu a istota plateného miesta. Žiaci tak síce hľadajú cestu, ako si nájsť *príjem*, ale zároveň musia mať pocit naplnenia z vykonávanej práce.

2.5 Diskurzívny pár vzdelanie – práca

Je dosť možné, že sa nepodarilo odhaliť triednu podmienenosť skúmaného javu. Pravdepodobne kvôli tomu, že výber škôl bol obmedzený. Aj staršie výskumy zo zahraničia (napr. Willis, 1977; LeCompte, 1978) ukazujú, že diskurzívny pár vzdelanie a práca je prítomný ako skryté školské kurikulum a zároveň ako taký má význam pri triednej reprodukcii.

Kde by ste chceli byť o 7 rokov? Čo by ste chceli robiť? (nasledujú rôzne odpovede) *Je zvláštne, že nikto z vás nespomenul, že by už chcel mať rodinu a s ňou i deti.* (komentár výskumníka) *No my sme si mysleli, že sa bavíme o vzdelaní.* (bezprostredná odpoveď žiačky z OA)

Brown (2003) hovorí, že neoliberálna racionalita sa nesústreďuje primárne na ekonomiku, ale zahŕňa rozvíjajúce sa a rozširujúce hodnoty trhu do všetkých inštitúcií a sociálneho diania. Úspech, presadenie sa, bohatstvo, moc, dosiahnutie statusu, možnosť vysokého konzumu, ďalej individuálna voľba a zodpovednosť subjektu, konkurencia či pozitívne vnímanie nerovností (Moss, 2009) a rovnako tak aj transformácia ľudí na produktívnych ekonomických podnikateľov s ich vlastnými životmi (Davies & Bansel, 2007, s. 248) sú obsahmi, ktoré nesie v sebe dnešná podoba inštitucionálneho školského vzdelávania.

Žiaci vybraných stredných škôl rozmýšľajú o vzdelaní v rámci diskurzu ekonomiky a práce. Je pre nich veľmi prirodzené sledovať túto líniu rozmýšľania o svojom živote, v ktorom je projekt vzdelávania zároveň projektom prípravy do práce. Cynizmus žiakov, tak charakteristický pre súčasné inštitucionálne

vzdelávanie, vyplýva práve z presvedčenia o formálnej potrebe vzdelania. Ako som už napísal vyššie, deliaca línia medzi idealistickým a utilitaristickým pohľadom na vzdelanie tkvie v jej ukotvení v diskurze ekonomiky a cynizmus môžeme čítať ako extrémnu polohu utilitarizmu. Žiak idealista vie, že byť vzdelaný je prostriedok a predpoklad pre prácu, zároveň nikdy nevie, čo sa mu v tej práci zo školských čias môže zísť. Utilitarista nevidí vzdelanie ako prostriedok a predpoklad, ale ako podmienku zamestnávateľa. Vzdelanie v humboltovskom význame slova je, ako svojbytný diskurz medzi žiakmi, mŕtve.

Evetts (2013) vo svojej štúdii ukazuje, že *profesia* a *profesionalita* sa postupne počas niekoľkých desaťročí inštitucionalizovali vo verejnom diskurze a začali byť spájané s *prislúchajúcim platom, statusom* a *mocou*, ktoré patria k danej profesii a úrovni profesionality. Profesia a profesionál sa spájajú s úrovňou vzdelania či odbornej prípravy. Jednou z myšlienok Kaščáka a Pupalu (2012) v charakterizovaní detí zlatých golierov je práve ich vyrastanie vo svete, v ktorom existujú očakávania o ich uplatnení. Ísť si za uplatnením na pracovnom trhu, znamená sledovať cestu inštitucionalizovaných pracovných pozícií – profesií. Deti vyrastajú v kultúre ideológie profesionality a profesionalizmu. Práve tento aspekt chápania vzdelania bol čitateľný aj v rozhovoroch so stredoškólákmi a stredoškóláčkami.

Práca a vlastné vzdelanie sú si vzájomným predpokladom v chápaní žiakov. Prácu je veľmi ťažké získať, ak človek nemá adekvátne vzdelanie, súdili žiaci. Žiaci zároveň často prízvukovali, že je problematické vykonávať adekvátnu prácu, ak jednotlivec nemá prislúchajúce vzdelanie. Zároveň boli za vhodnú prácu považované len pracovné miesta, ktoré by sme mohli definovať ako profesie (s prislúchajúcim vzdelaním). Práca a profesia splyvajú v jedno, keď sú zaradené do skupiny pojmov zastrešenej pojmom vzdelanie. Na úrovni diskusie prepájania vzdelávania a práce a vzdelávania a profesie ide v diskurze o pojmy s totožným postavením. Práca sa tak obmedzuje na prácu ako výkon určitej profesie a nie na ľudskú činnosť. Toto je jedným z ďalších bodov, prečo sú úzko prepojené vzdelávanie a práca. Vzdelanie je dôležité ako nástroj na vykonávanie profesionálnej práce, teda práce so statusom.

Nie je potrebné hovoriť o prehnaných očakávaniach u žiakov, keď spomíname ich život po škole. Tie sú pravdepodobne len symptómom a maturita je len hranicou medzi dvoma svetmi. Možno závažnejšie je obmedzené chápanie práce na sociálne a kultúrne štruktúrované profesie. Procesy, ktoré inštitucionalizovali pojmy profesia a profesionalita vo verejnom diskurze, nie je

potrebné obmedzovať na súčasnú podobu kapitalizmu. Som toho názoru, že napriek všetkému sú tieto procesy vo svojich dnešných konsekvenciách stopovateľné aj do socialistického Československa.

3 Záver

Inštitucionálne vzdelávanie sa v posledných desaťročiach stalo významnou formou, do ktorej vkladáme obsahy svojho životného úspechu. Vzdelanie samotné je pre mnohých len obťažujúca cesta, ktorú si treba prejsť za vlastnými cieľmi, pre iných zase cesta síce zaujímavá, ale možnosti po jej prejdení sú aj pre nich prítiažlivejšie ako ona samotná. Do tretej skupiny patria tí, pre ktorých je vzdelávanie sa cestou zaujímavou a možnosti, ktoré ponúka vzdelanie v inštitucionalizovanej podobe sú len slabými motivátormi. Vzdelanie je možné považovať za cestu za niečím. Za dobrým a pohodlným životom, za úspechom, za bohatstvom, za poznaním. Či už je vzdelanie chápané ako poistenie alebo výťah (srov. Keller & Tvrďý, 2008), nezáleží, pretože je to nástroj na dosiahnutie niečoho ďalšieho. Významnou sa tak stala do značnej miery forma namiesto obsahu.

Foucault (2008, s. 252–253) hovorí, že koncepcia *homo economicus* je styčným bodom medzi štátom a individualitou. Žiaci poznajú kultúrne znaky toho, čo môžeme týmto pojmom označiť a uplatňujú ich v rozprávaní o práci, nutnosti vzdelávania sa a štúdia. *Homo economicus* vlastne funguje ako očakávané správanie sa jednotlivca v živote. Žiaci stredných škôl uplatňovali práve predstavu úspešného človeka s charakteristickými rysmi vo svojom rozprávaní o sebe a vlastnom uplatnení sa. K rovnakým záverom prichádzajú aj Bialostok a Kamberelis (2012) a ukazujú, že ideológia neoliberalizmu funguje na mikrorovine ľudského premýšľania o sebe a druhých. Vo výskume, kde sledovali školskú triedu, identifikovali prvky neoliberalizmu ako zdôrazňovanie individualizmu, reflektovanie vlastných životov, evaluáciu a marketizáciu seba cez sebarealizáciu a sebaaktualizáciu. Identifikovali tak isto prvky sebakontroly a usmerňovania vlastného správania sa pre budovanie vlastnej zodpovednosti, ktorá má smerovať k zvládnutiu rizík. Vôbec nie menej dôležité je názorné ukázanie, ako cez stratégie voľby vidia deti svoj život ako racionálny projekt.

Ako som sa pokúsil ukázať, vo vyjadreniach žiakov stredných škôl môžeme nájsť znaky, ktoré sú charakteristické pre súčasný neoliberalný diskurz, ktorý existuje vo vzdelávaní. Základnými diskurzívnymi bodmi, o ktoré sa žiaci

najčastejšie opierali vo vzťahu ku vzdelaniu a práci, boli *šikovnosť, presadenie sa a vysokoškolské vzdelanie* a prepájanie *práce a vzdelania*. Šikovnosť, presadenie sa a vysokoškolské vzdelanie dokážu človeku zabezpečiť, podľa presvedčenia žiakov, úspešný život. Bližšie vysvetlenie tieto pojmy u žiakov nemali. Fungovali len vo svojej ideálnej podobe. Zaradenie týchto pojmov do konsekvencií a kontextov prinášalo v rozprávaní vždy rozpaky, pretože ich žiaci nevedeli bližšie vysvetliť, a to práve z povahy veci samotnej, keďže tieto pojmy sú zaradené do diskurzu neoliberalného chápania človeka ako *homo economicus*. Žiaci rozmýšľajú o svojom ďalšom živote ako o živote subjektu *homo economicus*. Predpokladajú, že sa od nich očakávajú výkony, schopnosti a skúsenosti. S týmto predpokladom potom prichádzajú k rozhodnutiam o tom, kam sa bude uberať ich život po maturite. V týchto bodoch zároveň môžeme vidieť kultúrne dimenzie a kontexty, v ktorých sa dnes vzdelávanie nachádza. Peters a Besley (2006) nechcú definovať súčasné vzdelávanie ako akéhosi otroka ekonomických tlakov, ako som už skôr napísal. Celý problém vidia ako kultúrno-ekonomický. Takto sa dá charakterizovať aj súčasná povaha rozmýšľania žiakov stredných škôl o budúcom živote. Rozmýšľanie o ukončení strednej školy sa pohybuje v kultúrnych kontextoch inštitucionalizujúcej sa kultúry vzdelávania s rôznymi množstvami prímiesí neoliberalnej governmentality. Inak povedané, je úplne zrejmé, že ekonomický diskurz, na niektorých miestach viac, na niektorých menej, kolonizuje kultúru, ktorá je však pre zmeny otvorená.

PodĎakovanie

Autor chce poďakovať recenzentom za kritické poznámky a odporúčania, ktoré pomohli pri úpravách štúdie. Rovnako tak je potrebné poďakovať žiakom a vedeniu škôl: Gymnázium, Hlinská 29, Žilina a Obchodná akadémia, Veľká okružná 32, Žilina za ústretovosť a dôveru pri výskume.

Literatúra

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Amthor, R. F., & Metzger, S. A. (2011). Neoliberalism, globalization, and the American universities in Eastern Europe: Tensions and possibilities in 'exported' higher education. *Globalizations*, 8(1), 65–80.
- Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the demise of public education: the corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 487–507.

- Bansel, P. (2007). Subjects of choice and lifelong learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 283–300.
- Beck, U. (2004). *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON.
- Bernstein, B. (1971). *Class, code and control: Volume 1 – Theoretical studies towards a sociology of language*. Oxon: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). Class and pedagogies: Visible and invisible. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control III*. (s. 116–156) London: Routledge and Kegan Paul.
- Bialostok, S., & Kamberelis, G. (2012). The play of the risk, affect, and the enterprising self in fourth-grade classroom. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 417–434.
- Bočák, M. (2009). Diskurz: neurčitá cesta kulturných, mediálnych a komunikačných štúdií do centra svojho záujmu. *Kultura – médiá – komunikace*, 1(1), 117–146.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory & Event*, 7(1). Dostupné z <http://muse.jhu.edu/>
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalisation knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalization, Societies and Education*, 4(1), 25–57.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press, Inc.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778–796.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical studies of language*. London: Longman.
- Ho Mok, K. (2010). When state centralism meets neo-liberalism: managing university governance change in Singapore and Malaysia. *Higher Education*, 60(4), 419–440.
- Holborow, M. (2012). Neoliberalism, human capital and the skills agenda in higher education – the Irish case. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 93–111.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberalná governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Czech Sociological Review*, 46(5), 771–799.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Keller, J., & Tvrďý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lakes, R. D. (2008). The neoliberal rhetoric of workforce readiness. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1), 335–351.
- Lambeir, B. (2005). Education as liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349–356.

- LeCompte, M. D. (1978). Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 9(1), 23–37.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Hague: Bertelsmann.
- Nairn, K., & Higgins, J. (2007). New Zealand's neoliberal generation: Tracing discourses of economic (ir)rationality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 261–281.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Educational Policy*, 20(3), 313–345.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanism of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Peters, M. A., & Besley, T. (2006). *Building knowledge cultures: Education and development in the age of knowledge capitalism*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Pierce, C. (2012). The promissory future(s) of education: Rethinking scientific literacy in the era of biocapitalism. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), 721–745.
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the international baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248–269.
- Sancar, C., & Sancar, M. (2012). Neoliberal mechnisation of education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 246–254.
- Sassen, S. (2007). *Sociology of globalization*. New York: W. W. Norton & Company.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social psychology*, 53(3), 550–562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (s. 1–65). San Diego: Academic.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology: An International Review*, 48(1), 23–47.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour – how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Autor

Mgr. Lukáš Bomba, PhD., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, , e-mail: lukas.bomba@fhv.uniza.sk

The life after graduation or about values of education among high school students

Abstract: The paper presents meanings of the contemporary school education in the reflections of the secondary school students. The intent of the research was to pinpoint the high schools students' values of education and to search for the cultural dimensions of neoliberalism and the principles which govern the reason of pupils. At first, the author explains those parts of the theory of neoliberal governmentality which are crucial for interpretation of the interviews with pupils. The author of this study discovers that fundamental concepts of discourse of life after graduation are *skilfulness* of an individual and *assertion* of individuality. These concepts are used for explanation of achievement of individuality. The author concludes that pupils do not consider the university as a place assess own life and to gain profit from study. The life after graduation is considered a project of a path to individual happiness and the life choice of university studies is subordinated to this reason.

Keywords: graduation, high school, neoliberalism, neoliberal governmentality, university, studium, pupil

Thorová, K. (2014). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Publikace podává srozumitelný výklad vývoje člověka napříč celým životním cyklem. Zachycuje proměny lidské psychiky a chování od početí a prenatálního života až po umírání a smrt. Pohled na vývoj člověka je pojat moderně a vysoce aktuálně, témata jsou předkládána v nových kontextech. V první polovině knihy najdeme podrobně zpracovaný vývoj sociální interakce, morálky, osobnosti, myšlení a řeči. Jedna z kapitol je věnována rozdílům mezi pohlavími. Druhá polovina knihy se zaměřuje na dílčí vývojová období. Zpracovány byly nové poznatky z neuropsychologie, genetiky a epigenetiky, zajímavé jsou výsledky výzkumů deklarující až těžko uvěřitelné kojenecké schopnosti zachytitelné jen díky moderním technologiím. Pozornost je věnována mj. rodičovství osob stejného pohlaví, detailně je rozpracována kapitola týkající se umírání a smrti. Publikace se opírá o vědecké poznatky, je bohatě vybavena odkazy na českou i zahraniční literaturu, rekapituluje kritické názory a snaží se čtenáře nasměrovat k otevřenému myšlení. Poukazuje na rozdílnost různých pohledů, varuje před přílišnou unifikací a stereotypizací, věnuje se různým mylným přesvědčením a mýtům. Kniha ilustruje zajímavost a pestrost oboru, svou názorností a příklady ze života dokáže upoutat i zájem laiků.

Pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů

Jan Průcha

nezávislý expert

V české pedagogické komunitě je přisuzována odborným časopisům významná role. Kromě jiných účelů – především jako nástroj prezentace a šíření vědeckých poznatků – jsou časopisy považovány za důležitý zdroj informací pro rozvoj pedagogické vědy. Běžně se soudí, že české pedagogické časopisy jsou využívány autory statí a výzkumných sdělení, kteří je citují, tj. odkazují na publikované práce vlastní nebo jiných autorů. Tato role odborných časopisů se v posledních letech stala předmětem různých hodnocení v řadách českých pedagogů. Poprvé se tak stalo na panelové diskusi za účasti předsedů redakčních rad nejdůležitějších českých pedagogických časopisů v rámci XVIII. celostátní konference ČAPV (2010) v Liberci. Přehled o českých pedagogických časopisech zařazených do *Seznamu recenzovaných neimpaktovaných časopisů vydávaných v ČR a o kritériích pro zařazení* podal Mareš (2010). O diskusích k postavení a roli českých pedagogických časopisů informovali Mareš a Honsnejmanová (2011).

Zájem o dobré fungování a kvalitu českých pedagogických časopisů tedy v pedagogické komunitě existuje a je zcela oprávněný. V souvislosti s tím vzniká otázka, *jaké je reálné postavení časopisů jakožto informačních zdrojů, které využívají čeští autoři publikující své práce*. Můžeme se tedy ptát: Jak mnoho čeští pedagogové odkazují při publikování svých prací na pedagogické časopisy? Které časopisy to jsou? K ujasnění této otázky jsem provedl citační analýzu, jejíž popis a výsledky jsou zde představeny.

1 Účel analýzy

Účelem analýzy bylo prokázat (na níže popsaném souboru citací) některé základní charakteristiky využívání českých a zahraničních časopisů českými pedagogy. Východiskem je předpoklad, že autorem uváděný seznam literatury u každého časopiseckého článku (statí, výzkumné zprávy) reprezentuje ty publikace, z nichž autor fakticky čerpá, o něž se opírá, s nimiž polemizuje apod. – tedy je k určitým informačním účelům využívá. K objasnění tohoto využívání jsem formuloval následující otázky, se specifickým zaměřením na hlavní české pedagogické časopisy:

- Jaký podíl představují časopisy ve srovnání s podílem knižních publikací v souboru bibliografických údajů uváděných českými autory statí?
- Jaký podíl v souboru bibliografických údajů tvoří jednak české časopisy, jednak zahraniční časopisy?
- Jaké podíly v souboru bibliografických údajů tvoří citace odkazující na každý ze čtyř analyzovaných klíčových časopisů (*Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Studia paedagogica*, *Orbis scholae*)?
- Existují mezi těmito analyzovanými časopisy nějaké společné vzorce využívání informačních zdrojů nebo se projevují spíše výrazné odlišnosti?
- Je celkově současné využívání časopisů jako informačních zdrojů českými pedagogy podobné nebo odlišné ve srovnání se staršími nálezy citačních analýz?

2 Citační analýza v souboru čtyř klíčových pedagogických časopisů

2.1 Charakteristika souboru

V České republice je publikováno 18 *primárně pedagogických časopisů* a 15 *sekundárně pedagogických časopisů* (podle *Seznamu recenzovaných neimpaktovaných časopisů* – viz Mareš, 2010). Mezi primárně pedagogickými časopisy jsou čtyři, které se ve vědecké komunitě považují za nejdůležitější. Jsou to: *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae*, *Studia paedagogica*. Tyto čtyři časopisy jsem zvolil pro citační analýzu.¹

Konkrétní soubor tvoří celkově 8 906 bibliografických údajů citovaných v literatuře statí a výzkumných sdělení, jež byly publikovány v uvedených časopisech. Soubor má reprezentovat současný stav, proto byly shromážděny bibliografické údaje vždy za poslední čtyři ročníky (2010–2013) pro každý časopis. Rozsah dílčích souborů pro jednotlivé časopisy je ovšem rozdílný:

¹ Volba těchto čtyř časopisů je dána hlavně tím, že jde o periodika zaměřená jak na teoretická, tak na výzkumná témata pedagogické vědy a že jsou to klasické tištěné časopisy celostátního dosahu. Nebylo zařazeno *e-Pedagogium*, které poskytuje publikační možnosti hlavně pracovníkům olomoucké pedagogické fakulty, ani některé časopisy v oblasti oborových didaktik (např. *Biologie – Chemie – Zeměpis*, *Hudební výchova*, *Výtvarná výchova* aj.).

Pedagogická orientace – 2 901 citací v 91 statích; *Pedagogika* – 2 449 citací v 89 statích; *Orbis scholae* – 2 076 citací v 61 statích; *Studia paedagogica* – 1 480 citací v 50 statích.

Odlišné počty citací jsou způsobovány různou periodicitou časopisů: Pouze *Pedagogika* vycházela v daném období standardně ve čtyřech číslech ročně, kdežto *Pedagogická orientace* je od ročníku 2013 publikována v 6 číslech ročně, *Studia paedagogica* do roku 2013 ve dvou číslech ročně, poté ve čtyřech číslech, *Orbis scholae* vycházel ve třech číslech ročně.

Do souboru citací jsou zahrnuty pouze ty bibliografické údaje, které jsou uváděny ve statích českých autorů, nikoliv autorů slovenských a jiných zahraničních.

2.2 Třídění údajů

- Z jednotlivých statí všech čtyř časopisů byly shromážděné bibliografické údaje tříděny na citace odkazující souhrnně jednak k časopisům, jednak ke knižním publikacím (monografie, sborníky, dizertace a jiné neperiodické práce).
- Časopisecké citace byly tříděny na skupiny českých časopisů a zahraničních časopisů (včetně slovenských).
- České časopisecké citace byly dále tříděny jednak na ty, které odkazují k některému ze čtyř klíčových časopisů, jednak na ty, které odkazují na jiné české časopisy (i nepedagogické, např. psychologické, sociologické).

Toto třídění tedy umožňuje zjistit, zda a do jaké míry je každý ze čtyř klíčových časopisů zároveň informačním zdrojem využívaným autory. Nebyly odlišeny klasické bibliografické údaje od údajů vztahujících se k elektronickým publikacím (těch je v celkovém souboru méně než 5 %).

3 Výsledky citační analýzy

3.1 Poměr časopiseckých citací a knižních citací

Základní zjištění se týká toho, jaké jsou podíly časopiseckých citací a knižních citací. Citují se více časopisy, nebo knihy a jiné neperiodické práce, nebo je jejich poměr vyrovnaný?

V celkovém souboru 8 906 bibliografických údajů byla zjištěna výrazná převaha knižních citací nad počtem časopiseckých citací. Jak dokládá tabulka 1, tento poměr se projevuje i ve všech čtyřech klíčových časopisech.²

Tabulka 1

Poměr časopiseckých citací a knižních citací v souboru a podsouborech

Soubory	Podíl časopiseckých citací	Podíl knižních citací
Celkový soubor (N = 8 906)	24,5 %	75,5 %
Pedagogická orientace (N = 2 901)	24,2 %	75,8 %
Pedagogika (N = 2 449)	29,2 %	70,8 %
Orbis scholae (N = 2 076)	23,0 %	77,0 %
Studia paedagogica (N = 1 480)	37,1 %	62,9 %

Jistě může být překvapující relativně nízký podíl časopiseckých citací ve všech čtyřech časopisech. Jak vysvětluji níže v části 4, je to zřejmě jedna z příznačných vlastností pedagogiky, pokud jde o využívání informačních zdrojů, na rozdíl od některých jiných věd.

3.2 Poměr českých a zahraničních časopiseckých citací

Když analyzujeme samotné časopisecké citace, jeví se jako důležitá charakteristika to, jak jsou využívány české časopisy ve srovnání se zahraničními časopisy jako informační zdroje. Data k této charakteristice jsou obsažena v tabulce 2.

Data dokládají jednoznačnou převahu citovaných zahraničních časopisů nad citovanými českými časopisy, a to jak v celkovém souboru citací, tak v souborech citací v jednotlivých klíčových časopisech. Jak je patrné, čeští pedagogové se dnes výrazně orientují na zahraniční časopisy – pokud využívají časopisy jako informační zdroje. Jsou to ve více než 90 % časopisy publikované v angličtině, zřídka i periodika německá a francouzská a ojediněle také slovenský elektronický časopis *Pedagogika.sk*.

² V tabulce 1 a ve všech následujících tabulkách řadím časopisy podle velikosti příslušných souborů citací. Údaje v tabulkách jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo.

Tabulka 2

Poměr citovaných českých časopisů a zahraničních časopisů

Soubory	Citace českých časopisů	Citace zahraničních časopisů
Celkový soubor citovaných časopisů (N = 2 443)	30,4 %	69,6 %
Pedagogika (N = 716)	27,9 %	72,1 %
Pedagogická orientace (N = 700)	36,4 %	63,6 %
Studia paedagogica (N = 548)	30,0 %	70,0 %
Orbis scholae (N = 479)	25,9 %	74,1 %

V případě zahraničních časopisů jsou to převážně mezinárodní pedagogické časopisy, ale také psychologické, sociologické, medicínské, etnologické, historické, psycholingvistické a jiné časopisy. Paleta citovaných zahraničních časopisů je velmi široká a pestrá. Mezi nejčastěji citované patří zejména *Educational Researcher*, *Journal of Educational Psychology*, *Review of Educational Research*, *Sociology of Education*, *Teaching and Teacher Education* aj. Ojediněle se mezi citovanými zahraničními časopisy objevují kuriozity, tj. časopisy u nás zcela neznámé jako např. *Anthrozoös*, *Australian Journal of Outdoor Education*, *Kentucky Journal of Communication*, *International Journal of Mental Health Nursing* aj.

3.3 Citovanost čtyř klíčových časopisů

Fakt, že zmíněné čtyři časopisy (*Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Studia paedagogica*, *Orbis scholae*) jsou všeobecně považovány za klíčové pro českou pedagogickou vědu, vede samozřejmě k požadavku objasnit, jaká je reálná intenzita jejich citovanosti. Mohlo by se tedy předpokládat, že tato citovanost je vysoká, odpovídající významnosti těchto časopisů.

Tento předpoklad lze rozdělit podle dvou aspektů. Je možno zjišťovat:

1. jaká je celková citovanost těchto klíčových časopisů mezi všemi českými citovanými časopisy;

2. jaká je citovanost každého jednotlivého klíčového časopisu ve srovnání s ostatními klíčovými časopisy.

K tomuto účelu byl vypočten *index citovanosti* pro klíčové časopisy celkově. Hodnoty indexu udávají, jak velký je podíl jejich citovanosti. K prvnímu aspektu činí hodnota $I_{cit} = 68,3$. Toto číslo vyjadřuje, že klíčové časopisy celkem zaujímají zhruba $2/3$ počtu všech citovaných českých časopisů.

K druhému aspektu jsou vypočteny hodnoty *indexu citovanosti* pro jednotlivé klíčové časopisy. Hodnoty udávají, jak velký je podíl citací určitého klíčového časopisu v celkovém počtu citací českých časopisů. Příslušné hodnoty jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3

Citovanost jednotlivých klíčových časopisů

Časopis	Počet citací	I_{cit}
Pedagogika	256	34,4
Orbis scholae	94	12,6
Pedagogická orientace	88	11,8
Studia paedagogica	70	9,4

Údaje dokládají rozdíly v intenzitě citovanosti klíčových časopisů. Na jedné straně stojí časopis *Pedagogika*, který má výrazně nejvyšší citovanost v rámci českých časopisů. Na druhé straně jsou ostatní tři klíčové časopisy s nižší citovaností ve srovnání s *Pedagogikou* (viz k tomu diskusi v části 4).

3.4 Rozsah citací v klíčových časopisech

K charakteristice klíčových časopisů lze doplnit ještě zjištění o tom, jaký je rozsah citovaných publikací (tj. všech bibliografických údajů uváděných autory u jednotlivých statí). V tomto ukazateli se klíčové časopisy dosti shodují:

Pedagogika – v průměru 27 citací na jednu stať; *Pedagogická orientace* – 31 citací, *Studia paedagogica* – 29 citací, *Orbis scholae* – 34 citací. Většina statí má rozsah blízký k těmto průměrům, odlišují se pouze přehledové stati s vyššími počty citací (60 a více bibliografických údajů).

4 Diskuse

Tato citační analýza dává podněty k několika úvahám. Stručně je zde vyložím.

1. Může se jevit překvapující, že v daných pedagogických časopisech je *značně vysoká převaha knižních citací nad časopiseckými citacemi* (viz tabulka 1). Vzhledem k přisuzované významnosti akademických časopisů v české i mezinárodní pedagogické komunitě je to zvláštní. Avšak zdá se, že je to pro využívání informačních zdrojů v pedagogice příznačné:

- Nejen v zde popsané analýze, ale také v obdobných předchozích citačních analýzách byly shledány stejné poměry. Například Ježková (1995) zjistila v souboru citací ve 182 statích publikovaných v časopise *Pedagogika* (za období 1990–1994) toto rozložení: 64,4 % knižních pramenů, 35,6 % časopiseckých pramenů. Také již v dřívějším období (Průcha, 1975) v souboru 3 252 citací v časopise *Pedagogika* (za roky 1970–1974) jsem zjistil shodné rozložení: 62,3 % knižní prameny, 37,7 % časopisecké prameny. Z toho by se dalo usuzovat na poměrně stabilní, na čase nezávislý vzorec využívání časopiseckých pramenů v české pedagogice.
- Když jsem porovnával toto zjištění s výsledky citačních analýz v jiných vědních oborech (technických a lékařských), ukázaly se zcela opačné poměry: Vysoká převaha časopiseckých pramenů (60–80 %) nad knižními prameny (viz data in Průcha, 1975).

Na základě těchto nálezů lze patrně tvrdit, že pedagogika je věda, v níž se informační zdroje (demonstrovány v citacích) čerpají hlavně z neperiodických zdrojů a v menší míře z periodických zdrojů (časopisů). Naopak v přírodovědných, technických, lékařských oborech je tomu opačně. Je to snad důsledkem toho, že pedagogika na rozdíl například od fyziky či chemie je méně dynamickým oborem, kde se základní teorie a paradigmaty nemění tak prudce jako v přírodních či technických oborech? A tedy že pro pedagogiku jsou nejnovější výsledky výzkumu publikované v časopisech méně závažné než informace v knižních publikacích? S tím by se asi dalo stěží souhlasit, avšak jaké jiné, věrohodnější vysvětlení je možno nabídnout?

2. Druhou diskusní záležitostí může být zjištění o *výrazně vyšším podílu citovaných zahraničních časopisů (zhruba 70 %) než českých časopisů (zhruba 30 %)* v pedagogických statích klíčových časopisů. V tomto ohledu se situace

oproti předchozím desetiletím změnila: V 70. letech jsem zjistil mírně vyšší podíl zahraničních (cizojazyčných) pramenů nad československými (Průcha, 1975). Tehdy mezi zahraničními prameny vysoce převládaly publikace v ruštině. Dnes je situace zcela odlišná, a to již od počátku 90. let, od kdy dominují anglicky psané informační zdroje, kdežto rusky psané publikace nejsou využívány skoro vůbec.

Celkově ovšem je *intenzivní využívání zahraničních časopisů českými autory jistě pozitivním jevem*. Dokládá to, s jak velkým zájmem se čeští pedagogové snaží vyhledávat a využívat nejnovější vědecké poznatky ze zahraničí a zprostředkovávat je do domácí profesní sféry. Jazyková vybavenost českých pedagogických výzkumníků a teoretiků pedagogiky se zřejmě natolik zdokonalila (na rozdíl od situace přetrvávající ještě na počátku 90. let), že práce se zahraničními publikacemi (především v angličtině) se již stala samozřejmostí.

3. Poslední záležitostí hodnou diskuse je samotný význam výrazu *využívání informačních zdrojů*, zvláště v konfrontaci se zjištěním o relativně nižší citovanosti časopisů ve srovnání s citovaností knižních publikací. Je totiž nutno vidět omezení citační analýzy: ona odráží pouze to, do jaké míry autoři uvádějí (někdy podle jiných než striktně objektivních kritérií) své zdroje v bibliografických seznamech doprovázejících jejich práce. Avšak tím se „využívání“ zdrojů nevyčerpává.

Hlavní způsob využívání publikovaných zdrojů (a tedy i našich čtyř klíčových časopisů) spočívá v tom, že pedagogičtí odborníci jsou nějak ovlivňováni tím, co si přečtou v publikovaných statích dalších kolegů. Ať jde o pozitivní či negativní ovlivňování, vždy se jedná o určité sdílení informací, tedy o rozšiřování či rekonstruování individuální kognitivní vybavenosti uživatelů informačních zdrojů. Konkrétně tedy si lze představit, že když pedagogičtí výzkumníci, studenti, vzdělavatelé učitelů a jiní čtou nějakou stať v časopise *Pedagogická orientace* či *Orbis scholae*, pak poznatky, které z četby získávají, mohou působit na jejich vědění. Následně se to může, ale nemusí projevat tím, že když sami něco publikují, využívají k tomu získané poznatky a citují jejich zdroje.

To je ovšem záležitost, která se vymyká exaktnímu uchopení. Do hry vstupuje značný počet determinant, mezi nimi i *faktický impakt* (vliv, dosah, působnost) jednotlivých časopisů: Jestliže má *Pedagogika* náklad

asi 600 výtisků, *Pedagogická orientace* asi 400 výtisků, *Studia paedagogica* a *Orbis scholae* asi 200–250 výtisků, je už z těchto počtů zřejmá limitovanost reálného impaktu těchto časopisů. I když zároveň je nutno vidět, že část čtenářů (ale jak početná je fakticky?) pročítá tyto časopisy (ale s jakou pravidelností?) v knihovnách, studovných apod. Kromě toho je zde ještě jedna důležitá okolnost: Mnoho odborníků (i v pedagogice) vyhledává a využívá informace z elektronických médií, nikoliv jen (či dokonce nikoliv prioritně?) z tištěných médií. Jak časté a intenzivní využívání elektronických zdrojů ve srovnání s klasickými zdroji fakticky je, o tom lze zatím jen spekulovat. Je to zřejmě také velmi odlišné individuálně.

Skepse vůči pedagogickým časopisům by tedy nebyla na místě. I když o reálném využívání časopisů ve výše uvedeném širším smyslu zatím mnoho nevíme. Bez časopisů – zejména těch čtyř klíčových – by se česká pedagogická věda (teorie a zvláště výzkum) bezpochyby nemohla rozvíjet tak úspěšně jako se to děje v posledních letech.

Literatura

- Ježková, V. (1995). Využívání informací v českém pedagogickém výzkumu. In *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách. Sborník z III. mezinárodní konference* (s. 42–46). Brno: Česká asociace pedagogického výzkumu.
- Mareš, J. (2010). Publikování výsledků výzkumu a vykazování výsledků výzkumu na českých vysokých školách. *Pedagogika*, 60(3–4), 342–345.
- Mareš, J., & Honsnejmanová, J. (2011). Diskuse o pedagogických časopisech v České republice. *Pedagogická orientace*, 21(1), 104–113.
- Průcha, J. (1975). Využívání informací v českém pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 25(4), 461–477.
- Průcha, J. (2010). Informační zdroje českých pedagogů. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: ČAPV a Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TU. [CD-ROM]

Autor

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., nezávislý expert, Varnsdorfská 333, 190 00 Praha 9,
e-mail: janprucha@volny.cz

Chvála snah zaměřených k systematizaci pedagogického vědění: chvála snah profesora Jana Průchy¹

Tomáš Janík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Hledáme-li u příležitosti životních jubileí významných osobností pojmenování pro to, co nejpříležitavěji vystihuje jejich přínos pro obor, v případě profesora Průchy to nacházíme v jeho vytrvalém úsilí o systematizaci pedagogického vědění a v jeho schopnosti podat dobře uspořádaný, jasný a výstižný výklad kolem klíčových pojmů dané problematiky. To je mimochodem důvodem, proč jsou jeho knihy ve velkém vydávány a prodávány, kupovány a čteny a v neposlední řadě též opisovány.

Celkem snadno lze tudíž dovodit, že chvála snah o systematizaci pedagogického vědění nemůže být u příležitosti příslušného jubilea pojata jinak než jako chvála snah profesora Jana Průchy. Nad rámec laudatia adresovaného profesoru Průchovi, jímž je tento text především, se nabízí příležitost vyzdvihnout obecně význam slovníkářů a encyklopedistů v našem oboru a zamyslet nad úlohou pedagogických encyklopedií při správě pedagogického vědění a budování poznatkové základny pedagogiky.

Začnu tím, jak já znám profesora Průchu, a to přesto, že nejsem pamětníkem – tedy alespoň prozatím. Předpokládám, že každý, jehož úroveň čtenářské gramotnosti skóruje nad 500 PISA bodů, zažil ten pocit, když objevil autora. Přečtete si první knihu autora X a začnete pátrat po dalších, až nakonec přečtete celého autora X (platí to ovšem pouze za předpokladu, že autor X nepíše rychleji, než vy čtete). Naposledy se mi to stalo v případě Jana Průchy.

Nebudu přehánět, když řeknu, že objevení tohoto autora pro mne bylo objevením pedagogiky, a to té, kterou neváhám označit za moderní, jak to ostatně učinil i samotný autor v případě svého stěžejního titulu (Průcha, 1997). Studium díla profesora Průchy mi pomohlo objevit pedagogiku a dovedlo mne k přesvědčení, že pedagogika je jediný pořádný obor ze všech na světě. Jelikož studium díla Jana Průchy nebralo konce, pojal jsem podezření, že

¹ Referát byl přednesen na *Setkání s prof. Janem Průchou nejen k jubileu jedné knihy: Pedagogická encyklopedie po pěti letech*. Díkce mluveného slova je zachována.

autor je encyklopedistou, což se potvrdilo v okamžiku, kdy nakladatelství Portál vyrukovalo s projektem *Pedagogické encyklopedie*, v jehož čele nestál nikdo jiný než Jan Průcha.

Jak už to tak bývá, na počátku přípravy *Pedagogické encyklopedie* byl projekt (viz Průcha, 2006). K němu byly zpracovány posudky a vyžádány připomínky z různých stran. Vedle profesorky Milady Rabušicové a profesora Štefana Švece jsem měl možnost jeden z posudků také vypracovat a průběžně se po dobu tří let k celému projektu vyjadřovat, čehož si velmi považuji, neboť to byla dobrá škola – jedna z nejlepších, které jsem absolvoval.

Nejen v našich posudcích, ale i při prezentacích záměru PEN na různých konferencích (např. na konferenci České asociace pedagogického výzkumu v roce 2007 na PdF JČU v Českých Budějovicích) se koncepce PEN prezentovala a posuzovala na pozadí a v kontextu dřívějších pedagogických encyklopedií vydaných u nás a v zahraničí. V těchto diskusích se dospělo k celé řadě postřehů a poznatků, které jsou prozatím k dispozici jen v podobě šedé literatury, nepočítám-li heslo *Pedagogické encyklopedie, slovníky a tezaury*, které zpracoval profesor Průcha pro PEN (Průcha, 2009). Rád bych proto využil této příležitosti k tomu, abych některé z našich postřehů znovu dostal do hry.

Na okraj naší problematiky přičiním čtyři poznámky: první se bude vztahovat k významu pedagogických encyklopedií při správě pedagogického vědění, druhá se bude vázat k vývoji encyklopedické tvorby v pedagogice, třetí bude k výběru obsahu pro pedagogickou encyklopedii a čtvrtá bude k problému systematizace pedagogického vědění v encyklopediích.

Poznámka první: K významu encyklopedií při správě vědění

Již na počátku, tj. v roce 2006 bylo zřejmé, že projekt PEN představuje pro českou pedagogiku jedinečnou příležitost zachytit a systematizovat stávající pedagogické vědění. Šlo o to, že pedagogika dospěla v průběhu své existence ke značnému množství poznatků teoretické a praktické povahy, které ve svém souhrnu reprezentují dosažený stav pedagogického vědění. Čím dynamičtější nárůst vědění v oboru, tím naléhavější snahy toto vědění dokumentovat, třídit a syntetizovat tak, aby bylo dostupné v relativně systematizované podobě.

Snaha o systematizaci pedagogického vědění jde ruku v ruce s úsilím budovat poznatkovou základnu pedagogiky, a to prostřednictvím výzkumu realizovaného různými vědními disciplínami, zaměřeného na různé předmětné

oblasti situované do různých rovin edukačního systému, přičemž by mělo být produkováno vědění různého typu (srov. Janík, 2010, s. 19). Pod pojmem poznatková základna si můžeme s odkazem na Shulmana (1987, s. 4) představit určitý „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic i kolektivní odpovědnosti – a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“.

Tedy toho je daleko více, než unese papír – byť tak skvělého typu publikace, jímž je encyklopedie. Přesto lze encyklopedie považovat za jednu z hlavních forem realizace poznatkové základny příslušného oboru. Jde o to, že encyklopedie umožňují spravovat vědění více či méně systematizovaným způsobem a v kombinaci s dalšími formami správy vědění (jako jsou např. slovníky) představují neocenitelný zdroj informací. Ukazuje se, že encyklopedie jsou mnohdy kombinovány se slovníky – znamená to, že jsou zde pospolu k dispozici jak delší hesla v monografickém zpracování, tak stručná vymezení klíčových pojmů (popř. jen synonyma k termínům). Není přitom výjimkou, že součástí je i určitá forma cizojazyčného slovníku. Současný trend vede k lokalizaci encyklopedií a slovníků na internet, kde lze lépe propojovat monografické výklady hesel s jejich definičními výklady a rychleji je aktualizovat či přepracovávat.

Poznámka druhá: K vývoji na poli tvorby pedagogických encyklopedií

Z pohledu do pedagogických encyklopedií a potažmo lexikonů či slovníků vydaných v různých jazycích v různém čase na různých místech je patrné, že daný způsob zpracování pedagogického vědění má úctyhodnou tradici čítající několik staletí. Zatímco v 19. století mají na tvorbu pedagogických encyklopedií relativně velký vliv práce německých a francouzských autorů, ve 20. století získaly na významu encyklopedie napsané v angličtině.

Je celkem pochopitelné, že za zlaté období encyklopedické tvorby v našem oboru lze považovat přelom 19. a 20. století, kdy se pedagogika jako vědní disciplína etabluje na univerzitách a postupně zde získává své katedry. Do práce na pedagogických encyklopediích se velmi produktivně zapojují také čeští autoři – píšící německy (např. Lindner, 1884) a později i česky (Chlup, Kubálek, & Uher, 1938–1940).

Nejvýznamnějším pokusem zachytit v mezinárodním měřítku univerzum pedagogického vědění je patrně *International Encyclopedia of Education* Huséna a Postlethwaite et al. (1985; nejnovější, třetí vydání z roku 2010 pod editorstvím Petersonové, Bakerové a McGawa). Vedle toho jsou vytvářeny

encyklopedie národní, a to v oborech, které doceňují svoji kulturně-historickou podmíněnost a geografickou situovanost.

Je tomu tak i v případě PEN, která je národní v tom smyslu, že se „1) zaměří prioritně na témata českého školství a vzdělávání, 2) bude vytvořena nejlepšími současnými odborníky z univerzitních a jiných pracovišť celé ČR“ (Průcha, 2006, s. 2). Důležitý je zde obrat: „národní či mezinárodní v tom smyslu, že...“ – jde totiž o to, že v jiném smyslu mezinárodní je *International Encyclopedia of National Systems of Education* (Postlethwaite et al., 1995), než je tomu např. v případě díla *Interational Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (Corte & Weinert et al., 1996).

Poznámka třetí: K problému výběru obsahu pro encyklopedii

Z pohledu do pedagogických encyklopedií, lexikonů či slovníků je dále patrné, že se uplatňují různá kritéria výběru (pokrytí) pojednávané problematiky. Pokud jde o výběr, a tedy i o záběr, tj. tematické pokrytí, můžeme si povšimnout dvou základních přístupů, resp. snah: 1) vedle snahy o pokud možno úplné (vyčerpávající) postizení oborové matérie (viz např. Husén & Postlethwaite et al., 1985/1994) se v poslední době spíše uplatňuje 2) výběrovost a vytvářejí se encyklopedie pro obory pedagogiky (viz např. Corte & Weinert et al., 1996 za vývojovou a pedagogickou psychologii; Anderson et al., 1995 za pedeutologii; Carnoy et al., 1995 za ekonomii vzdělávání).

Zatímco tvorba vyčerpávajících celo-oborových encyklopedií je reminiscencí na snahu 19. a počátku 20. století pokrýt obor v celé jeho šíři (což bylo mj. mnohdy a mnohde vymezováno prostřednictvím *venia legendi*, popř. profesury), tvorba úžeji zaměřených encyklopedií pro obory pedagogiky je výrazem specializačního trendu a jde ruku v ruce s narůstající diferenciací předmětu a výzkumného zájmu pedagogiky.

Poznámka čtvrtá: Přístupy k systematizaci (pedagogického) vědění

Z pohledu do pedagogických encyklopedií, lexikonů či slovníků je patrné, že se uplatňují různá kritéria strukturování (uspořádání) pojednávané problematiky. Bez nároku na úplnost lze rozlišit šest základních přístupů k systematizaci pedagogického vědění v encyklopediích:

1. Nesystematizace, alfabeticke uspořádání – příkladem je *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Rost et al., 2010).

2. Systematizace dle oborů pedagogiky, ale uvnitř nich již dále nesystematizováno – příkladem je *Pedagogická encyklopedie on-line nakladatelství BELTZ*, kde jsou hesla uvnitř oborů pedagogiky řazena dle data, v němž byla autory napsána (od nejnovějšího po nejstarší).
3. Systematizace dle oborů pedagogiky a uvnitř oborů systematizace dle klíčových tematických okruhů – příkladem může být *Handbook of Sociology of Education* (Hallinan et al., 2000).
4. Systematizace dle oborů pedagogiky a uvnitř oborů systematizace dle problémových okruhů – příkladem je Steindorfova práce (2000) *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*.
5. Systematizace je podřízena originálnímu (autorskému) konceptuálnímu rámci, který je předpokladem pro vzájemně provázaný výklad oborové matérie – příkladem je *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Anderson et al., 1995).
6. Systematizace dle oborů pedagogiky a uvnitř oborů systematizace dle teoretických proudů anebo myšlenkových škol – příkladem je Kronova práce (1999) s názvem *Wissenschaftstheorien für Pädagogen*, která v hrubém rozvrhu diferencuje filosofickou a sociálněvědní orientaci pedagogiky a dále pak v jejich rámci různé paradigmatické proudy.

Jak je patrné, od přístupu jedna k přístupu šest narůstají nároky na autory a potažmo na čtenáře, zvyšuje se totiž úroveň abstraktnosti při uchopování a tematizaci oborové matérie. Žádný z přístupů přitom nelze označit za královský. Jejich rozlišení je ideálně typické, v praxi tvorby encyklopedií se setkáváme spíše s kombinacemi než s čistotou provedení jednotlivého přístupu. Příkladem kombinovaného přístupu budiž 25dílná encyklopedie psychologie od nakladatelství Hogrefe. Tento je blízký přístupu, který byl s úspěchem uplatněn v PEN.

Závěrem

Na PEN se pracovalo tři roky. Psaly se kapitoly, tyto byly následně posuzovány, o PEN se mluvilo na konferencích, autor byl zván na různá fóra, aby ji prezentoval. Svého oficiálního uvedení se PEN dočkala dne 13. ledna 2010 na PedF UK. Nakladatelství Portál na svých webových stránkách při této příležitosti publikovalo rozhovor s editorem PEN – prof. Průchou.

PEN vstoupila do našeho života. Pracuje se s ní, je čtena, excerpována a citována (zpravidla nesprávně, tzn. nikoliv uvedením jmen autorů, nýbrž uvedením jména editora). V odborných časopisech byly publikovány první recenze (Peter Gavora pro *Pedagogiku SK*, Dominik Dvořák pro *PedOr*, Martin Kopecký a Michal Šerák pro *Andragogickou revue*, Jiří Hoskovec pro *Československou psychologii*). Profesora Gavoru zmiňují na prvním místě, neboť jako jeden z mála recenzované dílo uchopil v jeho komplexitě z mnoha různých stran. V těchto recenzích byla PEN s respektem vítána. Oslavoval se její přínos ve smyslu odkazu budoucím generacím, textu dokumentujícího dobu svého vzniku, textu kanonického, textu užitečného v mnoha ohledech mnohými skupinami uživatelů. V recenzích se přirozeně objevily i připomínky a náměty na doplnění či vylepšení.

Na samotný závěr tedy nezbyvá než si položit otázku, jaké výzvy pro vývoj budoucí jsou s PEN spojeny. Omezím se na tři – všechny kontroverzní, avšak vedené dobrým úmyslem.

1. PEN zachycuje primárně empiricko-faktografickou, tedy vědecko-výzkumnou komponentu poznatkové základny, tedy popis toho, co jest, jaké to jest a proč. Vedle toho však do poznatkové základny pedagogiky patří i to, co má být, a to, co dělat – domnívají se někteří (např. Brezinka, 2001, s. 39), jakkoliv jiní s nimi nesouhlasí. Ať tak či onak, otevírá se otázka, zda je vůbec možné, aby PEN tyto tři pracovní okruhy pedagogiky, tj. edukologii, filosofii výchovy a praktickou pedagogiku obsáhla, a pokud ano, jakou formou by měla být problematika spadající do filosofie výchovy a do praktické pedagogiky zpracována.
2. V PEN není výrazněji zastoupena diferenciací pohledů dle teoretických přístupů anebo myšlenkových škol. Paradigmatická orientace a vědomí příslušnosti k určitému teoretickému či metodologickému přístupu lze z kapitol občas vytušit. Otevírá se otázka, zda by tvorba pedagogických encyklopedií neměla být v budoucnosti uchopena jakožto příležitost k výkladu diferencovanému dle teoretických přístupů anebo myšlenkových škol. Cesta prohloubení a diferenciací výkladu dle teoretických přístupů by byla pro obor důležitá, avšak měla by za následek redukci čtenářské obce, čímž by se pedagogická encyklopedie stala projektem nezajímavým z pohledu vydavatele – tím spíše komerčního. Došlo by se asi k tomu, že takto chápaná pedagogická encyklopedie by měla být připravena a vydána péčí „super-pedagogického“ ústavu sdružení Akademie věd a českých univerzit, jenž ovšem neexistuje.

3. Jako naléhavá se jeví potřeba aktualizování poznatkové základny a potažmo PEN s ohledem na nová zjištění a nové přístupy. Nelze se ubránit otázce, zda by pro průběžnou aktualizaci nebyla vhodnější elektronická verze „nějaké“ pedagogické encyklopedie, která by byla – volně – dostupná on-line. Domnívám se, že do budoucna je třeba počítat s tím, že komerční nakladatelství se do náročnějších pokusů o dokumentaci a průběžnou aktualizaci pedagogického vědění nebudou hrnout a tyto se stanou doménou univerzitních nakladatelství, ovšem za předpokladu, že se zmobilizují a zmodernizují natolik, aby mohly na tuto výzvu zareagovat. Dost možná půjde také o to, zda najdou „svého profesora Průchy“, který bude ochoten monumentální editorskou práci iniciovat, a zejména dotáhnout do konce (ze zkušenosti víme, že koncovky nám dělají problém...).

Možná jsem závěrem podal na adresu PEN tři nepatřičné komentáře. Jelikož jsou všechny tři směřovány do budoucna, nemohou z principu ubrat vůbec nic na zásluhách profesora Průchy, ani na přínosech PEN – ty jsou zcela mimořádné a je mi ctí a potěšením, že jsem na ně mohl v tomto svém zamyšlení poukázat.

Literatura

- Anderson, L. W. (1995). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy: úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek.
- Carnoy, M. (Ed.). (1995). *International encyclopedia of economics of education*. Oxford: Pergamon.
- Corte, E., & Weinert, F. (Eds.). (1996). *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford: Pergamon.
- Hallinan, M. T. (Ed.). (2000). *Handbook of sociology of education*. New York: Kluwer.
- Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). (1985). *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (1938–1940). *Pedagogická encyklopedie I–III*. Brno: Novina.
- Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 20(2), 5–22.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorien für Pädagogen*. Stuttgart: UTB.
- Lindner, G. A. (1884). *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Wien und Leipzig: Verlag von A. Pichler's Wittve und Sohn.
- Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Eds.). (2010). *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier.
- Postlethwaite, T. N. (Ed.). (1995). *International encyclopedia of national systems of education*. Oxford: Pergamon.

- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Projekt Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). Pedagogické encyklopedie, slovníky a tezaury. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 873–878). Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rost, D. H. (Ed.). (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Steindorf, G. (2000). *Grundbegriffe des Lehrerns und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, email: tjanik@ped.muni.cz

Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.

Autor monografie zastává názor, že existují tři oblasti, které je třeba mít v oboru didaktiky literatury i školním literárním vzdělávání na zřeteli a které je třeba udržovat v rovnováze, aby obor ani školní předmět neztratily estetické, resp. estetickovýchovné zaměření: 1) četba (četba literárních textů a její reflexe), 2) tvorba (konstrukce a rekonstrukce textu a jejich reflexe), 3) nauka (poznávání kontextů relevantních pro interpretaci textu, udržení kulturní kontinuity a kulturní identity). V současném pojetí literárního vzdělávání stále převládá naukový přístup (redukovaný navíc na literární historii a frontální organizační formu výuky). Kniha ukazuje, že je třeba rozvíjet všechny významné oblasti literárního vzdělávání (z nauky např. literární teorii; četbu a tvorbu a jejich reflexi) a jiné přístupy než (tradičně) naukové, a to především z toho důvodu, že žáci mají rozumět literatuře tak, jak převládá v reálném životě, ve čtenářství, v kultuře.

Matějka, M. (2014). *Dětský svět ve středověku*. Ostrava: Moravapress.

Monografie se zabývá postojem západní latinské společnosti k dětství, který se vyvíjel během tisíce let středověku. Dítě našlo centrální místo v křesťanské společnosti. A to nejenom dětství privilegované a šťastné, ale také většinové – dětství rolníků, řemeslníků a také chudáků a tuláků vystavených utrpení a násilí ze strany dospělých. V důsledku silné mortality docházelo k častým proměnám rodiny. Děti často vyrůstaly s nevlastními rodiči. Vlastní rodinu opouštěly také při vstupu do kláštera nebo při odchodu do učení, na studia či na cesty.

Osmdesát let Jana Průchy

Významné životní výročí prof. PhDr. Jana Průchy, Dr.Sc., Dr.h.c. (*27.11. 1934), se týká autora četných odborných publikací, s nimiž se nepochybně setkal každý pedagog u nás, jenž se o svou profesi hlouběji zajímá. Jeho publikace patří totiž k základnímu fondu pedagogické produkce postihující podstatu výchovně-vzdělávacího procesu. Protože v krátkém nástinu jeho tvorby není možné uvádět ani všechny důležité Průchovy studie, zaměříme se jen na nejvýznamnější oblasti, kterým Průcha věnoval pozornost.

Už při studiu filologie na Filozofické fakultě UK projevoval Průcha zájem o interdisciplinární vztahy a příbuzné obory. Po návratu ze stáže v Moskvě přeložil knihu L. S. Vygotského *Myšlení a řeč* a publikoval práce o psycholinguistice. Při svém působení v Ústavu pro jazyk český měl příležitost věnovat se matematické lingvistice, ale stále víc jej přitahovala pedagogika a psychologie, o čemž svědčí např. publikace *Výzkum dětské řeči* (1974) nebo *Jazykové vzdělání, analýza a prognóza systému* (1978). Po přechodu do Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV se zaměřil na pedagogickou psychologii a pedagogiku.

Chronologicky přehlédnout Průchovu tvorbu není snadné, poněvadž své studie průběžně prohlubuje a rozšiřuje, takže často vycházejí v dalších vydáních. Svědčí to mimo jiné o velkém zájmu o jeho práce, které jsou zdrojem potřebných informací. Průchova orientace na aktuální pedagogické otázky vzrostla jeho přechodem na Pedagogickou fakultu UK, kde řídil Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, a to až do přechodu na pozici nezávislého experta a konzultanta.

Oblast, kterou Průcha dlouhodobě zkoumá a svými studii obohacuje, je problematika učebních textů. V průběhu let o nich vydal řadu studií a publikací, zatímčím vyvrcholením je kniha *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média* z r. 1998. V podtitulu je vymezena jako „Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky“. Autor se tím hlásí ke snaze předávat výsledky vědeckého bádání do praxe ve smyslu hesla *know-how*, což rozvedl ve své další publikaci *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika – vytváření mostů* z r. 1997. Tomuto záměru odpovídají též jeho úvody do studia psychologie a pedagogiky.

Výrazem snahy zprostředkovat vědecké poznatky co nejširšímu okruhu čtenářů je Průchovo úsilí vydávat souhrnná kompendia a slovníky. Důkazem tohoto záměru je *Pedagogický slovník*, zpracovaný za spoluúčasti E. Walterové

a J. Mareše, který se již dočkal 7 vydání. Z této řady prací dále uvedme aspoň nejobsáhlejší z nich, tj. *Pedagogickou encyklopedii* (2009), pro jejíž tvorbu přizval k účasti více než sto spolupracovníků. Vzniklo tak úctyhodné dílo a svou úrovní se řadí k obdobným kompendiím ve světovém měřítku. Podle svého doznání na něm pracoval několik let.

V průběhu veškeré své práce věnoval Průcha stálou pozornost otázkám pedagogického výzkumu. Jednak většina jeho prací je na výzkumných projektech vystavena, jednak se však věnoval i teorii výzkumu, o níž napsal několik studií i monografií, např. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe* (1995), *Vzdělávací politika a pedagogický výzkum* (1997). Obsáhlá kapitola o stavu a perspektivách pedagogického výzkumu se nachází též v publikaci *Moderní pedagogika*, která vyšla v několika vydáních. Zdůrazňuje se v ní, že na rozdíl od normativního přístupu k výchovným jevům autor vychází z výzkumných nálezů a z explanace jevů (*research-based knowledge*) a z jejich zakotvení v realitě. J. Průcha posílil pedagogický výzkum u nás i po stránce organizační, neboť založil Českou asociaci pedagogického výzkumu a začlenil ji do evropského kontextu.

Ani ve velmi stručném přehledu Průchova pedagogického vědeckého díla nelze vynechat skupinu jeho publikací, které se vztahují k oblastem pedagogické problematiky zahrnující vyhraněný úsek pedagogické reality. Je to např. *Didaktická prognostika* (1980), *Pedagogická evaluace* (1996), *Alternativní školy* (1996), *Vzdělání a školství ve světě* (1999), *Předškolní pedagogika* (spolu se S. Kořátkovou, 2003), *Multikulturní výchova* (1996), *Interkulturní psychologie* (2007) aj. Knižní tituly této řady často přinášejí informace k paralelním okruhům pedagogiky a jsou cenným zdrojem poučení o pedagogických oborech dosud málo zpracovaných.

Přehlídkou tvorby prof. Průchy je pokusem zmapovat hlavní oblasti, v nichž se Průcha v průběhu svého života nejvýrazněji projevoval. Zajisté nebylo připomenuto všechno, čím autor pedagogiku obohatil a co prohlubuje práci pedagogických teoretiků i praktiků. Náš pohled se soustředil na hlavní oblasti jeho tvorby a připomenul jen nejdůležitější publikace. Cílem medailonku bylo upozornit na velký přínos autora teorii i praxi výchovy, protože jeho dílo intenzívně žije a slouží ke zkvalitňování výchovy. Tož zbývá jen profesoru Průchovi popřát pevné zdraví a tvůrčí pohodu do dalších let.

Josef Maňák
emeritní profesor Masarykovy univerzity

Kostelecká, Y., Kostelecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika.*

Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Publikace *Žáci-cizinci v základních školách* reaguje na nárůst počtu dětí školního věku v České republice, jejichž mateřským jazykem není čeština a kteří se z důvodu nedostatečné podpory ze strany institucionalizovaného vzdělávání potýkají s mnoha důsledky neznalosti majoritního jazyka. V úvodu publikace jsou uvedeny důvody vzniku této alarmující situace, tedy mnohem nižší počet cizinců na našich základních školách v období před rokem 1989, značný nárůst imigrantů po pádu železné opony a začlenění České republiky do Evropské unie. Oproti roku 1985 vzrostl počet evidovaných cizinců na území České republiky z 37 000 na 444 000 v roce 2009.

Publikace ve své první kapitole přináší data a grafy týkající se počtu a původu cizinců v České republice a ve své další části se vymezuje jako případová studie, která vychází ze zkoumání na několika vybraných pražských školách. Autoři prezentují rešerše o situaci a počtu cizinců a migrantů na základě školské statistiky Ústavu pro informace ve vzdělávání¹ (viz s. 30) i ČSÚ, citují konkrétní zkušenosti pedagogů základních škol a nabízejí koncept testování řečových dovedností. Studie se zaměřuje na vybrané pražské základní školy především proto, že „cizinci nejsou na základních školách v České republice rozmístěni rovnoměrně, ale jsou výrazně koncentrováni do Prahy. Téměř třetina všech cizinců (32,7 %), kteří v České republice navštěvují základní školu, chodí do některé z pražských škol.“ (s. 27)

První kapitola si klade za cíl „odhadovat vývoj počtu [skupin žáků v českých základních školách, pro něž je čeština druhým jazykem] v budoucnosti“ (s. 11) a vymezuje tyto skupiny následovně: „1. žáci-cizinci pobývající v ČR legálně, 2. žáci-cizinci pobývající v ČR ilegálně a 3. děti občanů ČR, které jsou jiné národnosti než české“ (s. 11). Z hlediska rozpoznání jazykových kompetencí dětí je však toto rozčlenění nastaveno jen velmi zhruba, neboť je zde opomenuta mimojiné skupina dětí české národnosti z bilingvních rodin, které češtinu ovládají nedokonale například z toho důvodu, že doma hovoří jiným

¹ Ústav pro informace ve vzdělávání byl k 31.12.2011 zrušen. Od 1.1.2012 přebírá agendy ÚIV spojené se sběrem a zpracováním dat MŠMT – odbor statistiky.

jazykem než češtinou. Odhadnutí takového počtu v budoucnosti při opomenutí této skupiny, a navíc při využití pouze úzkého reprezentativního vzorku pražských škol, se vzhledem k rozmanitosti definice a mnohavrstevnosti ovládnutí českého jazyka jeví jako velmi obtížné, a to i za využití dostupných statistických údajů ČSÚ (s. 130).

Je sice pravdou, že „žáci-cizinci pobývající v České republice legálně jsou (ze statistického hlediska) nejlépe zmapovanou skupinou“ (s. 11), nicméně takový údaj nevyovídá nic o jejich jazykové vybavenosti a integraci do českého prostředí, a nelze proto jednoznačně uvést, že „je vysoce pravděpodobné, že v naprosté většině případů ve svých rodinách nemluví česky a jejich rodným jazykem není čeština“ (s. 11).

Úroveň znalosti českého jazyka dětí-cizinců může být velice variabilní a nelze ji podchytit žádnými grafy, navíc jazykové znalosti zpravidla nejsou stabilní a každý jedinec při osvojování jazyka prochází nejrůznějšími fázemi, do nichž spadá i průběžné zapomínání jednoho jazyka, převáží-li jiný cizí jazyk. Ti imigranti, kteří se zde narodili, jsou provázeni dvěma jazyky – jazykem svých rodičů i češtinou – a lze o nich hovořit jako o bilingvních jedincích (tzv. *souběžný bilingvismus*).² V takovém případě je pro společnost výhodné nejen rozvíjet jejich znalosti češtiny, ale i udržovat nadále aktivní znalost jejich mateřského jazyka, neboť bilingvismus je pro ně v mnoha ohledech velkým přínosem, a ne zátěží. To se týká rovněž příhraničních oblastí a rodin např. slovensko-českých, polsko-českých atd. Imigranti, kteří přišli do České republiky v pozdějším školním věku a český jazyk se začali učit až jako druhý, jsou schopni se češtinu rovněž naučit na vynikající úrovni (hovoříme o tzv. *následném bilingvistu*). V podstatě platí, že čím mladší dítě si začne cizí jazyk osvojovat přirozenou cestou v cizím prostředí, tím lepší předpoklady má pro to, aby jazyk ovládlo na úrovni rodilých mluvčích.³

Mnohé rodiny ve snaze umožnit dítěti lepší sociální začlenění nejenže hovoří doma majoritním jazykem společnosti, v níž žijí, ale mnohdy tyto děti (a to i v případě, že se doma nehovoří česky) odmalička vyrůstají celodenně v českých předškolních a školních zařízeních a češtinu ovládají velmi dobře. Nebývá výjimkou, že ačkoliv rodiče při rozhovorech se svými dětmi používají

² Viz např. González-Bueno (2003).

³ Srov. např. Tokuhama-Espinoza (2001), Paradis (2009), Dewaele (2009), Singleton a Ryan (2004).

výhradně svůj rodný jazyk, jejich potomci jim odpovídají a komunikují s nimi mnohdy pouze majoritním jazykem okolní společnosti, tedy česky. Pro pěstování bilingvismu pak platí zásada striktního odlišování mezi oběma jazyky, tedy např. doma používat pro komunikaci výhradně mateřský jazyk a mimo domácí prostředí majoritní jazyk společnosti (toto oddělení není vždy a za všech situací zcela možné, avšak děti jsou od nejútlejšího věku schopny toto rozdělení rozlišovat a respektovat).⁴ Každý bilingvní jedinec však subjektivně považuje jeden ze dvou svých jazyků za silnější, druhý za slabší (přičemž tato disproporce může např. v psaném a mluveném projevu platit obráceně), stejně tak pro něj bude jednodušší o některých tématech hovořit v mateřském jazyce, o jiných v majoritním jazyce společnosti. Snaha podchytit úroveň jazykových znalostí pomocí grafů o počtu přistěhovalců, jak si autoři sami uvědomují, nemusí proto věrně odrážet skutečnost. Stejně tak nejsou v tomto ohledu využitelné informace o počtu žáků s českým občanstvím, jejichž rodiče se ale hlásí k jiné národnosti a mnohdy doma česky nehovoří. Z tohoto hlediska proto není podstatné zjistit počet žáků-cizinců, ale zjistit počet dětí, pro něž není mateřským jazykem čeština. Autoři následně správně udávají, že mateřský jazyk uváděný ve statistikách nemusí být totožný s jazykem, jímž se doma hovoří, a uzavírají základní premisou „nedokážeme proto z dat ze sčítání určit počet lidí, kteří doma nemluví česky“ s tím, že tato data jsou pouze orientační pomůckou (s. 13). Proto je zajímavější údaj „při sčítání lidu v roce 2001 uvedlo 423 tisíc obyvatel, že jejich mateřským jazykem není český jazyk“ a z toho bylo 100 tisíc obyvatel s českým občanstvím (s. 19). Nicméně grafy o počtu cizinců nám poskytují významnou orientační základnu vypovídající především o etnickém složení cizinců a jejich kulturním zázemí.

Při posouzení jazykové vybavenosti migrantů se nelze opírat pouze o statistické údaje o jejich počtech, ale zásadním zdrojem informací by měla být především konkrétní vzdělávací zařízení. Ta by měla být schopna nejen stanovit, kteří a jaký počet žáků v různé míře neovládá majoritní jazyk společnosti, ale současně i zařídit jejich podpůrnou výuku. Jsou to především školky a školy, jejichž povinností je individuálním přístupem k žákům podchytit jejich jazykový vývoj. Namísto je tedy vytvoření sítě nejen logopedických pracovníků pro žáky s chybnými logopedickými návyky v mateřské řeči, ale nezávisle na tom i speciálně školených pedagogů pro alloglottní děti, kteří jsou schopni

⁴ Viz např. Kielhöfer a Jonekeit (2006), Burkhardt Montanari (2007).

ve vyhrazeném čase a individuálním přístupem zajistit jejich doučování. Je nepochopitelné, že – jak uvádí autoři – „v České republice informace podobného typu neexistují“ (s. 12).

Klíčové údaje z tohoto hlediska přináší např. mapa na s. 32, tedy procentuální zastoupení cizinců na jednotlivých pražských školách. Jak bylo uvedeno, nekryje se přesně s údajem o počtu žáků, kteří potřebují doškolování po stránce jazykové, ale jedná se o údaj, z něhož lze orientačně vycházet při plánování jazykové podpory. Ze 4098 cizinců tvoří 71 % dohromady Ukrajinci, Vietnamci, Rusové a Slováci (s. 33), přičemž ukrajinští žáci jsou koncentrováni na Praze 3, 9 a 10, vietnamští na jižním okraji Prahy a ruští na Praze 1 (s. 36).

Jak uvádí autoři, o skupině ilegálních imigrantů „neexistují žádné oficiální statistické informace“, nemáme tedy ani žádný údaj o tom, jaké procento ilegálních imigrantů vůbec navštěvuje školní zařízení. Proto nelze souhlasit s tvrzením: „Ačkoliv jsou tedy děti ilegálních migrantů ve vztahu k českému vzdělávacímu systému na úrovni základního školství ve stejném postavením jako děti cizinců, kteří žijí v České republice legálně, problémem je získávání informací o této skupině.“ (s. 12). Autoři zde pohlíží na tuto skupinu pouze ze svého pohledu statistického zpracování informací, avšak naprosto odhlíží od skutečnosti, že tato skupina je ve zcela odlišném postavení – a to především v možnosti být začleněna do vzdělávacího systému. Nejenže mají legální imigranti mnoho možností čerpat výukové programy (kurzy češtiny pro cizince, podpůrné konzultace a školení, poradny ohledně hledání zaměstnání a spousty dalších), ale – a to především – děti legálních migrantů skutečně plní školní docházku, na rozdíl od dětí ilegálních imigrantů, o nichž se mnohdy ani neví.

Autoři při hodnocení dětí vycházejí z jejich „etnického původu“ a používají v tomto směru nesprávná vyjádření, např. „děti asijského původu“ (sem mohou spadat jak vietnamské, tak mongolské i čínské nebo ruské děti, přičemž tyto jazyky jsou typologicky zcela odlišné), a proto nelze říci ani „největší rozdíly mezi slovanskými a asijskými dětmi...“ (s. 107). V tomto ohledu je důležité zaměřit se na jazykovou typologii a hovořit o jazykových skupinách (např. cizinci s mateřským jazykem indoevropským – slovanským, románským atp., uralským, sino-tibetským atd.) a využít ve větší míře poznatků lingvistického bádání.

Z grafu č. 5 vyplývá podstatný údaj, že věková struktura cizinců se podstatně liší od věkového průměru občanů ČR, neboť se jedná především o imigranty v produktivním věku 20–60 let a zastoupení jsou více muži, což svědčí o skutečnosti, že jejich rodiny zůstávají v zemi jejich původu (graf 5, s. 20). Pro školní zařízení je významný údaj, že žáků-cizinců mladších 15 let bylo v roce 2007 celkem 29000 (s. 20), přičemž z hlediska podchycení jazykového vývoje dětí je neméně důležitý i počet těch, kteří mají na našem území dlouhodobý pobyt.

Zajímavá je především rešerše ohledně přijímání dětí cizinců do škol i diskuze ohledně jejich zařazení do nižších ročníků s často uváděným argumentem, že děti se lépe naučí česky opakováním látky, kterou již znají. Pravdou však je, že starší děti se mezi mladšími dětmi nezapojí do kolektivu, a jsou tím podstatným způsobem připraveny o četná a přirozená konverzační témata; mimo jiné je již známá látka nepodněcuje ke snažení a při vyučování se nudí. Je nesporným faktem, že děti v kolektivu, do něhož se mohou začlenit, rychleji získávají kamarády a komunikační partnery. Zde citujme předního odborníka na multilingvismus, Ivo Vasiljeva:

Nejlépe se dítě školou povinné, které přijelo z ciziny, naučí česky mezi stejně starými českými spolužáky. Toto přirozené prostředí nelze vyvážit žádnými jazykovými kurzy. [...] mladšími dětmi si toho nemají tolik co říct, takže jsou připraveni o komunikační příležitosti a o své nejpřirozenější potenciální učitele. Navíc trpí psychicky a nemohou využívat to, čemu se ve vlasti ve vyšších třídách už naučili, ba postupně to zapomínají. Navíc čeština v nižších třídách není pro cizince snazší než v jeho věkové skupině, spíše naopak, protože je tam více říkánek, básniček a výrazů, které jsou blízké českému předškolákovi, ale pro cizince jsou obtížné. [...] Ač to zní paradoxně, zařazení dětí, které ještě neumějí česky, do kolektivu stejně starých dětí, šetří v konečném důsledku práci i učitelům a škole.⁵

Jako velmi nepraktický se jeví požadavek některých pedagogů, aby dítě, které nemá dostatečné jazykové znalosti, bylo „umístěno do jazykové přípravy, případně do školy specializované na výuku cizinců“ (s. 76). Tento názor je v ostrém střetu se současným trendem globálního světa, kdy významnou skupinu tvoří narůstající počet rodin, občanů EU, kteří cestují za prací napříč evropskými zeměmi a mnohdy v každé z nich stráví jediný rok. Děti z těchto rodin bývají do školní docházky začleněny pouze přechodně a strávily by

⁵ Viz Vasiljev (2011, s. 265). Viz rovněž <http://tuni.tul.cz/rubriky/univerzita/id:17953/novy-pohled-na-vyuku-monolingvniho-zaka>.

tak celá školní léta v pouhých „přípravkách“. Větším přínosem jak pro školy, tak pro tyto rodiny je, může-li dítě poznat prostředí i kulturu dané země právě absolvováním regulérní školní docházky (čímž neztratí cenné roky v přípravkách, ale je mu umožněno normálně vystudovat), tedy pouze tehdy, bude-li začleněno do běžné výuky.

Dalším ohromujícím faktem je, že pro posouzení úrovně znalosti českého jazyka nemají školy k dispozici žádné oficiální testy, ale posuzují ji samy (viz odpověď většiny respondentů: „zkušený pedagog dokáže rozpoznat, co dítě umí a neumí“, s. 59). Některé školy dokonce uvádějí: „V některých případech se vede rozhovor pouze s rodiči dítěte a řečové dovednosti dítěte se hodnotí pouze zprostředkovaně“ (s. 81). Je zarážející, že děti takto mohou být „kamkoliv“ zařazeny podle uvážení jednotlivých pedagogů, kteří v tomto směru ani nemusí být školeni.

Lze souhlasit s autory, že jednoznačně pozitivní efekt ve smyslu jazykové výuky přináší pro předškolní věk přípravné ročníky, po jejichž absolvování nastupují děti do škol s dostatečnou znalostí češtiny a jsou schopny se rovnocenně zapojit. Skvělou příležitostí pro starší děti jsou pak intenzivní prázdninové kurzy češtiny před nástupem do školy a v průběhu školního roku by měla být samozřejmě asistence podpůrného pedagoga. Je nutno doplnit, že proto naprosto prioritní je v blízké budoucnosti vytvořit síť odborně školených pedagogů, specializujících se na alloglottní žáky a v rámci svého působení spolupracujících např. s několika obvodními školami, kam budou docházet. Protože pro podporu vzdělávání žáka je nezbytná spolupráce s jeho rodinou, je pro obě strany výhodné, aby i rodiče-cizinci dobře ovládali češtinu. Proto s podchycením tohoto problému nepřímou souvisí i kurzy češtiny pro dospělé, na kterých by se měla škola podílet a jež by měly být v nabídce jednotlivých městských obvodů, které pomohou s jejich financováním.

Zdůrazněme, že některé ze statistických údajů aplikuje kniha velmi vhodným způsobem, důležité jsou především grafy s údaji o stáří imigrantů a počty dětí ve věku školní docházky. Tyto grafy poskytují významnou orientační základnu při odhadování změn počtu cizinců, například na základě údajů o porodnosti a přesídlování, jsou však uchopitelné především u legálních imigrantů s trvalým pobytem, a nemusí – jak bylo uvedeno výše – nic vypovídat o jejich jazykových kompetencích.

Některé předem formulované hypotézy, které chtěli autoři testováním ověřit, mohly být koncipovány odlišně, např. je již předem zjevné, že nemůže být pravda, že čím starší je dítě, tím lépe ovládá český jazyk (s. 95). Tato hypotéza měla být formulována v závislosti na délce pobytu v ČR a typologického zařazení mateřského jazyka dítěte, především je však doloženo, že začne-li se dítě učit cizímu jazyku v předškolním věku, má mnohem větší šance naučit se ho na úrovni rodilých mluvčích.

V knize nebyl prostor pro zmínění dalšího významného aspektu, který je třeba u žáků-cizinců v mnohem větší míře podpořit, a tím je snaha o udržování jejich mateřského jazyka, neboť bilingvismus přináší nesporné výhody v jejich vývoji. Znalost mateřského jazyka jim rovněž umožňuje udržovat vlastní kulturu a pěstovat v rámci rodinných tradic mnohé její prvky, jež mají svá pojmenování pouze v daném jazyce. Různé země mají rozličné přístupy k podchycení bilingvismu v rámci jednotlivých komunit a stále více se rozšiřuje snaha raný bilingvismus podporovat. Jak autoři uvádí s odkazem na M. Morgensternovou,⁶ vietnamské děti žijící u nás neumí číst ani psát vietnamsky a „vietnamsky mluví jako cizinci“ (s. 111). Je vyzdvižen i zajímavý rozdíl v izolovanosti čínských vs. vietnamských rodin v českém prostředí. Slabší jazykové kompetence čínských dětí jsou zdůvodňovány tím, že čínské děti bývají často jedináčky, a mimoto vietnamština je na rozdíl od čínštiny zapisována latinkou, což vietnamským dětem usnadňuje četbu českých textů.

Význam předkládané publikace spočívá především ve snaze uchopit tento aktuální problém nejen na základě statistik, ale i praktických poznatků z konkrétních základních škol. Bylo by vhodné využít ve větší míře praktické zkušenosti zahraniční, neboť země západní Evropy mají v tomto směru bohaté zkušenosti a na toto téma vypracovaly spoustu materiálů.

Tuto publikaci, jež se zásadním způsobem snaží zmapovat a nashromáždit co nejvíce informací o dětech na našich školách, jež neovládají v dobré míře český jazyk, je možno označit za pilotní a nadmíru významnou. Je podstatné zdůraznit, že údaje o počtech dětí s nedostatečnou znalostí češtiny nikdy nemohou vycházet z úředních statistik, ale pouze a jedině přímo od kvalifikovaných a zaškolených odborníků, kteří s dětmi přímo pracují a individuálně se jim věnují. Nicméně v knize je nastíněn i tristní stav a přístup vedení některých škol (s. 52–53), dokládající naprostou absenci nějakého konceptu a nedostatek odborníků z oboru lingvistiky. Řešení (např. pořádání přípravných

⁶ Morgensternová, Šulová a Scholl (2011).

kurzů, letních táborů češtiny atp.) je ponecháno zcela na školách, které jsou odkázány na shánění vlastních finančních prostředků. Tato publikace se jako první snaží předložit ucelený plán testování dětí, jejichž mateřským jazykem není čeština. Do budoucna je nezbytné vytvořit systém, který by nevycházel jen z úředních statistik, ale především z údajů a požadavků sestavených konkrétními školami, přičemž tento systém musí být neobyčejně pružný a musí reagovat celoročně na neustále se měnící počty alloglottních žáků.

Šárka Velhartická
Lugano/Švýcarsko

Absolventka FFUK (obor Srovnávací jazykověda) a Freie Universität v Berlíně

Literatura

- Burkhardt Montanari, E. (2007). *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber*. Frankfurt: Brandes und Apsel.
- Dewaele, J.-M. (2009). Becoming bi- or multi-lingual later in life. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (s. 101–130). Berlin: Mouton de Gruyter.
- González-Bueno, M. (2003). Bilingualism from birth. In T. Tokuhama-Espinoza (Ed.), *The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages* (s. 115–128). Westport: Praeger Publishers.
- Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (2006). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Paradis, J. (2009). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (s. 15–44). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tokuhama-Espinoza, T. (2001). *Raising multilingual children: Foreign language acquisition and children*. Westport: Bergin & Garvey.
- Vasiljev, I. (2011). *Život s více jazyky. Jazyková autobiografie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Zpráva: Panelová diskuse o výuce srovnávací pedagogiky

Svého druhu první příležitostí k otevření diskusního fóra k výuce srovnávací pedagogiky byla panelová diskuse realizovaná v loňském roce¹. Diskuse cíleně navázala na realizované dotazníkové šetření, prezentované v *Pedagogické orientaci 5/2014*². Cílem panelu bylo prohloubit poznatky získané výzkumem a diskutovat bazální problémy výuky srovnávací pedagogiky na českých vysokých školách.

Design panelové diskuse byl odvozen od metody triád³, která umožňuje vzájemné reakce diskutujících, iniciované výzvami moderátora, a směřuje k obecnějším závěrům. Do panelu byly vybrány tři zkušené vyučující srovnávací pedagogiky, jejichž názory lze považovat v dané oblasti za expertní. Předmět *Srovnávací pedagogika* vyučují déle než deset let, podílely se na pojetí a konstrukci sylabu předmětu v akreditovaných studijních programech oborového studia pedagogiky, učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelství prvního stupně. Jejich koncepci předmětu *Srovnávací pedagogika* lze považovat za ovlivněnou osobností autorky a prověřenou její praktickou zkušeností. Všechny tři účastnice panelu byli respondentkami dotazníkového šetření (Walterová, 2014), v němž s účastí v diskusi vyslovily souhlas. Reprezentovaly dvě pedagogické fakulty a jednu teologickou fakultu.

Problémy výuky srovnávací pedagogiky se soustředily do tří okruhů.

1. *Smysl a cíle zařazování Srovnávací pedagogiky do studijních programů různého typu.* Klíčová otázka: *Je zapotřebí zavádět samostatný předmět, nebo by se měl srovnávací přístup stát součástí jiných předmětů nebo kurzů? Jak byste charakterizovaly hlavní cíl výuky srovnávací pedagogiky?*

¹ Panelová diskuse se uskutečnila 26. 9. 2013 v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze jako součást odborného kolokvia *Srovnávací pedagogika: Proměny a vývoj*. Ve spolupráci s autorkou tohoto příspěvku panel připravil a moderoval David Greger.

² Walterová, E. (2014). Problémy srovnávací pedagogiky jako předmětu vysokoškolské výuky ve světě a v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 663–698.

³ Triáda je výzkumný postup, u nás zavedený a připravený ve výzkumech školy a školního vzdělávání týmem Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Je založený na podobném principu jako ohniskové skupiny, jde vlastně o jakousi miniohniskovou skupinu. Využívá skupinové dynamiky, nemá pevně stanovený scénář. Účastníkům, které spojuje zájem o společný problém, vzájemně se znají a jsou v přátelském nebo profesně rovnovážném vztahu, jsou předkládány určité otázky s cílem iniciovat diskusi ve skupině.

2. *Pojetí předmětu Srovnávací pedagogika a obsah výuky.* Zde byly výcho- diskem tři modely charakterizované jako (a) systematicky konstruovaná disciplína; (b) problémově koncipovaný předmět zaměřený na vybrané tematické okruhy a aktuální problémy českého vzdělávání, jejichž řešení se srovnává s řešeními v zahraničí; (c) předmět uvádějící do studia vzdě- lávacích systémů zaměřený převážně na analýzy systémů zahraničních. Účastnice panelu byly požádány o zdůvodnění své preferované koncepce a charakteristiky obsahu předmětu, který vyučují, s důrazem na jeho jád- ro, geografické pokrytí a charakter výstupů studentů.
3. *Pozitivní a negativní zkušenosti s výukou srovnávací pedagogiky.* Zde byla diskuse zaměřena nejen na konkrétní problémy výuky srovnáva- cí pedagogiky identifikované již v dotazníkovém šetření, ale také na pozi- tiva, která hodnotí vyučující jako přínosná a pro studenty rozvíjející.

Uvedené okruhy byly spolu s klíčovými otázkami poskytnuty účastnicím pa- nelu s předstihem. V průběhu panelu, kdy účastnice na sebe navzájem re- agovaly, se vynořovala další témata, specifická pro různé kontexty, v nichž vyučující působí a v probíhajícím zasvěceném dialogu se formovaly dílčí i obecnější závěry, které zasluhují pozornosti.⁴

Publikum panelu tvořili odborníci, kteří se srovnávací pedagogikou zabývají výzkumně a vyučují tento předmět nebo předměty příbuzné. Mezi nimi byli také respondenti dotazníkového šetření, kteří o účast projevíli zájem. Ti měli možnost v závěru panelu do diskuse v limitovaném čase vstoupit. Podstatné závěry, které prezentujeme v následujícím textu, lze považovat za podněty pro další širší diskusi o funkcích, cílech a koncepci výuky srovnávací pedagogiky na českých vysokých školách.

V prvním tematickém okruhu se diskutující shodly na potřebě a významu zařazování srovnávací pedagogiky jako povinného předmětu do studijních programů⁵ všech pedagogických a učitelských oborů, avšak je třeba o něm uvažovat diverzifikovaně vzhledem k typu a úrovni.

Podstatným cílem srovnávací pedagogiky je především rozvíjení kritické- ho myšlení. Srovnávací pedagogika vede studenty ke kritickému pohledu na vzdělávací systém, koriguje jejich prekonceptuální, nezřídka extrémně

⁴ Panelová diskuse byla nahrávána a podrobena obsahové analýze.

⁵ Potřebu zařazování srovnávací pedagogiky do studijních programů jako povinného předmětu sdíleli i další účastníci kolokvia v plénu.

krajní, odmítavé či nekriticky entuziastické názory na přejímání zkušeností jiných zemí. Umožňuje nastavit „zrcadlo“ aktuálnímu dění v českém vzdělávání a vzdělávací politice a pochopit rizika mýtů o vzdělávání v zahraničí. V kontextu mezinárodních výzkumů přispívá srovnávací pedagogika ke hlubšímu pochopení problémů, které studenty zajímají a na něž se koncentruje i praxe, např. hodnocení výsledků žáků, inkluzivní vzdělávání, vztah školy a rodiny. Kultivuje studenty v kognitivní i afektivní rovině. Poznání jiných kontextů, podob vzdělávání a učitelské profese vede k větší vnímavosti a vztahu k jinakosti. Uplatnění komparativního pohledu má smysl pro orientaci v databázích a zprávách o českém vzdělávacím systému v mezinárodním kontextu, pro inspiraci ve studiu a rozšiřování odborného zájmu.

Zejména v *doktorském studiu a oborovém magisterském studiu pedagogiky* je třeba se patřičně zaměřit na teoretické a metodologické problémy komparací, neopomíjet filozoficko-historický kontext systémové analýzy složitých pedagogických jevů a souvislostí v širším společenském kontextu. V doktorském studiu je srovnávací pedagogika přínosem pro disertaci, v níž studenti zpravidla vstupují do svého tématu s oporou o mezinárodní komparace. V učitelských oborech umožňuje srovnávací pedagogika především pochopit domácí vzdělávací systém na různých úrovních jeho existence a vnímat výchovně-vzdělávací fenomény v kontextu učení žáků. Pro studenty učitelství, které více zajímají problémy praxe, srovnávací pedagogika může ovlivnit volbu témat diplomových prací, eventuálně témata seminárních prací soustředěných na aktuální problémy didaktiky oboru, např. komparace formativního hodnocení žáků v primární škole, komparace výuky etické výchovy v ČR a v zahraničí. Zařazování srovnávací pedagogiky do bakalářských studijních programů představuje určitá rizika spojená s nedostačujícími vstupními znalostmi a dovednostmi studentů. Předmět by měl plnit spíše „zastřešující“ funkci, nikoliv funkci propedeutickou. Předpokládá určitý teoretický a kognitivní základ. Srovnávací pedagogika by měla navazovat na jiné povinné předměty, zejména obecnou pedagogiku, dějiny pedagogiky, eventuálně obecnou didaktiku⁶. Za nejvhodnější je považováno zařazení srovnávací pedagogiky jako povinného předmětu ve vyšších ročnících, v magisterském studiu. Pokud k tomu nejsou vhodné podmínky, tedy alespoň jako předmětu volitelného. Diskuse upozornila opakovaně na úskalí zařazování srovnávací pedagogiky do bakalářských studijních programů, v nichž

⁶ Zde se do diskuse promítly odlišné přístupy k tvorbě studijních programů a obsahu jednotlivých předmětů.

zejména v nižších ročnících nemají studenti dostatečné vstupní znalosti a jazykové a technologické dovednosti. Zaznělo varování před simplifikacemi, k nimž může docházet v kombinovaném studiu při nízké časové dotaci a zkratkovitosti, limitovaném jedním blokem v rozsahu několika hodin. Zavedení komparativní dimenze do jiných předmětů není pouhou alternativou v případech, kdy srovnávací pedagogika není zařazena do studijního programu jako samostatný předmět. Srovnávací přístup je považován za důležitý pro interpretaci pedagogických pojmů a nových termínů i pro koncipování předmětů, zejména v učitelských oborech.

Srovnávací pedagogika má *důležité a nezastupitelné poslání*: ukazuje, co je možné, co přesahuje domácí realitu, kam směřuje vývoj a pokrok ve vzdělávání a učitelské profesi. Umožňuje pochopit trendy, dilemata a dialektiku vývoje vzdělávání ve světě. V neposlední řadě pomáhá utvářet obranné mechanismy u příslušníků pedagogické komunity vůči rozhodnutím a regulativům založeným na strukturách moci, neakceptujících poslání a smysl komparací jako jednoho z podstatných východisek politického rozhodování v oblasti vzdělávání.

V druhém diskusním okruhu se projevila různorodost pojetí srovnávací pedagogiky při její funkční ekvivalentnosti v rozdílných studijních programech. V doktorském a oborovém studiu pedagogiky by měl být preferován model systematicky koncipované disciplíny, kombinovaný s orientací na cíleně vybrané klíčové okruhy problémů současných vzdělávacích systémů ve světě, především v zemích s vyspělými vzdělávacími systémy. V učitelských oborech je v učitelství prvního stupně upřednostňována koncepce předmětu koncipovaného problémově, zaměřeného na tematické okruhy úzce související s aktuálními problémy praxe a učitelské profese. Sledování „praktických cílů nižšího řádu“ je bližší studijním a profesním potřebám budoucích učitelů. Podporuje jejich zájem o synchronní komparace, zejména o inovace a aktivity podporující jejich implementace. Studenti si zpravidla sami stanovují témata referátů a seminárních prací, bližších jejich zájmům. Tento model bývá kombinován se srovnávacími analýzami vzdělávacích systémů konkrétních zemí, přesněji komponentů vzdělávacích systémů, které jsou blízké oboru studia a prokazují řešení inspirativní pro zlepšení situace v českém vzdělávacím systému. Proto se studenti primární pedagogiky zaměřují na primární úroveň vzdělávacího systému ve vybraných zemích a způsoby řešení jeho problémů, např. vstup dítěte do školy, počáteční čtenářství, formy

a způsoby hodnocení žáků, integrace žáků s učebními problémy. Studenti teologie, budoucí učitelé etiky a náboženství, se zaměřují např. na pojetí a obsah náboženské, eventuálně etické výchovy v zahraničních vzdělávacích systémech, v komparaci s českou situací.

Geografické pokrytí je ovlivněno do určité míry orientací učitele, roli zde hraje i jeho osobní zkušenost, a zejména zájmem studentů, eventuálně i jejich zkušenostmi získanými v programech mobility, či příležitostmi k setkávání se studenty a učiteli z jiných zemí, zejména v programu Erasmus. Výrazné specifikum v tomto ohledu má Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, kde studují čínští studenti, což stimuluje zájem o čínské vzdělávání, kulturu i jazyk u studentů domácích.

Ve třetím okruhu byly diskutovány hlavní společné problémy a také přínosy výuky srovnávací pedagogiky. Diskuse se znovu dotkla vstupních znalostí studentů, které závisí na zařazení srovnávací pedagogiky do studijního programu, a návaznosti na základní pedagogické disciplíny a jejich obsah. Podstatným problémem je znalost cizích jazyků. Diskutující se shodly na tom, že současní studenti jsou sice již lépe vybaveni dovednostmi komunikovat v cizím jazyku na některá témata, zejména v angličtině, avšak mají problémy s odborným jazykem, čtením a porozuměním odborným textům. Také nedostatečně rozvinuté informačně-komunikační dovednosti, zejména u studentů učitelství, komplikují práci s mezinárodními databázemi. Většina studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů a primární pedagogiky je tak odkázána především na českou literaturu a informační zdroje. U studentů byly také konstatovány nedostatky ve všeobecných znalostech, relativně malý zájem o vzdálenější země a světové regiony, u některých studentů nízká motivace ke studiu učitelství vůbec. Jako jedna z překážek, kterou je třeba překonávat, byl uváděn nedostatek přímých zahraničních zkušeností studentů a relativně málo příležitostí je získávat. Pozitivní přínosy srovnávací pedagogiky byly shledány zejména v posílení motivace a zájmu studentů o vzdělávání v jiných zemích a srovnání vývoje českého vzdělávání v komparaci s děním v zahraničí. Tento zájem se stává pro některé studenty trvalejším i v dalším studiu, předpokládá se, že by mohl přetrvávat i po jeho skončení. Promítá se mj. i do diplomových prací, které obsahují srovnávací kapitoly nebo, méně často, si studenti volí komparativní témata diplomových prací.

Vzhledem k autonomii českých vysokých škol předmět srovnávací pedagogika nepodléhá žádným standardům. Je na rozhodnutí pracovišť kateder, ústavů, eventuálně fakult, které zpracovávají návrhy studijních programů

a zodpovídají za jejich realizaci v pedagogických oborech a oborech zaměřených na vzdělávání, zda bude předmět zařazen a jaké bude jeho postavení. Už v této fázi, jak ukazují zkušenosti a neformální diskuse, bývá v některých případech zařazení srovnávací pedagogiky předmětem sporů a licitací. Zastánci srovnávací pedagogiky musí o její zařazení a dotaci bojovat s jinými preferovanými disciplinami. V akreditačním řízení nespadá srovnávací pedagogika do sféry zvláštní pozornosti posuzovatelů. Neexistují specifická kritéria pro hodnocení (ne)zařazení tohoto předmětu, jeho koncepce či obsahu. Posuzovatelé v tomto případě respektují rozhodnutí navrhovatele a splnění formálních kritérií jako u jiných předmětů (zařazení do ročníku, stanovení počtu hodin výuky s rozlišením přednáška/seminář, přidělení kreditů, existence sylabu s uvedením výstupů a doporučené literatury). I když se výuka srovnávací pedagogiky na řadě fakult českých vysokých škol prosadila, její stav a problémy zůstávaly donedávna „černou skříňkou“, zcela mimo pozornost odborné komunity, což je třeba výzkumem a diskusí napravit.

Závěry panelové diskuse tedy vyzněly ve prospěch zařazování srovnávací pedagogiky jako samostatného předmětu do studijních programů oboru pedagogika i do studijních programů učitelství. Je třeba je však zohlednit s určitou ostražitostí, protože diskutující srovnávací pedagogiku vyučují, předmět patří k jejich odborné specializaci a profesnímu zaměření. V oboru jsou aktivní výzkumně a prezentují se publikačně. U odborníků jiného zaměření nemusí být přesvědčení o potřebě zařazování srovnávací pedagogiky tak jednoznačné, což ovšem panelová diskuse pouze naznačila. Upozornila na potřeby a rozvažování při tvorbě studijních programů a studijních plánů, kdy rozhodování ovlivňují kritéria času, úvazků a specifík odborných zaměření, osobní a mocenské preference v organizační hierarchii kateder. Mimo pozornost panelové diskuse zůstaly problémy přípravy a odborných kompetencí vyučujících, kterými mohou být profesně méně zkušení vyučující. Diskuse upozornila na rizika spojená s nízkou časovou dotací, která je příznačná pro kombinované formy studia a vyzněla spíše jako odmítnutí simplifikujících, časově na několik hodin limitovaných bloků výuky srovnávací pedagogiky.

Zdůrazněna byla potřeba obsahové diferenciaci v různých typech studijních programů. Zejména ve studijních programech učitelství preferovaná orientace na aktuální problémy českého vzdělávacího systému v mezinárodním kontextu a možnosti využití srovnávací pedagogiky v praxi je považována za podstatnou pro motivaci a podporu zájmu studentů o srovnávací pedagogiku.

Diskuse otevřela také řadu otázek přesahujících rámec předmětu srovnávací pedagogika vztahujících se k tvorbě studijních programů, vazeb a návazností mezi předměty, které tvoří jádro kurikula přípravy učitelů. Naznačila potřebu gradace a kumulace poznatků vyúsťující v určitém „zastřešujícím“ předmětu, jehož funkci by mohla plnit právě srovnávací pedagogika. Odtud doporučení zařazovat srovnávací pedagogiku do vyšších ročníků, což jak dodáváme, je ve strukturovaném studiu problém obecnější povahy. Diskuse se dotkla dalších, obecnějších problémů kvality a motivace studentů učitelství, jejich nedostatečné všeobecné vzdělanosti a jazykové zdatnosti, kterou srovnávací pedagogika může jen částečně kompenzovat. Pozitivní přínosy pro studenty srovnávací pedagogiky jsou spatřované jak v kognitivní, tak afektivní oblasti, zejména v rozvoji kritického myšlení a rozšiřování obzorů. Posilování motivace a trvalejšího zájmu o edukační fenomény v širších společenských a kulturních souvislostech hovoří jednoznačně ve prospěch srovnávací pedagogiky jako předmětu s výrazně osobnostně a profesně kultivující funkcí.

Eliška Walterová
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Hendl, J. (2014). *Statistika v aplikacích*. Praha: Portál.

Publikace navazuje na *Přehled statistických metod* od Jana Hendla a ukazuje na široké využití statistiky a statistických metod v různých oborech a oblastech lidského života. Prvních pět kapitol představuje jednoduše pojatou učebnici základů sběru, analýzy a interpretace statistických dat. Autoři dalších kapitol popisují, jak je statistika využívána v řízení státu, ekonomii, pedagogice, sociálních vědách, medicíně, přírodních vědách a sportu. Vymezují danou aplikační oblast, popisují statistické úlohy, s nimiž se v ní setkáváme, ukazují, jaké konkrétní výstupy má statistika v daném oboru či k jakým manipulacím s daty zde může dojít. Důraz je kladen na srozumitelnost výkladu. Příklady jsou vybírány tak, aby pomocí čísel a grafů přiblížily věcné vztahy v konkrétní problémové situaci. Kniha, jež pouze předpokládá středoškolské znalosti matematiky, je doplněna mnoha tabulkami a obrázky. Přílohy kromě statistických tabulek obsahují doporučení pro výuku statistiky, zásady státní statistiky a principy práce se soubory typu Big Data.

Obsah ročníku 2014

Editorialy

- Čech, T. (2014). Česká pedagogická společnost na prahu šestého desetiletí. *Pedagogická orientace*, 24(2), 161–162.
- Janík T., & Švec, V. (2014). Člověk člověku učivem a partnerem v dialogu. *Pedagogická orientace*, 24(5), 647–648.
- Knecht, P. (2014). Lesk a bída univerzitních knižních vydavatelství. *Pedagogická orientace*, 24(3), 309–310.
- Kropáčková, J., & Janík, T. (2014). Předškolní pedagogika – etablování oboru. *Pedagogická orientace*, 24(4), 465–467.
- Minaříková, E. (2014). Various (in)stances of educational research. *Pedagogická orientace*, 24(6), 855–856.
- Slavík, J. (2014). Babylónský efekt a jeho dopad na vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 24(1), 3–4.

Studie

- Brady, N., & Bates, A. (2014). The impact of marketisation on undergraduate curriculum in an English university: A Bernsteinian analysis. *Pedagogická orientace*, 24(6), 903–918.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–581.
- Danišková, Z. (2014). Môže umenie vypestovať dobrého občana? Aristotelov príspevok vo svetle teórie výchovy. *Pedagogická orientace*, 24(3), 311–329.
- Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.
- Hábl, J. (2014). “You shouldn’t”. Three observations on the necessity of moral education. *Pedagogická orientace*, 24(6), 941–955.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kostková, K., Janíková, V., & Najvar, P. (2014). Subjective determinants of the development of foreign language teacher expertise. *Pedagogická orientace*, 24(6), 857–877.
- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778–803.
- Janík, M. (2014). Mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory. *Pedagogická orientace*, 24(3), 330–352.
- Ježková, V. (2014). Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace*, 24(1), 58–76.
- Jirásek, I. (2014). Fenomén putování jako symbol duchovního rozměru osobnostního rozvoje v diskursu zážitkové pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 24(1), 5–21.
- Knecht, P. (2014). Příležitosti k učení: odlišná/různá pojetí konceptu a jeho výzkumné využití. *Pedagogická orientace*, 24(2), 163–184.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.

- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777.
- Potužníková, E., Lokajíčková, V., & Janík, T. (2014). Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*, 24(2), 185–221.
- Rendl, M., & Vondrová, N. (2014). Kritická místa v matematice u českých žáků na základě výsledků šetření TIMSS 2007. *Pedagogická orientace*, 24(1), 22–57.
- Seebauer, R. (2014). „Učitelky“: jejich dlouhá cesta k rovnoprávnosti a uznání se zaměřením na feminizaci a její důsledky. *Pedagogická orientace*, 24(5), 699–720.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 24(1), 77–110.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
- Šťastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374.
- Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- Švec, V. (2014). Aktivita a tvořivost v Maňákově pojetí a jeho pedagogické činnosti. *Pedagogická orientace*, 24(5), 649–662.
- Tůma, F. (2014). Dialogism and classroom interaction in English language teaching: A review of Czech research. *Pedagogická orientace*, 24(6), 878–902.
- Valenta, P. (2014). Symbolická moc médií jako pedagogický faktor. *Pedagogická orientace*, 24(2), 244–258.
- Walterová, E. (2014). Problémy srovnávací pedagogiky jako předmětu vysokoškolské výuky ve světě a v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 663–698.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(3), 510–534.
- Zerzová, J., & Šebestová, S. (2014). Příležitosti k rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v kontextu řečových dovedností: IVŠV videostudie anglického jazyka. *Pedagogická orientace*, 24(3), 394–422.
- Žák, V. (2014). Historický vývoj pojetí didaktiky fyziky v České republice. *Pedagogická orientace*, 24(2), 222–243.

Diskuse

- Doulík, P., & Škoda, J. (2014). Příprava učitelů v kontextu kontinuální „optimalizace“. *Pedagogická orientace*, 24(5), 818–837.
- Janík, T., Spilková, V., & Pířová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janiš ml., K. (2014). Jak tedy reflektovat socialistickou pedagogiku? *Pedagogická orientace*, 24(1), 128–132.

- Kaliszewska, M. (2014). Společenský diskurs o genderové rovnosti ve vzdělávání v polských školách. Nástin problematiky. *Pedagogická orientace*, 24(4), 598–618.
- Kotáková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*, 24(4), 583–597.
- Kučerová, S. (2014). Šťastná šedesátá. *Pedagogická orientace*, 24(2), 282–288.
- Kuřina, F. (2014). Kompetence a školní praxe. Rozpaky oborového didaktika nad kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 24(3), 433–442.
- Maňák, J. (2014). Škola na cestě do nové doby. *Pedagogická orientace*, 24(5), 804–810.
- Menck, P. (2014). One pattern – various realizations: The TIMSS lessons in light of a theory of classroom. *Pedagogická orientace*, 24(6), 956–967.
- Najvar, P. (2014). Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická orientace*, 24(5), 811–817.
- Průcha, J. (2014). Vzdělanost Čechů a výzvy pro teorii pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 24(2), 275–281.
- Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.

Medailon

- Střelec, S. (2014). K životní dráze profesora Josefa Maňáka. *Pedagogická orientace*, 24(5), 838–841.
- Uhlířová, J. (2014). Laudatio k 80. narozeninám doc. PhDr. Evy Opravilové, CSc. Předškolní období – téma životní profilace. *Pedagogická orientace*, 24(4), 619–626.

Zprávy

- Horká, H. (2014). Zemřel prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc. *Pedagogická orientace*, 24(4), 638–640.
- Hornáčková, V. (2014). Zpráva z vědecké konference k problematice hry v předškolním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 24(4), 633–636.
- Kantorová, J. (2014). Zpráva z konference České asociace pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(5), 846–848.
- Kohnová, J. (2014). Zpráva o zasedání Rady vědeckých společností ČR. *Pedagogická orientace*, 24(1), 143–145.
- Lojdová, K., & Čech, T. (2014). V rámci Dnů Komenského proběhla v Uherském Brodě výroční konference ČPdS. *Pedagogická orientace*, 24(2), 299–300.
- Maňák, J. (2014). Sedmdesátiny doc. PhDr. Stanislava Střelce, CSc. *Pedagogická orientace*, 24(3), 460–461.
- Pozvánka na mezinárodní vědeckou konferenci o předškolním vzdělávání. (2014). *Pedagogická orientace*, 24(4), 637.
- Stanovisko Asociace děkanů Pedagogických fakult ČR ke kvalifikačnímu vzdělávání učitelů. (2014). *Pedagogická orientace*, 24(3), 456–459.
- Starý, K. (2014). Zesnula docentka Jaroslava Vašutová. *Pedagogická orientace*, 24(2), 301–302.
- Urbánek, P. (2014). Zemřel doc. PaedDr. Josef Horák, CSc. *Pedagogická orientace*, 24(1), 146–148.
- Vacek, P. (2014). Za PhDr. Alenou Kratochvílovou, CSc. *Pedagogická orientace*, 24(1), 145–146.

Recenze

- Chlápková, J. (2014). Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků. *Pedagogická orientace*, 24(1), 140–142.
- Klimeková, A. (2014). Dupkala, R., Dudinská, I., & Halčín, P. (Eds.). (2013). Idea tolerance I. *Pedagogická orientace*, 24(3), 450–455.
- Kučerová, S. (2014). Kudláčová, B., & Rajský, A. (Eds.). (2012). Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderně po súčasnosť. *Pedagogická orientace*, 24(2), 292–298.
- Lojdová, K. (2014). Souček, T., Veselý, K., & Vladimír 518 (Eds.). (2013). Kmeny O. *Pedagogická orientace*, 24(5), 842–845.
- Maňák, J. (2014). Janík, T., et al. (2013). Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. *Pedagogická orientace*, 24(1), 133–135.
- Sovová, P. (2014). Syslová, Z. (2013). Profesionální kompetence učitele mateřské školy. *Pedagogická orientace*, 24(1), 135–139.
- Stolinská, D. (2014). Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E., et al. (2012). Pre-school education in the context of curriculum: Children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland. *Pedagogická orientace*, 24(4), 630–632.
- Šauerová, M. (2014). Hladě, P. (2013). Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze. Analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin. *Pedagogická orientace*, 24(3), 443–447.
- Šuhajdová, I. (2014). Lechta, V., et al. (2013). Inkluzívna pedagogika a jej komponenty. *Pedagogická orientace*, 24(2), 289–291.
- Tůma, F. (2014). Jarkovská, L. (2013). Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy. *Pedagogická orientace*, 24(3), 447–450.
- Wiegerová, A. (2014). Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). Péče a vzdělávání v raném věku. *Pedagogická orientace*, 24(4), 627–629.

Poděkování recenzentům

Redakce Pedagogické orientace děkuje všem kolegyním a kolegům, kteří se v roli recenzentů podíleli na vzniku jednotlivých čísel 24. ročníku časopisu.

doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D., Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D., Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky

Mgr. Pavel Brebera, Ph.D., Univerzita Pardubice, Jazykové centrum

Mgr. Zuzana Danišková, PhD., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra předšolskej a elementárnej pedagogiky

PhDr. Jana Doležalová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Dr. Martin Gartmeier, Technische Universität München, School of Education, Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

PhDr. David Greger, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Dr. Patricia Hoffmeister, Technische Universität Dortmund, Fakultät für Chemie und chemische Biologie

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D., Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra pedagogiky sportu

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury

RNDr. Svatava Janoušková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí

Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie

Mgr. Miroslav Jireček, Ph.D., Památník Mohyla míru

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc., Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra pedagogiky sportu

Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií

doc. PaedDr. Ondřej Kaščík, PhD., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra školskej pedagogiky

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

- PhDr. Ivana Kolářová, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka
 doc. PhDr. Barbara Köpplová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut
 komunikačních technologií a žurnalistiky
- Mgr. Klára Kostková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra anglického
 jazyka a literatury
- Mgr. Petr Koubek, Národní ústav pro vzdělávání
- Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra
 výtvarné kultury
- prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu
 školního vzdělávání
- Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního
 vzdělávání
- Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu
 školního vzdělávání
- prof. RNDr. Danuše Nezvalová, CSc., Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta,
 Katedra experimentální fyziky
- doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra
 občanské výchovy a filozofie
- Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu
 školního vzdělávání
- doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut
 výzkumu školního vzdělávání
- prof. PhDr. Milan Pol, CSc., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
 RNDr. Jana Palečková, Česká školní inspekce
- doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická
 fakulta, Katedra elementárnej a předšolskej pedagogiky
- Mgr. Eva Potužníková, nezávislá expertka
- doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
- prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., nezávislý expert
- prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav peda-
 gogických věd
- doc. Dr. Mag. Renate Seebauer, nezávislá expertka
- PhDr. Eva Složilová, M.A., Masarykova univerzita, Centrum jazykového vzdělávání
- prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra
 primární pedagogiky
- doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra
 společenských věd
- PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu
 a rozvoje vzdělávání
- RNDr. Jana Straková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu
 a rozvoje vzdělávání
- PhDr. Martin Strouhal, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
 doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra
 pedagogiky

- doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie
- Mgr. et Mgr. Zuzana Šalamounová, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- Mgr. Simona Šebestová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání
- doc. Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
- doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky
- Mgr. Roman Švaříček, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- doc. RNDr. Josef Trna, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
- Mgr. František Tůma, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání
- prof. PhDr. et RNDr. Marie Vágnerová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
- doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií
- PhDr. Petr Vlček, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy
- doc. RNDr. Naďa Vondrová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
- Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury

Zveřejnění elektronického archivu časopisu
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika>

PEDAGOGIKA

ČASOPIS PRO VĚDY O VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVĚ

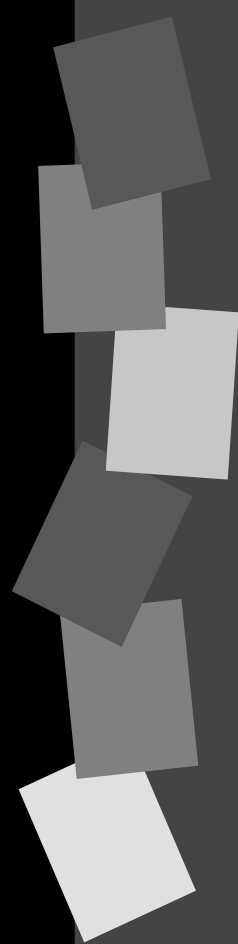
Vážení čtenáři časopisu *Pedagogika*,

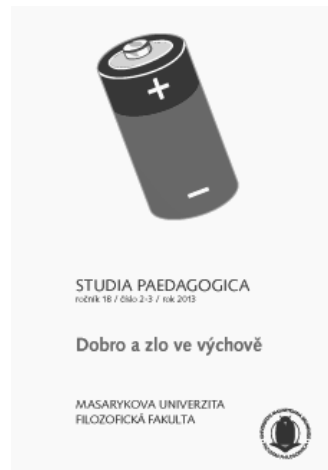
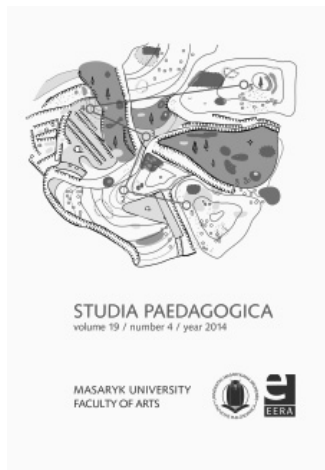
s potěšením vás chceme upozornit na právě zveřejněný elektronický archiv časopisu, který obsahuje všechny články od jeho vzniku v roce 1951 do současnosti. Jsme přesvědčeni o tom, že se jedná o významný počin nejen pro časopis *Pedagogika*, ale též pro pedagogiku jako obor. Odborná i širší pedagogická veřejnost získává jednoduchou cestu k textům, které byly podstatné pro vývoj pedagogického myšlení u nás – ať již se jedná o texty ideologicky zatížené, či naopak „politicky odvážné“ a odborně fundované. Nelze pěstovat obor bez historické a širší reflexe a zpřístupněný elektronický archiv časopisu *Pedagogika* je, věříme, jedním z důležitých prostředků k pěstování širší diskuse nad základními tématy oboru v posledních více než šedesáti letech. V této souvislosti lze upozornit již na dvě důležitá ohlédnutí za vývojem časopisu – jedná se o monotematická čísla u příležitosti 50. výročí vydávání časopisu: 4/2000 a 1/2001.

Pro rychlé nalezení požadovaných textů vám může dobře posloužit systém vyhledávání podle názvu článku, autora, klíčových slov či slov využitých v anotaci. Vyhledávání podle kategorie článků není vždy spolehlivé, protože se tyto kategorizace během doby měnily. Je možné, že při snaze o brzké zpřístupnění archivu se mohou na různých místech vyskytovat nedopatření způsobená převodem z tištěné do elektronické verze. Budeme rádi, když nás na ně upozorníte na e-mailové adrese pedagogika@pedf.cuni.cz. Snahou výkonné redakce časopisu bude tyto chyby postupně odstraňovat.

Radka Wildová,
děkanka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze,
za vydavatele časopisu *Pedagogika*

Martin Chvál
za výkonnou redakci časopisu *Pedagogika*





z obsahu připravovaného čísla
1 / 2015

Corinna Geppert: Volba školy pod tlakem
školských reforem

Jana Majerčíková: Sporné aspekty úzkých
vztahov rodiny a školy na začiatku vzdeláva-
nia

Vít Šťastný: Fenomén soukromého doučování
pohledem společenskovedních disciplín
a teorií

Martin Brestovanský, Anna Sádovská, Peter
Kusý, Ivan Podmanický: Charakteristiky hod-
notenia a sebahodnotenia prosociálneho
správania u žiakov piatych a šiestych roční-
kov vybraných základných škôl

Milada Rabušicová: Učit se a stárnout aktiv-
ně: senioři v mobilních počítačových učeb-
nách

Studia paedagogica

Časopis Studia paedagogica přináší původní příspěvky týkající se vzdělávání, výchovy a učení ve všech sférách života společnosti. Jde o stati teoretického, ale především empirického charakteru – cílem časopisu je publikovat výsledky výzkumů realizovaných na českých i zahraničních vědeckých pracovištích. Klademe důraz na původnost a originalitu publikovaných výzkumů, přičemž vytváříme prostor jak pro etablované odborníky, tak pro začínající autory v počátečních fázích akademické dráhy. Těm nabízíme možnost publikovat v sekci Studentské práce a intenzivní lektorskou podporu při přípravě textu.

Časopis Studia paedagogica je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR (Rada pro výzkum, vývoj a inovace) a do mezinárodních vědeckých databází ERIH PLUS, EBSCO, CEJSH, JournalSeek, NewJour, PKP, ProQuest a Ulrich's Periodicals Directory.

www.studiapaedagogica.cz