

## Obsah

Editorial: Pedagogický výzkum – chlebdárce nebo satisfakce? ( <i>Michaela Spurná</i> ) .....	317
<b>Studie</b> .....	<b>319</b>
JIŘÍ ZOUNEK, MICHAL ŠIMÁNĚ, DANA KNOTOVÁ: Dějiny socialistického školství: terra inkognita historicko-pedagogického výzkumu? K problematice zdrojů poznání minulosti. ....	319
PETER GAVORA: Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby .....	345
JIŘÍ MAREŠ, VLADIMÍR TICHÝ: Hudebně talentovaní dospívající a přijímací řízení. ....	372
PETR VLČEK: Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu .....	394
DOMINIKA KOVÁŘOVÁ: Kinezika ve výuce cizím jazykům: přehledová studie. ....	413
PETR HLAĐO: Postoje univerzitních studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě měřené na škále Homosexuality Attitude Scale .....	438
<b>Diskuse</b> .....	<b>465</b>
KAREL ŠEVČÍK: Apologetika finanční gramotnosti .....	465
VLADIMÍR SPOUSTA: Anabáze jednoho učitele z éry reálného socialismu .....	472
<b>Recenze</b> .....	<b>487</b>
Gulová, L., & Šíp, R. (2013). Výzkumné metody v pedagogické praxi. ( <i>Ivo Jirásek</i> ) .....	487
Prokešová, M. (2013). Světla a temnoty Jana Amose Komenského, aneb člověk známý neznámý. ( <i>Jana Škrabánková</i> ).....	492
<b>Zprávy a oznámení</b> .....	<b>495</b>
Orálně-historická témata z oblasti dějin školství na mezinárodních konferencích ( <i>Michal Šimáně, Jiří Zounek</i> ).....	495
Jak přistupuji k vědecké práci ( <i>Jarmila Skalková</i> ) .....	497

## Contents

Editorial: Educational research – for the money or for the merit? ( <i>Michaela Spurná</i> ) .....	317
<b>Articles</b> .....	<b>319</b>
JIŘÍ ZOUNEK, MICHAL ŠIMÁNĚ, DANA KNOTOVÁ: The history of socialist education: terra incognita of historical-pedagogical research? To the issue of the sources of the past.....	319
PETER GAVORA: Content analysis in educational research: A review of the current forms .....	345
JIŘÍ MAREŠ, VLADIMÍR TICHÝ: Musically talented adolescents and university entrance exams .....	372
PETR VLČEK: Comparative education research: Some considerations about the problem approach methodology .....	394
DOMINIKA KOVÁŘOVÁ: Kinesics in foreign language teaching and learning: A review paper .....	413
PETR HLAĎO: Attitudes of university students of educationally-oriented study programs towards homosexuality measured on the Homosexuality Attitude Scale .....	438
<b>Discussion</b> .....	<b>465</b>
KAREL ŠEVČÍK: Apologia of financial literacy .....	465
VLADIMÍR SPOUSTA: A story of a teacher in the communist era.....	472
<b>Book Review</b> .....	<b>487</b>
Gulová, L., & Šíp, R. (2013). Research methods in educational practice. ( <i>Ivo Jirásek</i> ) .....	487
Prokešová, M. (2013). The light and the darkness of John Amos Comenius, the man known and unknown. ( <i>Jana Škrabánková</i> ) .....	492
<b>Reports and Announcements</b> .....	<b>495</b>
Oral history and history of education at international conferences ( <i>Michal Šimáně, Jiří Zounek</i> ).....	495
How I approach research ( <i>Jarmila Skalková</i> ) .....	497

## Editorial: Pedagogický výzkum – chlebdárce nebo satisfakce?

V současnosti se stále více klade důraz na dostupnost výsledků (nejen) pedagogického výzkumu. Stále více časopisů volně zpřístupňuje publikované články a odborné texty (tzv. politika open access). Jednoduše řečeno, má se zajistit široká dostupnost většího množství výzkumných publikací na internetu. Vychází se přitom z přesvědčení, že tradiční čtenářská obec (převážně akademická) se rozšíří jak o laickou veřejnost, tak především o zástupce školní praxe – učitele, ředitele, vychovatele apod. Cílem tedy je zprostředkovat výzkumy co nejjednodušší cestou veřejnosti a školní praxi a zvýšit tak pravděpodobnost žádoucího ovlivnění školní praxe, respektive vzdělávací politiky a společnosti vůbec.<sup>1</sup>

Avšak tento entusiasmus, který by mohl zmenšovat propast mezi (výzkumem podloženou) teorií a praxí, s sebou nese mnoho dalších otázek. Je jím problematika druhů poznatků produkovaných pedagogickým výzkumem a jejich rozdílnost ve vztahu k praxi. Poznatky, které se generují pro vědu samotnou, resp. pro vědecké články, mohou být mnohdy odlišné od poznatků, které jsou potřebné v praxi. Podobně o tom hovoří i Korthagen a kol.<sup>2</sup>, když poukazují na dvojí modalitu vědění (znalostí), přičemž pracuje s antickými pojmy, jako jsou epistéme a frónésis – teoretické vědění (znalosti) a praktické (znalosti). Rozdílnost jednotlivých druhů poznatků není dána až tak obsahem jako spíše možnostmi jejich využití. V zahraničí jsou na tuto problematiku dva pohledy. Jeden z nich staví oba druhy poznatků proti sobě: akademické vs. učitelské, obecné vs. specifické, signifikantní vs. účelové aj.<sup>3</sup>, čímž se oba světy zdají být neslučitelné, jakoby soupeřící, s tím, že mají nepropustné hranice mezi sebou – každý svět existuje sám pro sebe. Druhý pohled je odlišný. I přes to, že jsou poznatky obou světů stavěny proti sobě, jsou pojímány jako extrémny na trajektorii jednoho kontinua.<sup>4</sup> U tohoto pohledu je zjevná určitá snaha eliminovat propast mezi světy teorie a praxe tím, že se vyzdvihuje prvek spolupráce – oba světy jsou tzv. na jedné „lodi“. Takovou spoluprací je možné si představit jako úsilí přibližovat se k sobě navzájem. Například, výzkumník má snahu koncipovat své výzkumy na základě potřeby praxe nebo

<sup>1</sup> HEFCE (2011). *Decisions on assessing research impact*. Bristol: Higher Education Funding Council.

<sup>2</sup> Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

<sup>3</sup> Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: J. J. Little and Ives Company. Hammersley, M. (Ed.). (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Sage.

<sup>4</sup> McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382.

neužívat příliš komplikovaného akademického jazyka. Učitel může na druhou stranu zvýšit či aktivizovat svůj zájem o výsledky výzkumu či se snažit identifikovat a lépe konceptualizovat své potřeby (s oporou v teorii).

Jak bylo ale zmíněno výše, problematika dvou druhů poznatků s sebou nese další problémy, které se samy nebo jednoduše nevyřeší tím, že výzkumníky a učitele vyzveme k součinnosti. Problémy se vyskytují např. u rozlišování nadřazenosti a podřazenosti typů poznatků produkovaných výzkumníky a učiteli, nebo postojů výzkumníků a učitelů k sobě navzájem, ale i k výzkumným poznatkům. Velkou roli hraje i čas, respektive načasování. Mnohé výzkumy se řeší dlouhá léta, poté je jejich relevance k aktuálním potřebám praxe často sporná. Otázkou také je, jak by měly vypadat výzkumné poznatky, aby přesvědčily jejich potenciální odběratele působící v praxi k jejich přímému využití. Jsou poznatky produkované výzkumníky vždy dostatečně srozumitelné a jednoznačně formulované?

Když pohlédneme na jednotlivé aktéry, v případě pedagogické praxe se práce s poznatkem zdá být snazší. Pokud u učitelů vyvstane potřeba doplnit si chybějící informace pro zodpovědné rozhodování, buď volí dostupný výzkum, nebo se poradí s kolegy či kolegou.<sup>5</sup> Na straně výzkumníka, jako producenta výzkumem ověřených poznatků, je situace komplikovanější. Například samotné rozhodnutí o tom, zda bude publikovat pro odbornou komunitu nebo bude publikovat pro komunitu praktiků, a tím usilovat o ovlivnění školní praxe, je obtížné. V takovém případě se výzkumník může pohybovat ve dvojí formě existence: publikovat poznatky pro vědu (což se od výzkumníka očekává; výzkumná práce funguje jako chlebovárc) anebo publikovat poznatky pro praxi (zde se jedná o specifický projev vnitřní satisfakce, imperativ opodstatnění a smysluplnosti vlastní práce apod.). Obě formy existence jsou pro výzkumníka důležité, avšak velmi rozdílné. Cesta satisfakce, jak vyplývá z výše uvedeného, je cestou touhy ovlivnit praxi, a cesta chlebovárc je cestou budování vědy a rozšiřování hranic poznání lidstva. Obě cesty mají svá specifika a své překážky. Pro akademika to znamená balancovat na hraně dvou světů, uvažovat nad potenciálním odběratelem výzkumných poznatků a současně promýšlet a zdůvodňovat relevanci svých badatelských činností nejen vůči světu teorie, ale také vůči světu praxe. Jedná se o současnou perspektivu výzkumníka, vědce?

*Michaela Spurná*

<sup>5</sup> Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431.

# Dějiny socialistického školství: terra inkognita historicko-pedagogického výzkumu? K problematice zdrojů poznání minulosti<sup>1</sup>

Jiří Zounek, Michal Šimáně, Dana Knotová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 28. 12. 2015 / upravená verze obdržena 27. 3. 2015 /  
k uveřejnění přijato 30. 3. 2015

**Abstrakt:** Příspěvek se zaměřuje na problematiku zdrojů poznání minulosti při studiu dějin socialistického školství v Československu. Autoři si položili otázku, jaké zdroje má historik pedagogiky k dispozici, pokud se rozhodne zkoumat soudobé dějiny školství. Tuto otázku se přitom snaží sledovat zejména v souvislosti se základním školstvím v bývalém Jihomoravském kraji v letech 1969–1989. V první části textu autoři představují své schéma dělení zdrojů. V následujících částech jednotlivé typy zdrojů (historické prameny, odborné publikace, pomocné zdroje a literatura) detailně rozebírají a doplňují konkrétními příklady. Příspěvek upozorňuje, že zdrojů k poznání dějin socialistického školství je poměrně velké množství. Bohužel doposud známé a dostupné zdroje pokrývají pouze některé části života škol či aktérů školního života. Zejména nezpracované archivní fondy představují poměrně zásadní limitující faktor v rozvoji historicko-pedagogického bádání. Na druhou stranu existuje celá řada odborné literatury a výsledky výzkumů z jiných oblastí historiografie, které mohou přispět k poznání soudobých dějin školství jak na národní, tak na regionální úrovni. To znamená, že historicko-pedagogický výzkum může stavět na poznacích jiných oborů.

**Klíčová slova:** socialistické školství, historické prameny, odborné publikace, pomocné zdroje, archivní fondy

*Historik je nadšeným otrokem pramenů, prameny jsou jeho milovaným a nenáviděným božstvem. Vždy s nimi zápasí, někdy třeba proto, že jich má v archivech celé vagóny a nikdy jich nebude moci přečíst ani malý zlomek procenta, a někdy ... že jich má až zoufale málo. (Třeštík, 1997, s. 7)*

<sup>1</sup> Studie je jedním z výstupů výzkumného projektu *Každodenní život základní školy v období normalizace pohledem učitelů. Využití orální historie při studiu soudobých dějin školství*, který je podporován GAČR (č. 14–05926S). Autoři děkují za podporu.

Dějiny školství na našem území ve 20. století představují příběh rozdělený do několika kapitol. Jednu z nejdelších tvoří kapitola období socialistického školství<sup>2</sup>, ve které tato oblast prošla velmi složitým obdobím, stejně jako celá naše společnost. S pádem komunistického režimu se otevřela cesta nejenom k demokratickému a svobodnému vývoji v naší zemi, ale otevřela se možnost nezaujatě zkoumat období před rokem 1989. Jak uvádí ve své knize o perestrojce historik Michal Pullmann (2011), je potřebné zbavit se předsudků vůči normalizaci, potažmo vůči celému období komunismu, a přestat toto období démonizovat.

V podobném duchu se vyjádřil i Průcha (2011), když píše, že by se mělo ke studiu socialistického školství přistupovat jako ke každému jinému tématu nebo jiné etapě vývoje. Dějiny pedagogiky jako jedna ze základních disciplín pedagogiky prošla po roce 1989 poněkud paradoxním vývojem. Přestože ve vědě padly veškeré ideologické bariéry, výzkum i publikační činnost v dějinách pedagogiky a školství v poslední dekádě 20. století stagnovaly (ve srovnání s léty před rokem 1989). Tento stav ukazuje studie Nejedlé (2000), která analyzovala kvantitativně i kvalitativně historická témata na stránkách odborného časopisu *Pedagogika* od jeho založení v roce 1950 do roku 2000. Podle autorčiny analýzy nebyly např. v tomto časopisu v po-revoluční době publikovány žádné výsledky empirického výzkumu socialistické školy, tj. konkrétně vývoje a proměn základních nebo středních škol<sup>3</sup>. Podobně je tomu v tomto období i u některých dalších odborných českých časopisů (viz např. Zounek & Jedlička, 2005).

Zdá se tedy, že pořád platí slova jednoho z nejvýznamnějších českých historiků pedagogiky minulého století profesora Cacha (1991), který krátce po sametové revoluci píše o nechuti zabývat se kritickou analýzou vývoje naší školské soustavy po roce 1945. Průcha (2009b) v *Pedagogické encyklopedii* pak tento stav potvrzuje takřka o dvacet let později, když konstatuje, že dosud neexistuje vědecké zhodnocení etapy socialistického školství. Podíváme-li se ale do zahraničí, tak např. v sousedním Německu začali zkoumat socialistické

<sup>2</sup> Používáme zde ve shodě s Průchou (2009a) termín socialistické školství jako časové vymezení (1948–1989), nikoliv jako kvalitativní označení.

<sup>3</sup> Na počátku 90. let minulého století byly publikovány dvě zajímavé studie, které ale nejsou založeny na historickém výzkumu. Jde spíše o zamyšlení či svého druhu přehledové studie. Čermáková (1991) se věnuje zejména vzniku a rysům totalitního školství. Studie Cacha (1991) představuje nástin několika důležitých témat týkajících se socialistické pedagogiky a školství.

školství již v 90. letech minulého století (viz např. Gruner & Kluchert, 2001; Köhler, 2001; Pehnke, 2008; Tenorth, Kudella, & Paetz, 1996).

Diskuzi na téma historického výzkumu soudobých dějin<sup>4</sup> v pedagogice u nás oživil Svatoš (2010) a Mareš (2010), který píše, že je čas věnovat se nedávné minulosti. „Časově by mělo jít o všechna důležitá období pedagogiky a školství, zejména bude třeba se věnovat normalizačním létům...“ (Mareš, 2010, s. 101). O socialistické škole a zejména pedagogice se pak v návaznosti na citované autory diskutovalo i na stránkách *Pedagogické orientace* (Janiš, 2014; Maňák, 2013).

Zejména diskuze v časopise *Pedagogika* byla motivací pro náš výzkumný projekt, který si klade za cíl prozkoumat a popsat každodenní život základní školy v období normalizace. Výzkum je založen primárně na metodě orální historie, jejímž prostřednictvím získáme data o každodenním životě školy, ale také o životě a práci klíčových aktérů školního vzdělávání – učitelů. Abychom prozkoumali dané téma co nejdůkladněji a přitom zachytili širší historický rámec, využíváme v našem výzkumu také tradiční historické metody a zdroje (např. přímá a nepřímá metoda, studium archívních pramenů)<sup>5</sup>. Touto výzkumnou strategií jsme se nutně dostali k tématu zdrojů poznání, které je značně komplikované a místy nepřehledné, ale musí být v rámci výzkumu tohoto typu řešeno. V dějinách pedagogiky u nás navíc doposud neexistuje žádná studie, která by tematizovala problematiku zdrojů poznání k soudobým dějinám školství a otevřela tak metodologickou (nejenom obsahovou či tematickou) diskuzi o výzkumu tohoto tématu.

Naší studií bychom chtěli zahájit takovou diskuzi a současně také navázat dílčím způsobem na výše uvedenou diskuzi v pedagogických časopisech. Budeme se tedy věnovat problematice zdrojů poznání minulosti, přičemž se orientujeme primárně na vývoj základního školství v období 1969–1989 na území bývalého Jihomoravského kraje (*Zákon o územním členění státu č. 36/1960 Sb.*, 1960). Nicméně v mnoha ohledech budeme mapovat dějiny na území celého bývalého Československa a také v delším časovém rozmezí než posledních dvacet let před sametovou revolucí. V rámci této studie si

<sup>4</sup> Neexistuje jednoznačné vymezení termínu *soudobé dějiny*, ale můžeme je ve shodě s mnoha autory vymezit jako dějiny, jejichž pamětníci či svědci stále žijí. Jde tedy o období posledních zhruba 70–80 let (podrobněji např. Pešek, 2013; případně také Vaněk & Krátká, 2014).

<sup>5</sup> Tímto postupem se snažíme vyvážit potenciální slabiny metody orální historie, ale také do jisté míry triangulovat data.

klademe otázku, jaké zdroje má historik<sup>6</sup> pedagogiky k dispozici při výzkumu soudobých dějin českého základního školství.<sup>7</sup>

Jde o klíčovou otázku historického výzkumu, protože dostupnost zdrojů k výzkumu určuje vůbec možnost zkoumat určité téma. Jinými slovy, nejsou-li dostupné zdroje či prameny k danému tématu (případně vůbec neexistují nebo byly zničeny), tak sebezajímavější téma nelze empiricky zkoumat. Nejde tedy pouze například o „nechuť“ na straně historiků zkoumat dané téma (ať už má ona nechuť jakékoliv důvody), ale také o realizovatelnost takového výzkumu. Na složitost výzkumu soudobých dějin upozornil již v roce 1983 Le Goff, když napsal, že historikové nemohou využívat archivů (protože nemají přístup k soudobým archiváliím) a při neexistenci dalších zdrojů se budou muset navrátit k psaní politické, vojenské a diplomatické historie – tedy beznadějně zastaralému stylu vypravování o minulosti, nebo k využití kvantitativních forem či využití vágních konceptů jako je „veřejné mínění“ nebo jiných forem subjektivismu. V dnešní době vnímáme jeho myšlenku spíše jako důležité upozornění, že výzkum soudobých dějin nemusí být tak jednoduchý, přinejmenším co se zdrojů k poznání minulosti týká.

Na první pohled se totiž může zdát, že s dostupností zdrojů k tématu socialistického školství (potažmo dějin školství posledních zhruba sedmdesáti let) nemůže být žádný problém, protože nejde o nijak staré či „historické“ materiály. Nebyly tedy tak dlouho vystaveny působení „zubu času“ a navíc nebylo tolik příležitostí tyto materiály zničit (např. přírodní katastrofy, záměrné ničení během „revolučních“ let apod.). Jak ale uvádíme dále v našem textu, situace je poměrně složitá a výzkum soudobých dějin může být opravdu poměrně komplikovaný. Historik se tak může dostat do velmi složitých situací, v některých případech může jít dokonce o rozhodnutí nepokračovat ve výzkumu či zásadně změnit téma výzkumu. V dějinách pedagogiky tedy nevstupujeme jen na tenký led, ale i na led, jehož kvalitu, rozsah či objem mnohdy vůbec neznáme.

<sup>6</sup> V naší studii píšeme o historikovi pouze v mužském rodě, to ovšem neznamená, že ignorujeme ženy – historičky. Naopak si jejich práce velmi vážíme. Mužský rod používáme zejména z důvodu zjednodušení textu.

<sup>7</sup> V naší studii se zaměřujeme především na období 1969–1989, a to nejenom s ohledem na téma našeho výzkumu. Takové zúžení tématu je nezbytné, abychom mohli alespoň v přehledu zachytit širokou škálu zdrojů, z nichž navíc mnohé pokrývají daleko delší historické období než dvacetiletí tzv. normalizace. Současně není reálně možné na ploše jedné studie zachytit všechny zdroje k tématu. Téma jsme zúžili i z důvodu zachování čtivosti a přehlednosti textu. Další zdroje pak mohou čtenáři nalézt v citované literatuře.



## 1 Zdroje poznání v historickém výzkumu

Shromáždění všech dostupných zdrojů poznání minulosti (k danému tématu či výzkumu), zejména pak pramenů, jejich studium a interpretace je alfou a omegou valné většiny historicky orientovaných výzkumů. V odborné literatuře je proto věnován poměrně velký prostor problematice pramenů (viz např. Bartoš, 1977; Bernheim, 1931; Hroch, 1985; McCulloch & Richardson, 2000; Skládáný, 2009; Vaculík & Čapka, 2011; Zwettler, Vaculík, & Čapka, 1996).

V nadpisu této části studie jsme záměrně nepoužili termín *pramen*. Důvodem je to, že mezi zdrojem a pramenem vnímáme rozdíl, který je důležitý pro pojetí „informační“ základny v historickém výzkumu. *Zdroj* poznání minulosti chápeme širěji než *pramen*, a to jako veškeré dostupné a využitelné materiály, informace a poznatky (ve fyzické i digitální podobě), které je možné využít při zkoumání minulosti. Ke zdrojům poznání v historicko-pedagogickém výzkumu tak řadíme vedle pramenů a odborné literatury také metodologickou literaturu, naučné i jazykové slovníky, encyklopedie, archivní pomůcky, učebnice dějin pedagogiky, ale také odborné konzultace, diskuze s odborníky na konferencích, diskuzní fóra zaměřená na problematiku dějin na internetu apod. (viz např. Aldrich, 2003). Vymezení zdrojů poznání minulosti je poměrně široké, ale nikoliv bezbřehé, protože vždy musí jít o zdroje související s minulostí či se k poznání minulosti vztahující. V našem případě s dějinami pedagogiky a školství. Je zřejmé, že zde prakticky vždy existuje nebezpečí „utopení se“ v moři zdrojů. To je ovšem vyváženo menším rizikem pomnutí zdánlivě nesouvisejícího, ale pro zkoumané téma důležitého zdroje. V našem širokém vymezení jde zejména o otevřenost k mnohdy zcela odlišným typům zdrojů a současně o odbornou citlivost v jejich výběru.

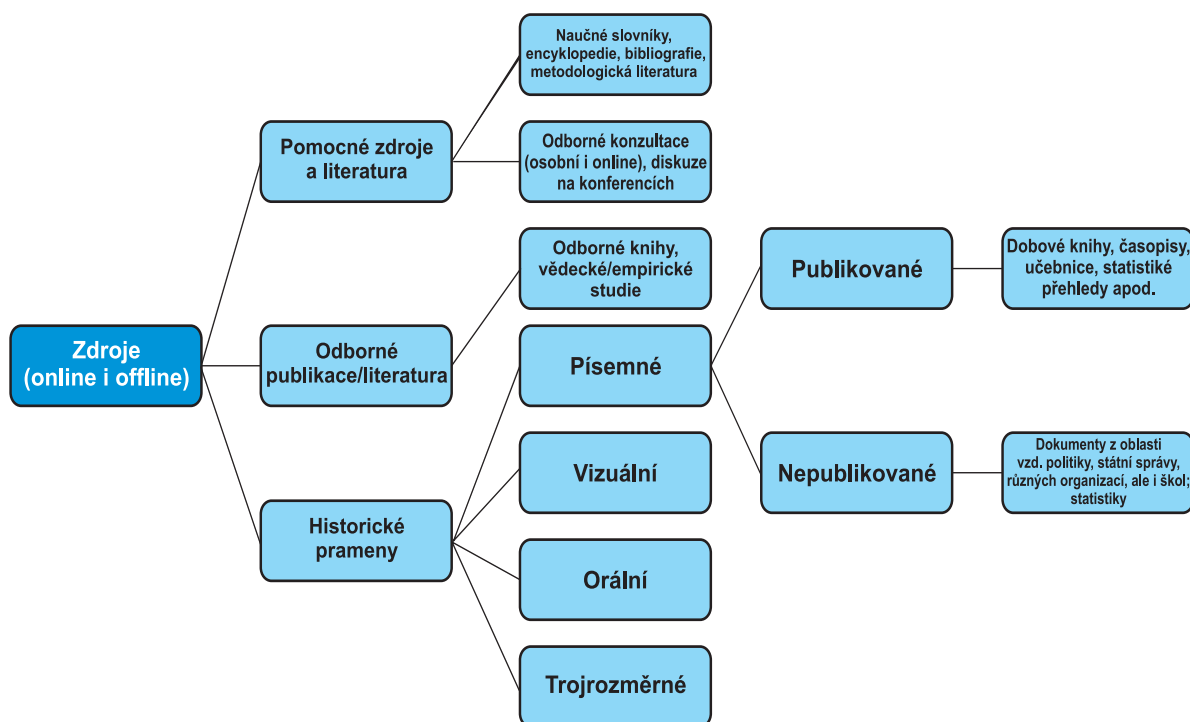
Jako stále důležitější součást zdrojů poznání vnímáme různorodé *zdroje*, které jsou dostupné v digitální podobě. V některých případech jde o digitalizované originální historické prameny, v jiných případech může jít o různé digitalizované archivní pomůcky či publikované odborné studie dostupné v elektronických databázích knihoven. Digitalizací pramenů, ale i dalších typů zdrojů se mohou měnit mnohé aspekty práce historika. Může jít o rychlejší vyhledání informace v digitalizovaném prameni, nebo v odborné literatuře či encyklopediích dostupných online (podrobněji např. Weller, 2013).

*Historický pramen* vnímáme jako zásadní zdroj poznání minulosti, protože jde o zdroj blízký historickému ději, nebo jde přímo o součást či výsledek takového děje. „Pramen je pro historika materiálem, z něhož čerpá poznatky o minulosti. Pramen je součást (mnohdy také výsledek) historického procesu

(dění) a je danému jevu v minulosti blízký časově i prostorově“ (Zounek & Šimáně, 2014). Ve shodě se současným pojetím pramene v moderní historiografii (viz např. Skládáný, 2009; Vaculík & Čapka, 2011) vnímáme pramen ovšem nejen jako statický materiál, z něhož je možné získat poznatky o minulosti, ale „jako soubor vlastností tohoto materiálu, který tvoří určitou informační strukturu konstituovanou na základě otázek kladených historikem“ (Skládáný, 2009, s. 235). To je velmi důležitá proměna v chápání pramene, protože již není kladen důraz pouze na vlastnosti či kvalitu historického materiálu, ale také na úroveň historického poznání, metodologickou výbavu historika i na použité metody. Na jedné straně je tu tedy pramen, který musí být nalezen a musí být „využitelný“ pro poznání minulosti. Jinými slovy musí nést/obsahovat určitou informaci. Na druhé straně je tu historik, který má k dispozici teoretickou i metodologickou výbavu k tomu, aby vhodně zvolenými otázkami a následně zvolenými postupy (metodami) získal relevantní informace z pramenů různé povahy, a to vždy s ohledem na výzkumnou otázku (jinými slovy „vytěžit“ pramen). Zdaleka nemusí jít pouze o písemné prameny, ale může jít o prameny vizuální, orální nebo trojrozměrné. Naše pojetí a členění zdrojů poznání minulosti ukazuje následující schéma (obr. 1).

V našem pojetí nepracujeme s termínem *sekundární pramen*, který lze podle Jůvy (2009, s. 674) definovat jako „všechny vědecké texty, jež zprostředkovávají poznání obsahu primárního pramene...“. Pro tento typ zdrojů používáme termín odborná literatura/studie. Vycházíme přitom z našeho vymezení historického pramene, které vnímá pramen jako součást či výsledek historického procesu. U odborné literatury či studií vstupuje do hry rovněž osobnost autora (jeho kvalifikace, vztah k popisované události, záměr k sepsání publikace atd.), navíc literatura pracuje s primárními zdroji, které jsou autorem vybrané a interpretované. Z těchto důvodů se nám nejeví termín (sekundární) pramen adekvátní. Klasifikace slouží především jako pomůcka k tomu, abychom mohli znázornit celou širokou paletu zdrojů a mohli tak ukázat rozdíly mezi jednotlivými typy zdrojů.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> V naší snaze o komplexní přehled o zdrojích poznatků k danému tématu se neubráníme jistým zjednodušením. U jednotlivých typů zdrojů nemůžeme v rámci jedné studie podat vyčerpávající přehled příkladů či ukázek daného typu zdroje či pramene. Při výběru příkladů jsme se řídili zejména relevantností konkrétního zdroje vzhledem k typu zdroje, ale také jeho dostupností a aktuálností obsažených informací. Přesto se neubráníme subjektivitě výběru, kterou jsme se ale snažili kontrolovat diskuzemi v rámci autorského týmu či nezávislým vyhledáváním zdrojů všemi autory studie. Náš postup ale do jisté míry podporuje komplexnost náhledu, protože v citovaných zdrojích lze dohledat další zdroje a tím podstatně rozšířit i prohloubit poznání tématu. Neměl by tak zůstat opomenut žádný významný zdroj poznání.



Obrázek 1. Schéma rozdělení zdrojů.

### 1.1 Pomocné zdroje a literatura

Tento typ zdrojů provází historika v průběhu celého výzkumu. V základní orientaci v terminologii dějin pedagogiky může pomoci *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Důležitým pomocným zdrojem je bezesporu *Pedagogická encyklopedie* (Průcha, 2009a), která obsahuje heslo o *dějninách školství* na našem území v letech 1948–1989, ale také metodologicky orientované heslo *historická pedagogika*. Za pozornost stojí rovněž heslo o *dějninách vzdělanosti* (Svatoš, 2009). U každého hesla je doplněna použitá literatura, což umožňuje dále prohlubovat poznání určitého tématu.

K metodologii historického výzkumu v pedagogice se stručně vyjadřuje rovněž Hendl ve své práci o kvalitativním výzkumu (Hendl, 2005). Velmi zajímavé a přínosné poznámky k historickému výzkumu a problematice pramenů (jejich vymezení, upozornění na možnosti zkreslení apod.) pak obsahují i starší publikace Traverse (1969) a Kerlingera (1972). Zajímavým příspěvkem k metodologii historického výzkumu je kniha Konopáska (1999) *Otevřená minulost: autobiografická sociologie státního socialismu*. Publikace

se věnuje životopisným vyprávěním, jež byla využita v rámci unikátního výzkumu, v jehož rámci se skupina sociologů zabývala vlastními životopisnými vyprávěními. Kniha přináší nejenom celou řadu metodologických poznatků, ale také poznatky o životě v socialistické společnosti, čímž může být důležitým zdrojem i pro dějiny pedagogiky.

Ze zahraničních zdrojů lze uvést práce *Research methods in education* (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), kde je samostatná kapitola věnovaná historickému výzkumu. Zajímavou metodologickou příručku představuje *Historical research in educational settings* (McCulloch & Richardson, 2000), která však pracuje s poněkud netypickým dělením pramenů pro české prostředí a argumentace i příklady jsou čerpány převážně z prostředí Velké Británie. Její předností je orientace na otázky historicko-pedagogického výzkumu, nikoliv pouze na metodologii obecné historiografie.

V oblasti obecných dějin existuje velké množství publikací, které se zabývají přímo dějinami let 1969–1989, nebo mapují období komunismu či poválečné dějiny. Příkladem může být *Slovník českých dějin* (Vykoupil, 2000), kde autor formou věcných hesel vysvětluje *normalizaci*, *Pražské jaro 1968*, únorové události roku 1948 nebo odhaluje vznik pojmu železná opona. Méně známou, ale velmi rozsáhlou online publikací o dějinách komunismu u nás (včetně problematiky školství) je *Slovníková příručka k československým dějinám 1948–1989*<sup>9</sup>. Na bezmála 900 stranách jsou popsány ve formě věcných hesel všechny podstatné aspekty života v socialistické společnosti (politika, sociální otázky, kultura, hospodářský vývoj apod.). V tištěné i online podobě je dostupná kniha F. Čapky *Dějiny země Koruny české v datech* (2006). Příkladem bibliografie může být práce Břeňové (datum vydání neuvedeno), která zpracovala patnáct ročníků odborného časopisu *Soudobé dějiny*. Z metodologické literatury lze uvést prakticky všechny publikace zabývající se v českém prostředí „úvodem do studia dějepisu“. Některé z nich jsou poplatné době svého vzniku (Bartoš, 1977; Hroch, 1985), ale ve všech lze najít důležité informace a poznatky k metodologii historického výzkumu, práci s prameny, k metodám historického výzkumu, postupu práce historika, kritice pramenů. Novější práce pak reflektují i aktuální trendy v historických vědách (viz např. Skládaný, 2009; *Úvod...*, 2014; Vaculík & Čapka, 2011; Zounek & Šimáně, 2014).

<sup>9</sup> Autorem hesel o školství a pedagogice je prof. J. Průcha.

V poslední době vyšlo několik metodologických knih, které se věnují komplexně teorii i praktickým otázkám empirického výzkumu založeného na metodě orální historie (viz např. Vaněk, 2004; Vaněk, Mücke, & Pelikánová, 2007; Vaněk & Mücke, 2011; Vaněk, 2013). Zejména kniha *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie* (Vaněk & Mücke, 2011) představuje ucelenou metodologickou publikaci obsahující nejen praktické otázky výzkumu (příprava a vedení rozhovoru, jeho zpracování, etické i legislativní otázky výzkumu apod.), ale také teoretické základy metody orální historie (vymezení metody, studium paměti a orální historie, možnosti a limity metody ad.). Důležitou součástí je rozsáhlý a fundovaný popis vývoje orální historie ve světě.

Neměli bychom zapomínat, že důležitým zdrojem poznání jsou konzultace s odborníky. Příkladem může být komunikace s pracovníky archívu, kteří mohou výrazně pomoci s orientací v nezpracovaných archívních materiálech, jak ukazuje citace z emailu adresovaného J. Zounkovi<sup>10</sup>:

... v našem archivu se nachází fond B 338 Jihomoravský krajský národní výbor Brno (1960–1990). Součástí Jm KNV byl odbor školství a kultury, jehož spisy ve třech manipulacích (1. z let 1958–1976, 2. z let 1976–1987 a 3. z let 1987–1990) jsou u nás uloženy. ... Problém je ale v tom, že fond B 338 není zpracovaný, a tudíž je pro badatele nepřístupný. Je možné si zažádat ... o možnost nahlízet do nezpracovaného materiálu...

V rámci této tematiky nesmíme zapomenout na jeden z velmi důležitých zdrojů informací, kterými jsou odborné konference. Na konferencích nejde jen o prezentace a obhájení výsledků výzkumu a jeho metodologie, ale také o zodpovězení případných otázek, z nichž některé mohou posunout uvažování do oblastí, o nichž autor/autoři dříve neuvažovali. Důležitou součástí konferencí jsou neformální diskuze s kolegy, ať už jde o národní, či mezinárodní komunitu. K významným konferencím v ČR patří konference České asociace pedagogického výzkumu<sup>11</sup> nebo konference České pedagogické společnosti<sup>12</sup>. Na mezinárodní úrovni lze uvést *Evropskou konferenci pedagogického výzkumu*<sup>13</sup>. Z oblasti historického výzkumu je možné zmínit např. *Evropskou konferenci dějin sociálních věd*<sup>14</sup>, kde je tematika školství zmiňována v rámci sekcí

<sup>10</sup> Email je součástí pracovní elektronické komunikace J. Zounka.

<sup>11</sup> Česká asociace pedagogického výzkumu – více informací o konferenci viz <http://www.capv.cz>.

<sup>12</sup> Česká pedagogická společnost – více viz <http://www.cpds.cz>.

<sup>13</sup> *European conference on educational research* – více viz <http://www.eera-ecer.de>.

<sup>14</sup> *The European social science history conference* – více viz <https://esshc.socialhistory.org>.

o hospodářských dějinách, ale i v sekci věnované orální historii. Za tradiční již můžeme považovat také konferenci České asociace orální historie<sup>15</sup>, která se věnuje metodologickým otázkám, ale přináší zejména výsledky současných výzkumů.

## 1.2 Odborná literatura a studie

Do této kategorie řadíme veškeré vědecké (odborné) publikace, studie či jiné formy sdělení v tištěné i v digitální podobě. Jde přitom o texty, které přinášejí nové poznatky získané na základě teoretického nebo empirického výzkumu (případně jde o odborné přehledové studie) a jsou určeny vědeckým pracovníkům, případně odborníkům vzdělaným v dané oblasti. Takové texty se řídí určitými pravidly (byť ne vždy explicitně řečenými) a obsahují náležitosti vědeckého textu (poznámkový aparát, dodržování citační normy apod.). Podrobněji o této problematice viz např. Čmejrková, Světlá a Daneš (1999), Hendl (2005), Mareš (2013).

V pedagogice vyšlo v posledním desetiletí několik přehledových studií mapujících dějiny školství na našem území. Studie Walterové<sup>16</sup> nazvaná *Vývoj české školy* v knize *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (Walterová, 2004) představuje zajímavý přístup k vysvětlení dějin české, zejména základní, školy. Autorka v textu vystihuje hlavní časové mezníky, legislativní rovinu vývoje, využívá přitom jako zdroje zejména dostupnou odbornou literaturu či dobové odborné časopisy. Popisuje především principy, podstatu či trendy, které převládaly ve školství či školské politice v dané etapě vývoje. Cenné je zde vystižení právě obecných charakteristik daného historického období. Podobně postupuje Rýdl (2006), který se ovšem zaměřuje zejména na vývoj a proměny správy a řízení škol. Rovněž v této studii je zajímavé vystižení základních charakteristik daného historického období. Studie Vorlíčka (2004) mapuje období socialistického školství především na základě studia oficiálních pokynů a legislativních dokumentů, ale využívá i dobové autory. V závěru pak autor shrnuje základní tendence v socialistickém školství. Vedle těchto tendencí seznamuje tato studie s obsahem mnohých legislativních norem.<sup>17</sup> Za zmínku zde stojí kniha *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srov-*

<sup>15</sup> Více viz [www.oralhistory.cz](http://www.oralhistory.cz).

<sup>16</sup> Prof. Walterová je autorkou historického nástinu pouze do roku 1989, autorem následující kapitoly je prof. Kotásek.

<sup>17</sup> Žádná z těchto studií není založena na vlastním historickém výzkumu, nebo zde metodologie není explicitně uvedena.

*návací pedagogiky* (Václavík, 1997), v níž je jedna stručná kapitola věnovaná socialistické pedagogice. Jde spíše o úvahu, zajímavé jsou zde odkazy a citace některých dokumentů, jako např. tzv. učitelský slib.

Jednou z nejnovějších knih, která se věnuje dějinám škol a životu i práci učitelů zhruba od 60. let minulého století až po současnost, je práce D. Moree (2013) *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Autorka popisuje a vysvětluje život a proměny dvou škol a učitelů v jednom městě, přičemž využívá kvalitativní metodologii, konkrétně narativní výzkum (hlavní metodou sběru dat byly rozhovory, dále pak v menší míře využila analýzu dokumentů). Díky použité metodologii pronikla do kultury obou škol, do vnitřního života škol i do životů učitelů, jejich vnímání profese učitele před rokem 1989 a po něm.<sup>18</sup>

Podíváme-li se na odbornou produkci v oblasti obecných dějin, případně konkrétněji do publikací z oboru politických, hospodářských, sociálních dějin či soudobých dějin, tak se před námi otevře obrovské množství velmi různorodých odborných zdrojů. Nesmíme zapomínat i na další obory, které se zabývají v rámci svých výzkumných aktivit studiem minulosti. Příkladem může být *sociologie* nebo *politologie*<sup>19</sup>, případně *geografie* a *kartografie* (Kučerová, 2012). Není zde proto možné zmínit všechny zdroje, ale ukážeme vybrané zdroje v poněkud pro historiografii netradičním pohledu. Odborné publikace rozdělujeme na ty, které využívají primárně kvantitativní data či prameny kvantitativní povahy. Věnují se především makrohistorii či jinak řečeno událostním/globálním dějinám (Medick, 2001). Druhou skupinou jsou ty publikace, které pracují s prameny nekvantitativní povahy a používají převážně metody kvalitativního výzkumu (zkoumají zejména mikrohistorii, ale i makrohistorii<sup>20</sup>).

<sup>18</sup> Tato studie jako jediná obsahuje explicitně popsanou a vysvětlenou metodologii výzkumu včetně teoretického rámce, což je v historicko-pedagogickém výzkumu zatím poměrně ojedinělá věc.

<sup>19</sup> Z politologie je k tématu socialistického školství zajímavý např. titul *Teorie a praxe nedemokratických režimů* (Balík & Kubát, 2012). Publikace se netýká školství, ale vysvětluje, co to je totalitní a autoritářský režim a mnohá další témata, která jsou důležitá pro pochopení širšího kontextu, v němž školy v době socialismu fungovaly.

<sup>20</sup> Například v případě školské politiky se zkoumají kvalitativními metodami (obsahová analýza dokumentů) školsko-politické dokumenty, které ovlivňovaly zásadně směřování celé vzdělávací soustavy, tedy typicky makrohistorické téma. Slabina našeho rozdělení a současně nesnáze je v tom, že v historických publikacích nebývá tradičně uváděna metodologie výzkumu, proto je mnohdy velmi obtížné jasně rozpoznat výzkumné metody.

*Kvantitativní data* využívají mnohé publikace k vysvětlení sociálního, hospodářského či kulturního vývoje. Příkladem velmi zajímavého zdroje k dějinám školství v období normalizace (či celému období socialistického školství) je dvousvazková monografie *Hospodářské a sociální dějiny Československa 1918–1992* (V. Průcha, 2009). Druhý svazek této rozsáhlé publikace je věnován období po druhé světové válce. Dějiny školství (a vzdělanosti obyvatelstva) jsou jen jedním z mnoha témat, kterými jsou např. sociální politika či proměny sociální struktury společnosti, ale také procesy urbanizace, populační vývoj či změny ve způsobu života. Autoři mapují i rozdíly mezi českými zeměmi a Slovenskem, případně, jsou-li k dispozici data, tak srovnávají tehdejší Československo se zahraničím. Podobně studuje poválečné Československo ve svých publikacích Kalinová (1998, 2012)<sup>21</sup>, která využívá ve svých pracích takřka výhradně kvantitativní data. Dalším významným zdrojem pro dějiny školství pro období konce normalizace a zejména období transformace je *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998* (Matějů & Večerník, 1998). Autoři mapují nejenom kvantitativní a institucionální změny školského systému, ale mapují i názory lidí na vzdělání ve vztahu k životnímu úspěchu a mnohé další otázky. Používají celou řadu kvantitativních zdrojů a výzkumů, a to nejenom českých, ale i mezinárodních. Ačkoliv se publikace zaměřuje zejména na první polovinu 90. let minulého století, najdeme zde celou řadu dat k roku 1989 či 1990. Lze tak studovat svého druhu „dědictví“ socialismu (nejenom) v oblasti školství. Všechny uvedené publikace jsou důležité pro dějiny školství i pro kontext, v němž se školství rozvíjelo. Významné jsou přitom nejenom výsledky analýz autorů uvedených publikací, ale také používané/citované zdroje či prameny, které mohou posloužit výzkumníkům v dějinách pedagogiky k detailnějšímu studiu. V těchto publikacích nelze ale vcelku pochopitelně očekávat detailní rozbory pedagogicko-didaktických otázek dobového školství.

*Kvalitativně orientované* (či tradičně orientované) odborné historické zdroje tvoří rovněž široký proud odborných publikací a studií, který není možné komplexně obsáhnout v rámci jedné studie. Ukážeme proto vybrané příklady, na nichž je možné dokumentovat šíři zdrojů, které jsou v současnosti k dispozici.

---

<sup>21</sup> Lenka Kalinová je rovněž autorkou některých kapitol ve zmiňované knize V. Průchy z roku 2009.



Vzhledem k zaměření naší studie je nutné na prvním místě zmínit výzkumnou a publikační činnost Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR<sup>22</sup>, který má výzkum tohoto období jako hlavní cíl i smysl své práce. Na tomto pracovišti je řešeno v době psaní této studie hned několik výzkumných projektů týkajících se období socialismu (např. *Česká společnost v období tzv. normalizace a transformace: životopisná vyprávění*<sup>23</sup>, nebo *Rezistence vůči komunistickému režimu v Československu 1948–1989. Její zdroje, projevy a ohlasy*). Ústav vydává časopis *Soudobé dějiny*, který vychází již od roku 1993 a přináší nejnovější poznatky z výzkumů, ale i recenze knih a diskuze odborníků. Součástí Ústavu pro soudobé dějiny je např. Centrum orální historie, ale také Centrum pro studium menšin a další pracoviště. Pro studium dějin socialistického školství jsou důležité jak výsledky v oblasti výsledků výzkumů, tak metodologicky orientovaná témata či diskuze (např. v časopisu *Soudobé dějiny*, ale i na mnohých seminářích organizovaných tímto pracovištěm).

K poznání soudobých regionálních dějin přispívá například také kolektivní publikace *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století* (Fasora et al., 2011). Autoři jednotlivých studií se snaží prostřednictvím životních příběhů jedinců ukázat život v širších kontextech dané doby. V publikaci jsou představeny například osudy šlechtice, předsedy jednotného zemědělského družstva, univerzitního studenta, dělnice, ale i učitele (Zounek, 2011) a mnoha dalších. Kniha tak přináší velké množství poznatků ke každodennímu životu (převážně) v období socialismu. Zajímavé je i pojetí a zpracování jednotlivých studií.

K předním českým badatelům v oblasti soudobých dějin patří profesor Milan Otáhal, který je autorem celé řady knih o socialistickém Československu v době normalizace, přičemž se zabývá zejména tematikou opozice (viz např. Otáhal, 1994, 2002, 2011). Důležité poznatky přináší kniha *Svědectví o duchovním útlaku 1969–1970: Dokumenty: „Normalizace“ v kultuře, umění, vědě, školství a masových sdělovacích prostředcích* (Otáhal, Bolomský, & Nosková, 1993). V publikaci je zveřejněno několik dokumentů, které vznikly na půdě ideologické komise Komunistické strany Československa, která měla na starosti sdělovací prostředky, kulturu, umění, školství.<sup>24</sup> Kniha je

<sup>22</sup> Přehled činnosti, publikační aktivity, řešené výzkumné projekty apod. lze najít na webových stránkách <http://www.usd.cas.cz>.

<sup>23</sup> Z tohoto projektu jsou již publikovány dílčí výstupy, viz např. Vaněk (2013), Vaněk a Krátká (2014).

<sup>24</sup> V knize a ve vybraných dokumentech je ovšem věnováno nejvíce prostoru vysokému školství.

důležitá nejenom faktograficky, ale i metodologicky, protože ukazuje, kde jsou uloženy různé druhy pramenů, zejména dokumenty KSČ.

Dějiny vysokého školství popisuje ve své knize *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace* Urbášek (2008). Také tato kniha poskytuje celou řadu metodologických poznámek, protože autor studoval mnoho pramenů z různých archívů, ale měl k dispozici i nepublikované výzkumné zprávy, paměti a vzpomínky. Kniha představuje zajímavý příspěvek k dějinám vysokého školství (potažmo vzdělanosti) v období normalizace, ale obsahuje i poznatky k formování socialistického vysokého školství po roce 1948.

O reflexi české historické paměti na dobu komunismu se pokusila ve své knize *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita* francouzská historička Françoise Mayer (2009). Autorka analyzovala různé typy diskurzů (oficiální, akademický aj.), které chápe jako různá vidění minulosti. Cílem knihy je prozkoumat „mechanismy vzniku kolektivní paměti na komunismus v české společnosti v 90. letech“ (Mayer, 2009, s. 23). V našem prostředí jde o zatím ojedinělý pokus a přístup k dějinám před rokem 1989.

V závěru této části je nutné zmínit ojedinělý přístup k dějinám českého školství, který zvolila Kučerová ve své knize *Proměny územní struktury základního školství v Česku* (2012). Autorka se snaží popsat a vysvětlit hlavní procesy, které utvářely síť základních škol u nás v posledních zhruba padesáti letech. Autorka studovala jak data pro celou republiku, tak detailněji zkoumala několik konkrétních lokalit, kde došlo k uzavření školy, aby tak lépe pochopila důsledky této události na život a fungování daných lokalit či společenství. Ve své knize tak kombinuje geografické či historicko-geografické, ale také pedagogické či sociologické přístupy ke zkoumání soudobých dějin našeho školství.

### 1.3 Historické prameny

Práce s historickými prameny představuje jádro práce každého historika. Na tomto místě se budeme zaměřovat na samotné historické prameny, jejich uložení, reálnou dostupnost pro badatele a také naznačíme, jaké informace je možné v různých typech pramenů najít či alespoň očekávat.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Kritika pramenů či metody práce historika s prameny již sahají nad rámec této studie, čímž rozhodně nechceme říci, že jde o méně významné fáze historického výzkumu. K této problematice se stručně vyjadřujeme v publikaci *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu* (Zounek & Šimáně, 2014).

### *Písemné prameny nepublikované*

Jednou ze zásadních otázek mnohých historicko-pedagogických výzkumů je dostupnost písemných pramenů, která může výrazně omezit i možnosti zkoumání soudobých dějin školství. Dostupnost ovlivňují zejména dva zásadní faktory. Jedním z nich je *Zákon o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů* (č. 499/2004 Sb.), v němž se v paragrafu 37 (odst. 1) uvádí: „K nahlížení v archivech jsou přístupné jen archiválie starší třiceti let, není-li dále stanoveno jinak“. V praxi to znamená, že se ve většině případů badatel dostane pouze k pramenům do roku 1985 (v době dokončování této studie).

Druhým faktorem ovlivňujícím dostupnost je zpracování archiválií či celých archívních fondů, které obsahují dokumenty ke školství. K výzkumu dějin školství v bývalém Jihomoravském kraji je významný Moravský zemský archiv (MZA) v Brně.<sup>26</sup> Jak jsme již naznačili citací z emailu výše, v tomto archivu existuje *fond B 338 Jihomoravský krajský národní výbor Brno*, jehož součástí je odbor školství a kultury (1960–1990). Ten ovšem není zpracovaný, a tudíž není badatelům dostupný.<sup>27</sup> K fondu existuje inventář, který naznačuje, že fond obsahuje velmi cenné informace k mnoha oblastem života škol, ale i nadřizovaných úřadů. Ve fondu<sup>28</sup> se nacházejí např. *Dlouhodobý program rozvoje školství do roku 1980*, oběžníky odboru školství a kultury, komise pro rozmístění žáků 8. tříd, kádrové materiály, komise elektronizace, pětileté plány ve školství, pedagogické věci, dislokace učitelů, řízení práce škol, pracovní plány a řády, přijímací řízení, odvolací řízení, inspekční protokoly, zprávy o stavu školství a mnohé další. Uvedené příklady typů uložených písemností přitom mají různý rozsah, a to od několika složek až po několik desítek kartonů.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Na tomto místě chceme poděkovat paní ředitelce MZA PhDr. Kateřině Smutné a paní Mgr. Michaele Růžičkové, které nám umožnily prostudovat několik krabic z fondu B 338, díky čemuž máme základní představu o charakteru uložených dokumentů. Konkrétně šlo o: *Zprávy o stavu školství 1979–1984* (3 balíky), *Dlouhodobý program rozvoje školství do roku 1980* (1 pořadač), *Plán práce ve školství (1971–1975)* – 1 pořadač.

<sup>27</sup> V MZA jsou uloženy rovněž fondy G 560 KSČ-KV Brno (1945–1960) a G 593 KSČ-Jmk Brno (1960–1989), které jsou dostupné, což znamená velkou výzvu nejen pro historický výzkum, ale také pro historicko-pedagogický výzkum.

<sup>28</sup> Uvedené názvy jsou označení uložených (skupin) písemností dle inventáře fondu. Některé názvy byly zkráceny.

<sup>29</sup> Jde o archívní kartony o tloušťce zhruba 10–12 cm. Složkou je typicky myšlena běžná složka na max. desítky jednotlivých listů papíru.

Další důležitou institucí s ohledem na téma naší studie je *Archiv města Brna (AMB)*, v němž je situace podobná, protože *fond B 1/3030 odbor školství a kultury* je nezpracovaný a nepřístupný (bohužel k němu neexistuje ani inventář).<sup>30</sup> Z uvedených příkladů vyplývá, že nepublikované (archivní) materiály jsou v současné době prakticky nedostupné, a to i přes maximální vstřícnost pracovníků obou zmíněných archivů. Na základě našich výzkumných sond do zmíněných fondů lze říci, že obsahují obrovské množství historických materiálů, které mohou napomoci při výzkumu řízení socialistických škol, jejich fungování, tehdejší podoby plánování ve školství a vzdělávání. Potenciálně archiválie umožní blíže poznat také práci učitelů či jejich (další) vzdělávání, ale bude možné poznat do jisté míry i život a učení tehdejších žáků.

### *Písemné publikované prameny*

Pramenná základna v oblasti nepublikovaných písemných „materiálů“ může být v mnoha ohledech velmi omezená (alespoň prozatím). Historik však má k dispozici ještě publikované písemné prameny, které mohou doplnit a někdy i do určité míry nahradit nedostupné nepublikované (archivní) prameny. Opět na příkladu pramenů k dějinám školství v Jihomoravském kraji v období normalizace ukážeme možné druhy pramenů. Dějiny školství v jednom kraji ovšem nelze separovat od dějin celého tehdejšího Československa, proto je nutné studovat i prameny obsahující informace o celé tehdejší ČSSR.

Základní údaje o populaci (dosaženém vzdělání/dokončené škole, navštěvované škole apod.) mohou poskytnout sčítání lidu (Československé sčítání lidu, 1970, 1980, 1991). Velmi cenným zdrojem je *Historická statistická ročenka ČSSR z roku 1985*, v níž najdeme data např. o základních školách od roku 1936 (mimo válečné roky) až do roku 1983. Jsou zde popsány počty škol, tříd, žáků i učitelů. Podobné údaje jsou ke školám pro mládež vyžadující zvláštní péči, ale uvedeny jsou údaje rovněž ke školním družinám a klubům. Analogicky jsou zpracována data o středních školách, gymnáziích (či středních všeobecně vzdělávacích školách), ale i vysokých školách. Vedle toho ročenka obsahuje informace k proměnám domácností a rodiny, vývoj mezd, sociálního zabezpečení či zdravotnictví.

Dějiny školství ve větším detailu se zabývá např. práce *Základní školství v ČSSR a některé trendy jeho vývoje od roku 1921* (Jelínková & Smolka,

<sup>30</sup> Chceme poděkovat panu řediteli AMB PhDr. Liboru Blažkovi, paní Mgr. Kateřině Kalvodové paní Monice Kadlčíkové a paní Ludmile Dvořákové za spolupráci a odborné konzultace.

1989), v níž můžeme najít souhrn dokumentů, vyhlášek, zákonů pro období 1948–1989, průměrný počet žáků na třídu v ČSSR a ČSR (v letech 1953–1989), celkový počet učitelů (včetně podílu žen), počty absolventů studia učitelství (1980–1989), feminizaci ve školství a mnohé další informace. Vedle toho publikace přináší například také informace o tzv. směnném vyučování.<sup>31</sup> Autoři uvádějí vývoj počtu žáků ve druhé a dokonce třetí směně (údaje jsou rozděleny podle krajů). V knize je ke směnnému vyučování uveden krátký komentář, z něhož nelze vyčíst nic podrobnějšího například o třetí směně. Ukazuje to však na fakt, že v některých oblastech (zejména na Slovensku) byl v určitých letech výrazný nedostatek škol, což bylo důvodem „směnování“. Jihomoravský kraj například patřil ve školním roce 1969/1970 ke krajům s nejvyšším podílem směnujících žáků na tehdejší základní devítileté škole v ČSR (2. směna). O deset let později ovšem směnování u nás takřka vymizelo.

Školstvím v socialistickém Československu se zabývá celá řada dalších (kvantitativně orientovaných) publikací (viz např. Lihocký, 1976; Novotná, 1985). Všechny uvedené prameny jsou běžně dostupné v knihovnách. Je zajímavé, že u některých knih je uvedena poznámka: pouze nebo výhradně „pro úřední potřebu“ tehdejších úřadů či stranických orgánů, což naznačuje, že zřejmě šlo o neveřejné analýzy. Důležité ovšem je, že tyto dnes dobře dostupné zdroje mohou zčásti nahradit nedostupné archívní dokumenty.

K písemným publikovaným zdrojům patří rovněž odborná produkce z doby před rokem 1989. Není účelné zde vypisovat jednotlivé publikace, ale zmiňme pro ilustraci např. *Třicet let československé jednotné školy* (Kujal, 1979), některé Ciprovy práce apod. V některých případech mohou posloužit jako zdroj k vývoji socialistické školy rovněž vysokoškolská skripta vydaná před rokem 1989 (viz např. Liškař, 1980).

Vedle odborných publikací jsou významným zdrojem rovněž dobové (odborné) pedagogické či „školské“ časopisy (např. *Učitelské noviny*, *Socialistická škola*, *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*<sup>32</sup>, *Komenský*, *Jednotná škola*<sup>33</sup> aj.), ale také dobové noviny. Do budoucna bude nutné zkoumat dobový tisk, například v letech 1968–1969 nebo kolem roku 1989, s cílem zjistit, jak bylo

<sup>31</sup> V poválečném období (až do 60. let minulého století) byl v některých regionech nedostatek škol, proto musely některé děti chodit na tzv. druhou směnu (na odpoledne), v některých případech i na směnu třetí.

<sup>32</sup> Ta však vycházela jen velmi krátce – více viz <http://www.ped.muni.cz/pedor/profil/zhistorie>.

<sup>33</sup> *Jednotná škola: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychologie*.

školství a školy prezentovány v médiích, jak se proměňovala témata, zda a jak byla prezentována témata z regionů apod.

Dalším důležitým okruhem historických pramenů jsou legislativní normy. Všechny důležité (nejenom školské) zákony jsou v současné době dostupné v elektronické podobě na webu ministerstva vnitra.<sup>34</sup> Tento druh pramenů je navíc dobře dostupný v knihovnách. Legislativní normy patří k často využívaným zdrojům, viz např. zmiňované studie Vorlíčka (2004) či Walterové (2004).

Do jisté míry specifickým zdrojem písemných publikovaných pramenů je memoárová literatura. Příkladem tohoto typu pramene mohou být knihy *Co vy na to, pane Komenský?* (Ludvíková, 2006) nebo *Cesta do hlubin kantorovy duše* (Hoznauer, 2004). Tento typ pramenů přináší sice subjektivní pohled na události, což je jejich slabá a současně i silná stránka. Svým charakterem mohou memoáry pomoci při studiu různých témat týkajících se života škol i učitelů – právě individuální zkušenosti mohou dodat další kamínek do mozaiky poznání minulosti, ale i inspirovat k novým výzkumným otázkám.

### *Orální, vizuální a trojrozměrné historické prameny*

Nadpis této části naznačuje, že jsou zde sloučeny tři rozdílné typy pramenů, které ale mají jedno společné – nejsou u nás v historicko-pedagogickém výzkumu prakticky vůbec používány. Vysvětlení můžeme hledat v tradiční (a zcela pochopitelné) orientaci na práci s písemnými prameny. Dalším důvodem může být to, že např. vizuální prameny a nakonec i trojrozměrné prameny bývají používány spíše jako podpůrný pramen či doklad. Ten má ilustrovat zkoumaná témata či argumenty, nebo „pouze“ doplnit pramennou základnu tvořenou písemnými prameny. Nicméně tyto zdroje mohou sloužit jako základ pro historické zkoumání i hlavní zdroj poznání (McCulloch & Richardson, 2000). Příklady vizuálních pramenů mohou být (architektonické) plány škol, různé druhy školních obrazů, ale především fotografie.<sup>35</sup> Ty potenciálně obsahují celou řadu důležitých informací, protože mohou zobrazovat např. uspořádání třídy a její vybavení, vybavení kabinetů, speciálních učeben či sportovišť, fotky žáků, učitelského sboru apod. Fotografie samotné

<sup>34</sup> Viz <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu>

<sup>35</sup> Některé tyto prameny mohou být uloženy v MZA či AMB, případně mohou být ještě uschovány ve školách. Lze předpokládat, že v archívech mohou být tyto prameny uloženy u témat jako inventarizace škol, generální opravy, pedagogické věci, pomůcky apod.

mohou být mnohdy velmi důležitým pramenem, který vypovídá jak o škole, její architektuře, tak různých slavnostech či rituálech. Fotografie je možné ovšem využít jako podpůrný pramen, např. při orálně historickém rozhovoru. Respondent může popisovat nejenom fotku samotnou, ale i celý příběh jejího vzniku či zobrazenou událost v životě školy nebo v životě učitele.

K vizuálním zdrojům řadíme rovněž kreslené seriály či komiksy, ale také televizní pořady a film. Všechny uvedené prameny jsou málo využívané, navíc kreslené seriály u nás v době před sametovou revolucí nebyly příliš rozšířené. Nicméně televizní pořady (zejména zpravodajství, dokumenty) mohou být velmi zajímavým pramenem o tom, jak média před rokem 1989 informovala o škole a jaký vytvářela obraz o školství, učitelích, žácích či rodičích, ať už na národní či regionální úrovni.

S fotografiemi souvisejí také trojrozměrné prameny, které bývají mnohdy na fotografiích zachyceny. Do skupiny těchto pramenů patří nejenom učební pomůcky, ale i samotné budovy<sup>36</sup>, veškerý školní nábytek či vybavení uvnitř i vně budovy školy (venkovní hřiště, dílny pro pracovní vyučování apod.). Při výzkumu je možné studovat vývoj a proměny učebních pomůcek (včetně učebnic). Zajímavé je rovněž studovat ergonomii školního nábytku, rozmístění fyzických objektů ve třídě, ale také například organizaci a vybavení kabinetů učitelů nebo ředitelen (více viz např. Lawn & Grosvenor, 2005). Zde se nabízí pro badatele zajímavá kombinace historických pramenů – fotografie a reálné dochované pomůcky či předměty. Trojrozměrné prameny k dějinám školství jsou uchovávány v muzeích. Například Muzeum Komenského v Přerově připravilo stálou expozici historických tříd, kdy „nejnovější“ třída je z padesátých let minulého století.<sup>37</sup> Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze má stálou expozici *Vzdělanost a totalita (1938–1989)*.<sup>38</sup> Muzea mohou být nejenom zdrojem celé řady důležitých historických pramenů k soudobému školství, ale také partnerem mezioborových výzkumných projektů, a to i na mezinárodní úrovni.

Posledním druhem historických pramenů jsou prameny orální povahy, které jsou tradičně označovány jako vzpomínky pamětníků. Po roce 1989 se u nás začíná rozvíjet metoda orální historie. Tu můžeme charakterizovat jako řadu

<sup>36</sup> Při nedostatku budov se učilo v různých, mnohdy nevyhovujících, budovách či místnostech.

<sup>37</sup> Více viz <http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/stale-expozice/skolni-trida-z-50-let-20-stoleti>.

<sup>38</sup> Další informace na <http://nmpk.cz/node/50>.

propracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících se postupů, jejichž prostřednictvím se badatel... dobírá nových poznatků, a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky určité události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, nebo osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně. (Vaněk & Mücke, 2011, s. 9)

Vezmeme-li v úvahu fakt, že dostupnost písemných, mnohdy i vizuálních, pramenů může být velmi omezená, pak prameny získané prostřednictvím této metody mohou výrazně pomoci poznání soudobých dějin školství i pedagogiky. Konopásek (1999) píše, že studium životopisů a životních příběhů je mnohdy takřka jedinou možností, jak lze empirickým výzkumem poznat důležité charakteristiky bývalých komunistických společností. V totalitní společnosti nebyla celá řada dat či písemností oficiálně produkována, případně byla „upravována“ tak, aby sloužila politickým účelům nebo propagandě. Pro historicko-pedagogický výzkum může být velmi užitečné propojit výzkum založený na studiu písemných pramenů, vizuálních nebo trojrozměrných s orálně historickým výzkumem. Data získaná těmito přístupy se mohou doplňovat, nebo naopak pomohou vyvracet tradované mýty a nepřesnosti, případně otevírat nová výzkumná pole. V současnosti je možné využít vzpomínky pamětníků, které jsou dostupné na internetu v rámci projektu *Paměť národa*<sup>39</sup>, nebo lze využít fyzické či digitální sbírky rozhovorů *Centra orální historie*<sup>40</sup>. Žádná z těchto sbírek není zaměřena primárně na školství, ale mnozí pamětníci vzpomínají na školu, na učitele, někteří pamětníci působili jako učitelé, takže je možné v těchto pramenech najít celou řadu důležitých informací.

## 2 Závěr

V naší studii jsme se snažili odpovědět na otázku, jaké zdroje má (nejenom) historik pedagogiky k dispozici, pokud se rozhodne zkoumat soudobé dějiny školství. Soustředili jsme se zejména na základní školy v bývalém Jihomoravském kraji v období normalizace. Toto zúžení vychází z našeho výzkumného projektu, ale je dáno rovněž omezeným prostorem jedné studie. Je ovšem zřejmé, že jde o tematiku velmi rozsáhlou a dané mantinely nás nutily k jistým kompromisům, co se týče šíře i hloubky zpracování tématu. Tím

<sup>39</sup> Viz <http://www.pametnaroda.cz>

<sup>40</sup> Viz <http://www.coh.usd.cas.cz/cs/katalog-a-sbirky-rozhovoru>



se dostáváme k omezením naší studie. Ta jsou dána několika faktory. V naší studii jsme nezachytili zdaleka archiválie uložené ve všech důležitých archívech, jako je např. *Národní archiv*, *Archiv bezpečnostních složek*, *Archiv České televize* nebo *Národní filmový archiv*. Podobně jsme neprozkoumali do detailu prameny dostupné ve všech pedagogických muzeích. Nemohli jsme v rámci jedné studie představit a vysvětlit teorii pramenů a popsat podrobněji jednotlivé skupiny zdrojů poznatků o minulosti. V rámci příkladů jsme rezignovali na zahraniční příklady. Nebyli jsme schopni postihnout všechnu metodologickou i historickou či historicko-pedagogickou literaturu, byť se domníváme, že jsme čerpali ze všech základních tuzemských prací. Využili jsme rovněž některé zahraniční práce, z nichž některé jsou v ČR pouze obtížně dostupné nebo nejsou dostupné vůbec.

Zbývá tedy ona odpověď na klíčovou otázku naší studie uvedenou výše. Jinými slovy řečeno: Jde tedy skutečně o terru inkognitu v oblasti zdrojů? Odpověď není zcela jednoduchá a jednoznačná. Zdrojů k poznání dějin socialistického školství je poměrně velké množství, bohužel doposud známé a dostupné zdroje pokrývají pouze některé části života škol či aktérů školního života. To je dáno tím, že výzkum v této oblasti je v pedagogice teprve na začátku, ale významný problém představuje omezený přístup k pramenům. Zejména nezpracované archívní fondy reprezentují poměrně zásadní limitující faktor v rozvoji historicko-pedagogického bádání a podle vyjádření archivářů může zpracování relevantních fondů trvat ještě hodně dlouhou dobu.

Dobrou zprávou jistě je, že existuje celá řada odborné literatury a výsledky výzkumů z jiných oblastí historiografie, které mohou přispět k poznání soudobých dějin školství jak na národní, tak na regionální úrovni. To znamená, že historicko-pedagogický výzkum může stavět na poznatcích jiných oborů. Výzvou je tedy nejenom bádání v rámci dějin pedagogiky a školství, ale také mezioborová spolupráce a (mezinárodní) výzkumné projekty, které mohou napomoci jak poznání minulosti, tak rozvinout metodologii historického výzkumu.

Zajímavou a užitečnou metodologickou inspiraci pro soudobé dějiny školství i pedagogiky (jako dějin vědeckého oboru) představuje metoda orální historie. V době, kdy stále nemáme k dispozici dostatek relevantních zdrojů poznání (zejména pramenů) a současně žijí pamětníci, je tato metoda velmi přínosná pro prohloubení poznání nedávné minulosti. V kombinaci s tradičními a osvědčenými postupy historického výzkumu tak vytváří

obrovskou příležitostí pro dějiny pedagogiky a školství i cestu k získání jedinečných pramenů.

Dějiny pedagogiky tak budou moci nabídnout příbuzným oborům nejenom výsledky svých bádání, ale i propojení metodologických poznatků z oblasti kvalitativního výzkumu v pedagogice s metodologií historického výzkumu.<sup>41</sup>

S jistou mírou optimismu tak můžeme říci, že v oblasti zdrojů poznání minulosti soudobých dějin stále existuje terra inkognita, ale existují dobré předpoklady její „rozlohu“ neustále zmenšovat.

## Literatura

- Aldrich, R. (2003). The three duties of the historian of education. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 32(2), 133–143.
- Balík, S., & Kubát, M. (2012). *Teorie a praxe nedemokratických režimů*. Praha: Dokořán.
- Bernheim, E. (1931). *Úvod do studia dějepisu*. Praha: Jan Laichter.
- Břeňová, V. (rok vydání neuveden). *Soudobé dějiny. Obsah ročníků I–XV (2003–2008)*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny. Dostupné z [http://www.usd.cas.cz/UserFiles/File/Publikace/biblio\\_1993\\_2008.pdf](http://www.usd.cas.cz/UserFiles/File/Publikace/biblio_1993_2008.pdf)
- Cach, J. (1991). Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství – léta nadějí, krizí a zklamání 1945–1990. *Pedagogika*, 41(2), 135–144.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Čapka, F. (2006). *Dějiny země Koruny české v datech*. Dostupné z <http://www.libri.cz/databaze/dejiny/>
- Čermáková, M. (1991). Formování totalitního školství v poválečném Československu. *Pedagogika*, 41(3), 323–333.
- Československé sčítání lidu 1970. (1970). Dostupné z [http://notes.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/ceskoslovenske\\_scitani\\_lidu\\_1970](http://notes.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/ceskoslovenske_scitani_lidu_1970)
- Československé sčítání lidu 1980. (1980). Dostupné z [http://notes.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/ceskoslovenske\\_scitani\\_lidu\\_1980](http://notes.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/ceskoslovenske_scitani_lidu_1980)
- Československé sčítání lidu 1991. (1991). Dostupné z [http://notes.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/ceskoslovenske\\_scitani\\_lidu\\_1991](http://notes.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/ceskoslovenske_scitani_lidu_1991)
- Československé školství v 5. pětiletce. (1976). Praha: Ústav školských inf. při min. školství ČSR.<sup>42</sup>
- Čmejrková, S., Světlá, J., & Daneš, F. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.
- Fasora, L., Hanuš, J., Malíř, J., & Nečasová, D. (Eds.). (2011). *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století*. Brno: CDK (Centrum pro studium demokracie a kultury).

<sup>41</sup> Metodologii historicko-pedagogického výzkumu v oblasti výzkumu soudobých dějin školství se autoři věnují v samostatné studii. Zaměří se zejména na tzv. dějiny každodennosti, vizuální historii, orální historii, ale i studium životních příběhů (*life history, life story*) apod.

<sup>42</sup> V knize je uvedeno: Pouze pro úřední potřebu.

- Gruner, P., & Kluchert, G. (2001). Erziehungsabsichten und Sozialisationseffekte. Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(6), 859–868.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Historická statistická ročenka ČSSR*. (1985). Praha: SNTL.
- Hoznauer, M. (2004). *Cesta do hlubin kantorovy duše*. Praha: Dokořán.
- Hroch, M. (1985). *Úvod do studia dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Janiš ml., K. (2014). Jak tedy reflektovat socialistickou pedagogiku? *Pedagogická orientace*, 24(1), 128–132.
- Jelínková, V., & Smolka, R. (1989). *Základní školství v ČSSR a některé trendy jeho vývoje od roku 1921*. Praha: Ústav školských informací.
- Jůva, V. (2009). Historická pedagogika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 672–676). Praha: Portál.
- Kalinová, L. (1998). *Sociální vývoj Československa 1969–1989*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny.
- Kalinová, L. (2012). *Konec nadějí a nová očekávání: k dějinám české společnosti 1969–1993*. Praha: Academia.
- Kerlinger, F. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Konopásek, Z. (1999). *Otevřená minulost: autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha: Karolinum.
- Köhler, H. (2001). Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(6), 847–857.
- Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- Kujal, B. (1979). *Třicet let československé jednotné školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- Le Goff, J. (1983). Later history. *Past and Present*, 100(1), 14–28.
- Lihocký, J. (1976). *Štatistická ročenka školstva Československej socialistickej republiky 1968–1974: pre vnútornú potrebu*. Bratislava: Ústav školských informací.
- Liškař, Č. (1980). *Socialistické školství: určeno pro posl. filozof. fak. Univ. J. E. Purkyně*. Praha: SPN.
- Ludvíková, M. (2006). *Co vy na to, pane Komenský?* Praha: Triton.
- Maňák, J. (2013). Pedagogika a pedagogové v období vlády komunismu. *Pedagogická orientace*, 23(3), 386–391.
- Mareš, J. (2010). O vstupování na tenký led. *Pedagogika*, 60(2), 99–103.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Matějíř, P., & Večerník, J. (1998). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia.
- Mayer, F. (2009). *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*. Praha: Argo.
- McCulloch, G., & Richardson, W. (2000). *Historical research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Medick, H. (2001). Quo vadis historische Anthropologie? Geschichtsforschung zwischen historischer Kulturwissenschaft und Mikro-Historie. *Historische Anthropologie*, 9(1), 78–92.

- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Nejedlá, D. (2000). Historická tematika na stránkách Pedagogiky v uplynulém padesátiletí. *Pedagogika*, 50(4), 406–421.
- Novotná, L. (1985). *Síť základních škol v ČSR ve školním roce 1984–85*. Praha: Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR.
- Otáhal, M., Bolomský, K., & Nosková, A. (1993). *Svědectví o duchovním útlaku 1969–1970: Dokumenty: „Normalizace“ v kultuře, umění, vědě, školství a masových sdělovacích prostředcích*. Praha: Maxdorf.
- Otáhal, M. (1994). *Opozice, moc, společnost 1969–1989: Příspěvek k dějinám „normalizace“*. Praha: Maxdorf.
- Otáhal, M. (2002). *Normalizace 1969–1989: příspěvek ke stavu bádání*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Otáhal, M. (2011). *Opoziční proudy v české společnosti 1969–1989*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Pehnke, A. (2008). *Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinischer Politik (1945–1959)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Průcha, J. (2009a). Historický vývoj českého školství II (1948–1989). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 45–49). Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009b). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). Vstoupit či nevstoupit na tenký led analýzy socialistické pedagogiky? *Pedagogika*, 61(2), s. 187–190.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, V. (2009). *Hospodářské a sociální dějiny Československa 1918–1992*. (2. sv.). Brno: Doplněk.
- Pešek, J. (2013). *Napříč kontinentem soudobých dějin: evropská historiografie po konci studené války*. Praha: Argo.
- Pullmann, M. (2011). *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha: Scriptorium.
- Rýdl, K. (2006). Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu* (s. 7–22). Praha: Karolinum.
- Skládaný, M. (2009). Metody edukační historiografie. In Š. Švec (Ed.), *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (s. 234–241). Brno: Paido.
- Slovníková příručka k československým dějinám 1948–1989*. (2006). Dostupné z [www.usd.cas.cz/UserFiles/File/Publikace/Prirucka48\\_89.pdf](http://www.usd.cas.cz/UserFiles/File/Publikace/Prirucka48_89.pdf)
- Statistická ročenka města Brna*. (1970). Brno: Český statistický úřad.
- Svatoš, T. (2009). Dějiny vzdělanosti. In J. Průcha (Eds.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 677–680). Praha: Portál.
- Svatoš, T. (2010). Aby pedagogika byla vědou provázenou historickou reflexí. *Pedagogika*, 60(1), 1–3.
- Tenorth, H. E., Kudella, S., & Paetz, A. (1996). *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Travers, R. (1969). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Třeštík, D. (1997). *Počátky Přemyslovců: vstup Čechů do dějin (530–935)*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Urbášek, P. (2008). *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Úvod do studia dějepisu. (2014). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <http://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/130405>
- Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Líp.
- Vaculík, J., & Čapka, F. (2011). *Úvod do studia dějepisu a historický proseminář*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vaněk, M. (2004). *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Vaněk, M., Mücke, P., & Pelikánová, H. (2007). *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Vaněk, M., & Mücke, P. (2011). *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Fakulta humanitních studií UK v Praze.
- Vaněk, M. (2013). *Around the globe: Rethinking oral history with its protagonists*. Prague: Karolinum.
- Vaněk, M., & Krátká, L. (2014). *Příběhy (ne)obyčejných profesí: česká společnost v období tzv. normalizace a transformace*. Praha: Karolinum.
- Vorlíček, Ch. (2004). České školství 1945–2000. In E. Walterová (Ed.), *Česká pedagogika: proměny a výzvy: sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska* (s. 119–176). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Vykoupil, L. (2000). *Slovník českých dějin*. Brno: J. Zirkus.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (1. sv.). Brno: Paido.
- Weller, T. (2013). *History in the digital age*. London: Routledge.
- Zákon o územním členění státu č. 36/1960 Sb. (1960). Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1960-36#p1>.
- Zákon o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů, č. 499/2004 Sb. Dostupné z [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=499/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=499/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
- Zounek, J., & Jedlička, P. (2005). K vývoji a proměnám časopisu Pedagogická orientace v letech 1991–2004. *Pedagogická orientace*, 15(4), 68–78.
- Zounek, J., & Vichrová, M. (2008). Der Wissenschaftler und Pädagoge in den totalitären Regimen des 20. Jahrhunderts in der Tschechoslowakei. In A. Pehnke (Ed.), *Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinischer Politik (1945–1959)* (s. 216–228). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zounek, J. (2011). Učitel – Příběh normálního života v nenormální době. In L. Fasora, J. Hanuš, J. Malíř, & D. Nečasová (Eds.), *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století*. (s. 241–252). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Zounek, J., & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.

## Autoři

Doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: zounek@phil.muni.cz

Mgr. Michal Šimáně, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: simane@phil.muni.cz

Doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: knotova@phil.muni.cz

## The history of socialist education: terra incognita of historical-pedagogical research? To the issue of the sources of the past

**Abstract:** This paper focuses on revising the sources of the past for studying the history of socialist education in Czechoslovakia. The authors asked themselves what sources are available for historian of education, if he decides to examine contemporary history of education. This question is important especially in the context of primary education in the former South Moravian Region in 1969–1989. In the first part of the text, the authors present their scheme of partition of sources. In the following sections, the various types of sources (historical sources, professional publications, auxiliary sources and literature) are discussed in detail and complemented by concrete examples. The paper draws attention to the fact that there is relatively large amount of sources for getting knowledge about the history of socialist education. Unfortunately, sources which are available and acknowledged up until the present cover only some parts of school life and school life actors. On the other hand, there is a lot of scientific literature and research results from other areas of historiography, which may contribute to the understanding of contemporary history of education at both the national and regional level. This means that the historical-educational research can build on the knowledge of other disciplines.

**Keywords:** socialist education, historical sources, professional publications, auxiliary sources and literature, archival funds

---

Jirsa, J. (Ed.). (2015). *Idea university*. Praha: Academia.

Současná rozprava o vysokém školství postrádá hlubší zakotvení v debatě, která se o podstatě a funkci moderního univerzitního vzdělávání vede nejméně od 19. století. Sborník přináší jednak historické texty o ideji univerzity a konceptu tzv. liberálního vzdělávání (vzdělávání svobodných osob, popř. vzdělání vedoucí ke svobodě) a jednak texty, které reagují na krizi univerzity na počátku 21. století.

# Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby

Peter Gavora

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

Redakci zasláno 7. 1. 2015 / upravená verze obdržena 28. 3. 2015 /  
k uveřejnění přijato 30. 3. 2015

**Abstrakt:** Množstvo metodologických vplyvov zapríčinilo, že obsahová analýza nadobudla rôzne podoby a že jej súčasný stav je dosť komplikovaný. Cieľom tejto štúdie je opísať jej súčasné podoby opierajúc sa o zdôvodnený výber literatúry. Rôzne podoby obsahovej analýzy sú v jednotlivých kapitolkách štúdie postupne opísané podľa tzv. konštitučných komponentov. Týchto komponentov je šesť: typ analyzovaného obsahu, výskumná vzorka, hĺbka analýzy, smer postupu, druh kontroly kódovania a forma vyjadrenia výsledku výskumu. V štúdiu budú podrobne charakterizované rôzne náplne týchto komponentov. Výsledkom štúdie je zistenie, aké konkrétne konfigurácie uvedených náplní existujú a v akom sú vzťahu. Celkový záver štúdie vedie k potvrdeniu, že rozdelenie obsahovej analýzy na kvantitatívnu a kvalitatívnu je nepresné, a preto nefunkčné a že lepšie je hodnotiť podobu obsahovej analýzy v konkrétnej výskumnej štúdiu podľa špecifických náplní jej konštitučných komponentov.

**Kľúčové slová:** obsahová analýza, text, manifestný obsah, latentný obsah, induktívny postup, deduktívny postup, reliabilita, kredibilita

Obsahová analýza predstavuje už dlhé obdobie štandardnú metódu pedagogického výskumu zameranú na vyhodnotenie a interpretáciu obsahu textov. Bola spoľahlivo aplikovaná v nespočetnom množstve výskumov, ktoré sa sústredili na rôzne typy a formy textov a preukázala pri nich vysokú funkčnosť.

Od čias vzniku obsahovej analýzy v päťdesiatych rokoch minulého storočia sa svet textu zmenil. Pribudli nové žánre, iné sa modifikovali, a zmenili sa aj obsahy. Objavili sa nové témy a idey. Markantným spôsobom stúplo množstvo vytváraných a produkovaných textov. Rýchlejšia, pružnejšia a azda aj lacnejšia technika tlače umožnila chrliť tlačene texty. Produkcia študijných materiálov, učebníc, kníh a odborných časopisov rapídne narástla a tento trend sa zrejme nezastaví. Vývoj priniesol elektronizáciu textov, čo umožnilo nielen ich rýchlu tvorbu, ale aj ich pružné spracovávanie a analýzu

vo výskume. Papier prestal byť jediným a už vôbec nie najčastejším nosičom obsahu. Dnes sú predmetom obsahovej analýzy aj webové stránky, film a obrázky.

Obsahová analýza bola pôvodne len kvantitatívnou výskumnou metódou. Definícia obsahovej analýzy B. Berelsona, ktorá sa považuje za zakladateľskú, ju vymedzila ako výskumnú techniku na objektívny a systematický kvantitatívny opis manifestného obsahu komunikátu (*communication*; Berelson, 1952, cit. podľa Krippendorffa, 2004, s. 18). Cieľom obsahovej analýzy je podľa tejto koncepcie získať kvantitatívny opis vybranej vzorky komunikátov. Dôraz sa kladie na presnosť a spoľahlivosť postupov – podobne, ako je to pri každej výskumnej metóde v kvantitatívnom výskume – dotazníku, škálovaní, experimente, sociometrii, štruktúrovanom pozorovaní apod. Z tohto dôvodu sa pri kvantitatívnej obsahovej analýze venuje veľká starostlivosť správne mu výberu vzorky, voľbe kódérov a ich výcviku, preveruje sa objektivita a reliabilita postupov atď.

Zásadným momentom, ktorý ovplyvnil ďalší vývoj obsahovej analýzy, bol nástup kvalitatívnej metodológie výskumu. Tá vychádza z odlišného chápania reality a poznávania sveta, prináša iné funkcie výskumu, odlišné výskumné ciele a postupy. Obsahová analýza sa tomuto metodologickému prúdu nemohla vyhnúť. Otvorila sa mu a obohatila sa ním (Schreier, 2012; Mayring, 2014). Výsledkom je, že dnes stoja popri sebe dve filozoficky a metodologicky odlišné koncepcie obsahovej analýzy, kvantitatívna a kvalitatívna. Navyše, postupne narastajúca liberalizácia metodológie výskumu umožnila, že kvantitatívny a kvalitatívny prúd metodológie sa už nechápu ako dva súperiace tábory, ale ako priateľské strany, ktoré si vo výskume môžu vzájomne vypo-máhať. Tým sa však situácia stala neprehľadnou. Dochádza k premiešavaniu prúdov, čo spôsobuje koncepčné zahmlievanie, a to zase vyvoláva mnohé metodologické otázky. Neprehľadná situácia vyústila do záveru, že obsahová analýza nadobudla rozpoltenú identitu (Dvořáková, 2010, s. 99). Otázkou už nie je len z čoho sa obsahová analýza skladá a ako sa uskutočňuje, ale čo vlastne obsahovou analýzou je, resp. nie je.

## 1 Zámer a cieľ štúdie

Zámerom tejto štúdie je charakterizovať súčasné podoby obsahovej analýzy opierajúc sa o relevantnú metodologickú literatúru. Cieľom je ukázať, že napriek komplikovanej situácii vyznačujúcej sa nejasnosťou a často



protichodnými tendenciami je možné vytvoriť zrozumiteľnú a harmonickú prehľadovú schému, ktorá zosobňuje všetky podstatné komponenty obsahovej analýzy v jej rôznych náplniach. Výsledným produktom tejto štúdie, ktorý je umiestnený na jej konci, je tento prehľadový systém a jeho interpretácia.

Postup, ktorý použijeme, spočíva v rozklade obsahovej analýzy na jej konštitučné komponenty. Potom budeme skúmať, ako sa tieto komponenty naplňajú v dielach relevantných autorov. Týchto komponentov je šesť:

1. typ analyzovaného obsahu;
2. voľba výskumnej vzorky;
3. voľba hĺbky analýzy;
4. smer postupu pri analýze;
5. druh kontroly analýzy dát;
6. forma vyjadrenia výsledku výskumu.

Naším zámerom *nie je* opísať obsahovú analýzu v podobe dvoch kontrastných variantov, kvantitatívneho a kvalitatívneho, ako sa to často traduje (napr. Elo & Kyngäs, 2008; Devi, 2009), ale hľadať rôzne náplne jej konštitučných komponentov a ich rôzne konfigurácie. Domnievame sa, že tento postup je jemnejší, a preto užitočnejší ako bipolárne delenie na dva metodologické prúdy. Čitateľ preto nenájde v štúdiu tradičnú porovnávaciu tabuľku kvantitatívnej a kvalitatívnej obsahovej analýzy. Štúdia vyústi do členitej schémy, ktorá bude charakterizovať viaceré varianty obsahovej analýzy.

Relevantné diela, o ktoré sa budeme opierať, sú predovšetkým veľké monografie Neuendorfovej (2002) a Krippendorffa (2004), ďalej kapitola o obsahovej analýze v monografii Berga (1995), monografia Guesta, MacQueenovej a Nameyovej (2012) a štúdia Whiteovej a Marshovej (2006). Budeme tiež vychádzať z archetypálnych diel Berelsona (1952) a Holstiho (1969). Okrem toho použijeme podľa potreby samozrejme i ďalšiu literatúru, napr. monografie nemeckých autorov Schreierovej (2012) a Mayringa (2014) venované kvalitatívnej obsahovej analýze. Tieto diela boli vybrané na základe odbornej relevantnosti, citovanosti a vydavateľa. Všetky monografické diela, s výnimkou práce Mayringa, publikované po roku 2000, boli vydané v prestížnom vydavateľstve SAGE.

Konštitučné komponenty spomenuté vyššie boli extrahované z diel uvedeného súboru autorov, navrhnutý systém preto môžeme považovať za dobre „zakotvený“ v relevantnej literatúre.

## 2 Výskumná metóda, technika alebo výskumná koncepcia?

Na začiatku je potrebné odpovedať na otázku, čo sa chápe pod slovom „analýza“ v spojení so slovom „obsahová“. Odpoveď nie je ľahká. Berelson (1952) vymedzil obsahovú analýzu ako výskumnú techniku, podobne ako Krippendorff (2004, s. 18), ale on ju tiež označil za výskumný nástroj i výskumnú metódu. Neuendorfová (2002) na rôznych miestach svojej knihy hovorí o obsahovej analýze ako o technike, metóde i metodológii. Terminologická nejednotnosť naznačuje koncepčný zmätok.

Pokúsime sa z tejto situácie navrhnuť určité východisko. Každý výskum pracuje s dátami, ktoré musí výskumník analyzovať. Predmetom analýzy je obsah týchto dát. Pritom môže použiť najrôznejšie výskumné metódy na ich získanie, napríklad test, dotazník, interview alebo pozorovanie. Môže sa prikláňať k akémukoľvek metodologickému smeru – zakotvenej teórii, diskurzívnej analýze, konverzačnej analýze atď. Obsahová analýza je prítomná v každom výskume. Výskum je založený na dátach a tieto dáta zosobňujú určitý obsah. Úlohou výskumníka je podrobiť dáta analýze, čiže analyzovať určitý obsah.

Takéto široké vymedzenie obsahovej analýzy by viedlo k jej rozplynutiu sa do metodologickej hmly, čiže k jej devalvácii. Jej poňatie je preto nevyhnutné zúžiť. V tejto štúdií budeme uvažovať o obsahovej analýze ako o *výskumnej koncepcii*, resp. *dizajne*. Ten musí spĺňať nasledujúce kritériá:

1. Výskumné otázky, resp. hypotézy sú viazané na použitie obsahovej analýzy.
2. Je presne vymedzený súbor textov pre analýzu. Súbor je dostatočne silný na získanie relevantných odpovedí na výskumné otázky.
3. Je určená jednotka analýzy (konkrétny jav, pojem, téma, premenná).
4. Je vytvorený systém kódov, ich definície a pravidlá ich používania.
5. Proces kódovania je kontrolovaný buď vo forme zistenia reliability, alebo dôkazu credibility.
6. Výskumné zistenia vychádzajú z kódovania podľa bodu 5.

Príkladom dobre naprojektovanej a zrealizovanej obsahovej analýzy v tomto chápaní je štúdia Adamsa, Walkera a O'Connella (2011).

Autori uskutočnili výskum, uverejnený pod názvom *Neviditeľní alebo angažovaní otcovia? s podtitulom Obsahová analýza reprezentácie rodičov v detských obrázkových knihách vydaných v Spojenom kráľovstve*. Cieľom bolo analyzovať knižky pre najmladšie deti (0–5 rokov) a dokázať, že genderová stereotypizácia sa exponuje deťom už v ranom období, čo má dôležitý socializačný dopad na dieťa. Výskum testoval sedem hypotéz: (1) otcovia sú zobrazovaní menej často ako matky, (2) sú menej často zobrazovaní doma, (3) sú zobrazovaní menej často pri deťoch, (4) sú častejšie zobrazovaní sami, (5) menej často sú zobrazovaní ako dotýkajúci sa detí, (6) menej vyjadrujú svoje emócie ako matky, (7) sú menej často zobrazovaní pri domácich prácach a starostlivosti o deti ako matky. Populáciu kníh tvorili bestsellery vydané v Spojenom kráľovstve v roku 2008 pre uvedenú vekovú skupinu a pozostávali zo 750 kníh. Z nich sa vybrali všetky knihy, ktoré explicitne zobrazovali rodičov. Týchto kníh bolo 160. Z nich sa náhodným spôsobom vybralo 60 kníh (výskumná vzorka). Jednotkou analýzy bolo zobrazenie rodiča v knihe v danom prostredí a v danej aktivite, a to v texte, na obrázku, alebo obidvomi spôsobmi. Na účel analýzy autori vytvorili kódovú schému, ktorá pozostávala zo 140 kategórií. Každý zistený výskyt predstavoval jeden kód (záznam v kódovacom hárku). Autori kontrolovali reliabilitu kódovania kategórií pomocou kódovania dvomi kódérmi, ktorí nezávisle nakódovali všetkých 60 kníh výskumnej vzorky (koeficient zhody bol 0,96, čo predstavuje vysokú mieru súladu). To znamená, že kódový systém fungoval spoľahlivo a kódovanie bolo presné. Dáta boli vyjadrené v podobe frekvencie výskytu v jednotlivých kategóriách.

Tento výskum predstavoval typický predmet analýzy obsahu – knižné texty. Pedagogický výskum sa však často zameriava i na texty, ktoré vznikli ako produkcia výskumných subjektov, pričom výskumnou metódou boli napríklad reflektívne písanie, tematické písanie, denníky učiteľov. Predmetom obsahovej analýzy sú aj transkripty (prepisy) neštruktúrovaných alebo pološtruktúrovaných interview (napr. Hloušková, 2013; Pravdová, 2013), interview s fókusovými skupinami (napr. Kostková, 2013), videoštúdií (Hübelová, 2009; Najvar et al., 2011) apod. Tieto výskumy naplňujú uvedené kritériá obsahovej analýzy odlišným spôsobom, a to tak, aby boli v súlade s kánonmi metodológie kvalitatívneho výskumu.

Výskum B. Pravdovej (2013) sa zamerail na sebapoňatie učiteľa, ktoré je jedným z činiteľov ovplyvňujúcich výkon učiteľskej profesie. Pozitívne sebapoňatie je predpokladom úspešného výkonu, negatívne sebapoňatie výkon znižuje. Výskum bol zameraný na formujúce sa sebapoňatie, ako ho prejavovala jedna študentka

učiteľstva. Boli formulované tri výskumné otázky: (1) Ktoré aspekty profesijného sebapoňatia študentky v poslednom ročníku štúdia sú dominantné? (2) Ako možno opísať sebapoňatie študentky vo vzťahu k sebadiskrepačnej teórii? (3) Akým spôsobom uvažuje študentka o možnom vývoji svojho profesijného Ja? Dáta boli získané pomocou troch výskumných metód: voľného rozprávania, hĺbkového interview a zúčastneného pozorovania vyučovacej činnosti študentky. Dáta boli prepísané do transkriptov, ktoré boli podrobené otvorenému kódovaniu. V prvom kole bolo získaných 156 kódov, z ktorých boli potom vytvorené významové kategórie, napr. k prvej výskumnej otázke to boli kategórie obavy, uvedomované nároky na profesiu, osobné štandardy, odmietnutie. Výsledky sú prezentované v podobe vznikajúcej teórie, ktorá je rozsiahle dokumentovaná citátmi z transkriptov. Kredibilitu výskumu podporila možnosť kontrolovať postup autorky (uvedený je podrobný opis činnosti) a bohatý dátový materiál vzťahujúci sa k interpretačnému súhrnu.

Výskum Adamsa, Walkera a O'Connella (2011) a výskum Pravdovej (2012) sú založené na protichodnej metodologickej orientácii. Obidva však spájajú jednotlivé kroky opísané vyššie – existencia hypotéz, resp. výskumné otázky, ktoré smerujú k dátam, textová forma dát, kódovanie a interpretačné závery. Kľúčové je pritom „natočenie“ výskumných otázok, resp. existencia hypotéz, z ktorých sa odvíjajú náplne ostatných komponentov výskumu – spôsob získavania dát a ich forma.

V tomto článku budeme hovoriť len o obsahovej analýze v koncepcii, ako bola uvedená vyššie a jej jednotlivé prvky postupne opíšeme. Z tohto podania je jasné, že aj keď jadrom tejto výskumnej koncepcie je analýza obsahu textov, analýzou sa celý výskumný proces nezačína, ba ani nekončí. Pred analýzou je potrebné stanoviť výskumné otázky, vybrať texty, určiť jednotku analýzy. Po ukončení analýzy je nevyhnutné dáta zhrnúť a interpretovať. Nejde teda len o analýzu, ako názov napovedá, ale aj o iné procesy, a preto je tento názov, žiaľ, nepresný.<sup>1</sup> Je to síce vágne, ale vžitú pomenovanie, a preto ho budeme používať aj my, aj keď si jeho obmedzenia plne uvedomujeme.

<sup>1</sup> Podobný terminologický a vlastne aj koncepčný problém existuje aj pri iných výskumných koncepciách, ktoré majú v názve slovo analýza – pri konverzačnej analýze, fenomenologickej analýze a analýze diskurzu. Napríklad konverzačná analýza predstavuje viac ako rozbor interakcie, je to samostatný výskumný smer, ktorý má vlastnú filozofiu, koncepciu, terminológiu a výskumné postupy. Jej zakladateľmi boli H. Sacks, E. Schegloff a G. Jeffersonová.

### 3 Obsahová analýza čoho?

Názov obsahová analýza sa veľmi často používa bez predmetu, ktorý sa k nej vzťahuje. To si vyžaduje odpovedať na otázku, čo je predmetom analýzy, o aké obsahy ide.

*Obsah* je to, čo sa komunikuje. Je to určitý významový celok, súbor informácií alebo znakov, ktorý je viac alebo menej štruktúrovaný. Vypovedá o určitej skutočnosti, jave alebo procese. Všetko, čo komunikujeme, má svoj obsah, prináša správu. Keďže obsah vždy plní komunikačnú funkciu, funguje ako *komunikát*.

Z hľadiska formy môžeme komunikáty rozdeliť na tri základné skupiny, podľa toho, či majú a) verbálnu, b) vizuálnu alebo c) dvojakú (verbálnu a vizuálnu) formu.

- Verbálnu formu majú napríklad časopisecké články, knihy, dizertácie, písomné práce žiakov, denníky učiteľov, kurikulárne programy, kurikulárne dokumenty, legislatívne dokumenty, inšpekčné správy, e-mailové správy.
- Vizuálnu formu majú napríklad obrazy, fotografie, mapy, schémy, nákresy.
- Dvojakú formu majú napríklad portfóliá žiakov, učebnice, mapy, videá, webové stránky, televízne programy.

Komunikáty môžu byť *ad hoc materiály*, to znamená texty, ktoré boli vytvorené pre konkrétny výskum na základe zadania výskumníka (napr. životopisné rozprávanie učiteľov, ktoré výskumník nahral a potom obsahovo analyzoval), alebo sú to *hotové materiály*, ktoré vznikli mimo pôsobenia výskumníka, ten ich preberá a analyzuje. Sú to napríklad novinové články, učebnice, pracovné listy, kurikulárne dokumenty a pod.

Azda najfrekventovanejším komunikátom je *text*, teda viac alebo menej súvislý verbálny prejav. Ten bude hlavným predmetom nášho opisovania obsahovej analýzy. Vizuálnym komunikátom sa budeme venovať len okrajovo.

Krippendorff (2004, s. 24) silne zdôrazňuje, že komunikáty nevznikli ani nefungujú vo vzduchoprázdne, ale v konkrétnom *kontexte*. Kontext je dôležitý, pretože pridáva komunikovanému obsahu ďalší význam. Niekedy dokonca bez poznania kontextu nie je možné komunikát pochopiť.

Ak sa pozrieme na preferencie nášho súboru autorov určených na rozbor, len Berelson (1952) a Holsti (1969) trvajú na *mediálnom obsahu*. Neuendorfová (2002), Krippendorff (2004), Berg (1995), Whiteová s Marshovou (2006) a Guest a kol. (2012) umožňujú analyzovať *obsah* s akýmkoľvek zameraním. Rozdiel medzi týmito dvomi skupinami odráža vývoj obsahovej analýzy. Berelson a Holsti patria medzi pionierov a pracovali v čase, keď sa analyzoval pomerne úzky rozsah textov. Zvyšok autorov predstavuje súčasnú éru. Ich závery platia pre akýkoľvek obsah – verbálny, vizuálny alebo iný.

#### 4 Výber vzorky textov

Kľúčovým prvkom obsahovej analýzy, ktorý sa stanovuje hneď po konkrétnosti výskumného cieľa, je rozhodnutie o tom, ktoré texty budeme vyberať a akým spôsobom. Pri obsahovej analýze stanovujeme tri rôzne jednotky. Je to výskumná vzorka, jednotka zberu dát a jednotka analýzy. *Výskumná vzorka* hovorí o tom, ktoré texty z populácie textov boli do výskumu vybraté. Kritérium *zberu dát* špecifikuje zameranie týchto textov. *Jednotkou analýzy* je konkrétny prvok, ktorý sa v textoch analyzuje a o ktorom výskumník podáva výskumné závery. Pri obsahovej analýze môže byť jednotkou analýzy akýkoľvek textový element: slovo, slovné spojenie, odsek, téma.

Vo výskume Syslovej a Najvarovej (2012) boli stanovené dve výskumné otázky: (a) akými témami sa zaoberal český pedagogický výskum v oblasti predškolského vzdelávania a (b) aké konkrétne poznatky tento výskum priniesol. Populáciu textov tvorili empirické štúdie v časopisoch *Československá psychologie*, *Komenský*, *Orbis Scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika*, *Sociologický časopis* a *Studia paedagogica* v rokoch 2000–2010. Kritériám plnohodnotnej empirickej štúdie vyhovel 10 textov. Ďalej boli do výskumného súboru vybraté empirické štúdie zo zborníkov ČAPV a zo štyroch zborníkov z konferencií k tematike predškolského vzdelávania v ČR, tiež v období 2000–2010 (30 textov). Kritériom zberu dát boli výskumné štúdie v autorkami stanovených časopisoch a zborníkoch. Jednotkou analýzy boli tematické okruhy, ktoré boli predmetom týchto štúdií a poznatky, ktoré tieto štúdie priniesli.

Vzťah medzi výberom vzorky, výberom jednotky zberu dát a výberom jednotky analýzy je niekedy zložitý, pretože tieto prvky môžu splývať (Neundorfer, 2002, s. 71).

Výber textov z populácie je vždy dôležitou otázkou pre výskum, pretože ovplyvňuje šírku záverov i možnosti interpretácie. Obsahová analýza musí

prístupovať k výberu vzorky *systematicky*. To znamená, že texty sa vyberajú na základe vopred určených charakteristík a výsledkom výberu je určitý systém textov (teda nie ľubovoľné zoskupenie).

Pokiaľ ide o výber vzorky pre obsahovú analýzu, buď ide o *stochastický* (náhodný) výber, alebo o nestochastický, presnejšie *intencionálny* výber. Tretia možnosť je dostupný (*convenient*) výber, ale ten nie je systematický a jeho použitie je vhodné skôr na pilotné štúdie než na plnokrvný výskum, pretože miera jeho reprezentatívnosti (pri kvantitatívnom výskume), resp. kredibility (pri kvalitatívnom výskume) je nízka. Dostupný výber sa riadi sloganom „beriem, čo môžem“. Nie je to však námatkový výber, pretože pri ňom funguje istá miera náhodnosti, i keď nekontrolovaná.

Berelson (1952), Neuendorfová (2002) i Krippendorff (2004) počítajú len so stochastickým výberom, pretože iba ten podľa nich zodpovedá štandardom dobrej vedy. Rozlišujú výber systematický, klastrový, stratifikovaný, viacetapový (*multistage*) a kvótny. Ide o klasické typy stochastického výberu, bežne odporúčané pri kvantitatívnych výskumoch. Intencionálny výber je u týchto autorov skôr výnimkou; volí sa len v mimoriadnych a dobre zdôvodnených prípadoch.

Základné kroky pri stochastickom výbere sú jasne stanovené a v metodologickej literatúre sú dobre opísané. Krippendorff (2004, s. 113) však tvrdí, že pri obsahovej analýze sa ich aplikácia komplikuje. Výskum založený na analýze textových materiálov má ťažkosti s určením populácie. Ten je potrebný pri stochastickom výbere vymedziť, keďže všetky jednotky populácie musia mať rovnakú šancu dostať sa do výberu. Otázkou je, kde sú hranice danej populácie. Z výberového hľadiska je každá jednotka populácie rovnocenná s inou jednotkou populácie. Pri niektorých materiáloch určených na obsahovú analýzu (e-mailoch, listoch, webových stránkach, televíznych programoch apod.) je niekedy populáciu ťažké vymedziť. Krippendorff to rieši rešpektovaním autority výskumných otázok. Výber sa uskutoční tak, aby výskumník získal na ne odpovede a aby tieto odpovede boli čestné (*fair*). Krippendorff píše aj o *relevantnom výbere*, ktorý sa približuje zámernému výberu. Výsledkom tohto výberu však nie je reprezentatívna sada textov z hľadiska populácie. Je to „populácia relevantných textov, ale zbavená textových jednotiek, ktoré neobsahujú relevantné informácie“ (Krippendorff, 2004, s. 119).

Podľa Guesta et al. (2012, s. 7–8) je intencionálny výber typický pri exploračných výskumoch, ktoré nie sú riadené vstupnou hypotézou. Konfirmačný výskum je, naopak, organizovaný tak, aby hypotézy, stanovené na začiatku výskumu, testoval, t.j. potvrdil alebo vyvrátil. Berg, ktorý je symbolický interakcionista, opisuje postupy zakotvenej teórie, ale jedným dychom hovorí o použití akéhokoľvek spôsobu výberu, teda intencionálneho i stochastického (Berg 1995, s. 178–181).

Výber vzorky pre kvalitatívne účely si vyžaduje dôkladný opis a zdôvodnenie spôsobu výberu. Je to dôležité pre to, aby procedúry vzbudzovali dôveryhodnosť vo výskumné postupy bádateľa a sprostredkovane aj pre závery jeho výskumu.

Spôsob výberu vzorky textov ovplyvňuje jej veľkosť. Intencionálny výber má malú vzorku, a tá súvisí s hĺbkou analýzy – je hlbšia a zaberá oveľa viac času. Stochastický výber musí mať veľkú vzorku, aby výsledky dosiahli reprezentatívnosť, a výskumník si preto zvyčajne nemôže dovoliť hlbšiu analýzu (o latentnom a manifestnom obsahu budeme hovoriť v časti 5).

V kvalitatívnom výskume existuje pravidlo, ktoré určuje veľkosť vzorky – je to moment dosiahnutia teoretickej saturácie, teda nasýtenosti teórie dátami (Strauss & Corbinová, 1999, s. 140). Presnejšie ide o nasýtenie jednotlivých významových kategórií a schopnosť vysvetliť vzťahy medzi nimi. Nastáva vtedy, keď výskumník nadobudne pocit, že už žiadne nové relevantné významové kategórie sa v ďalších textoch neobjavia a že to, čo doteraz vygeneroval, bude dobrým základom vznikajúcej teórie. V kvantitatívnom výskume je rozsah výskumnej vzorky diktovaný štatistickými zákonitostami. Podrobne o tom pojednáva Neuendorfová (2002, s. 88–93).

Aj keď je v centre tejto štúdie je obsahová analýza textov, bude zaujímavé predstaviť, ako sa s výberom vzorky vyrovnáva výskum, ktorý je založený na netextových prvkoch. Výber vzorky je pre takýto výskum často zložitejší. Ako príklad uvedieme televízne seriály.

Manganellová, Franziniová a Jordanová (2008) postupovali vo výskume sexuálneho správania mladých ľudí v televíznych seriáloch takto. Z obdobia 1989–1999 vybrali desať seriálov, ktoré sa podľa prieskumu sledovanosti u mládeže vo veku od 12 do 17 rokov umiestnili na najvyšších priečkach, a to zhodne u dievčat i u chlapcov. Medzi vybranými seriálmi boli i tie, ktoré sú známe u nás, napr. *Beverly Hills 90210*, *Priatelka* alebo *Simpsonovci*. Jednotkou analýzy bola postava, ktorá zaujímala integrujúcu úlohu v deji. Postava ako jednotka analýzy bola



zvolená preto, lebo pôvodným cieľom výskumu bolo zistiť vzťah medzi sexuálnym správaním postavy a jej osobným a profesijným úspechom. Kódovalo sa správanie postavy v každom diele, v ktorom sa postava objavila, a to v troch kategóriách (platonické, neplatonické alebo sexuálne správanie).

Ako vidno, išlo o zámerný výber vzorky (najsledovanejšie seriály), čo by sme očakávali u kvalitatívneho výskumu, ale spracovanie dát bolo kvantitatívne (zastúpenie typov sexuálneho správania v seriáloch).<sup>2</sup>

## 5 Manifestný alebo latentný obsah

*Manifestný obsah* je zjavný, je vyjadrený na povrchu komunikátu. *Latentný obsah* je skrytý, je akoby vložený medzi riadkami. Analogicky s lingvistikou môžeme povedať, že manifestný obsah textu predstavuje jeho povrchovú štruktúru, latentný jeho hĺbkovú štruktúru. Klasik obsahovej analýzy Berelson, podobne ako Holsti (1969, cit. podľa Shapira a Markoffa, 2009), počítali len s manifestným obsahom. Ich stanoviská vyplývali z požiadavky, aby bol výskum objektívny, prísne kontrolovateľný. To si potom vyžaduje, aby sa analýza realizovala na manifestnej úrovni. Ako píše Krippendorff (2004, s. 20), tento prístup implikuje, že obsah je obsiahnutý v komunikáte a čaká, kým ho neobjavia a neanalyzujú. Na toto Krippendorff používa metaforu *kontajnera*. Obsah je vo vnútri kontajnera a nemožno pochybovať, že by sa nedal vnímať. Analýza textu je v tejto koncepcii viac-menej technická záležitosť a významy vložené do textu autorom a významy získané výskumníkom z tohto textu sú vždy totožné. Miera nezávislej interpretácie výskumníkom je tu nízka. Pri výskume založenom na manifestnom obsahu sa obyčajne zisťujú frekvencie slov, slovných spojení, objektov, znakov.

Walshová a Pettyová (2007) uskutočnili obsahovú analýzu desiatich ročníkov časopisu *Early Childhood Education* (1995–2005), pri ktorom vyhľadávali zastúpenie šiestich pedagogických koncepcií (niekde išlo len o programy): *Waldorfská pedagogika*, *Montessoriovská pedagogika*, *Head Start*, *High/Scope*, *Reggio Emilia* a *Bank Street*. Kritériom bol výskyt názvu týchto pedagogických koncepcií. V prípade, že sa v danom čísle časopisu vyskytol daný názov čo i len raz, bol zaznamenaný. Viacnásobný výskyt v jednom článku sa nezaznamenával. Výskumníčky nezaujímal, ako autori článkov v tomto časopise interpretovali danú pedagogickú koncepciu, ani akým spôsobom ju uplatnili. Nezaujímal ich ani či išlo o teoretický, výskumný alebo aplikačný článok. Výsledkom analýzy bol počet výskytov

<sup>2</sup> Primárny cieľ tejto výskumnej štúdie bol metodologický – zistiť najmenej množstvo dielov seriálu, ktoré je dostatočné na reprezentatívny výskum.

jednotlivých pedagogických koncepcií. Dodajme, že najväčšie zastúpenie mal program *Head Start*<sup>3</sup>, ktorý pokryl takmer polovicu zistení, na druhej strane *Waldorfská pedagogika* sa vyskytla len 1x, *Montessoriovská* 7-krát.

Ako je zrejmé, zistenia takéhoto výskumu sú vysoko reliabilné (t.j. zhoda pri kodéroch je takmer 100-percentná), ale nemajú vysokú poznávaciu hodnotu. To je typické pri mnohých analýzach manifestného obsahu textu. Keďže poznávací hodnota analýzy manifestného obsahu je nižšia, existuje len málo autorít obsahovej analýzy, ktorí ju vymedzujú výlučne na úrovni manifestného obsahu (Berelson, 1952; Holsti, 1969). Toto bolo skôr hľadisko priekopníkov z prvej polovice minulého storočia, ktorí pracovali s materiálmi propagandy, napr. Lasswell (Neuendorf, 2002, s. 34–37).

Pri výskume založenom na latentnom obsahu musí výskumník prejsť od povrchového významu k hĺbkovému. To, čo číta v transkripte a to, čo z neho extrahuje, je síce zviazané, ale nie doslovne. Ilustrujme to na ukážke.

Vo výskume adolescentov v detskom domove a vo výchovnom ústave pomocou fókusových skupín (Vávrová & Gavora, 2015) respondenti diskutovali o svojich životných cieľoch. Jeden z respondentov povedal:

P: Já jsem chtěl dělat vždycky číšníka, ne jako ... nakonec dělám s lopatou, tak asi skončím u lopaty, no. Nevím, ale mně se na jednu stranu chce dělat ten číšník, ale na druhou stranu ne, protože máma mi vždycky říkala – pokud se nebudeš učit, tak skončíš u lopaty, no, ale prostě já se učím, mám dobré známky, ale stejně asi skončím u té lopaty, to je prostě...

Manifestný obsah vypovedá o práci s lopatou, želanom povolání čašníka, o motivácii matkou učiť sa. Latentný obsah však vypovedá o neschopnosti respondenta vymaniť sa zo sociálneho prostredia, z ktorého pochádza.

Väčšina súčasných odborníkov zastáva pri voľbe analýzy manifestného/latentného obsahu stanovisko postupovať podľa potreby a buď zostať len pri manifestnom obsahu, alebo prijať aj latentný obsah (Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004). Kvalitatívni výskumníci analyzujú len latentný obsah (White & Marsh, 2006; Guest et al., 2012). Guest a kol. sa o manifestnom obsahu vo svojej knihe ani nezmiňujú.

<sup>3</sup> *Head Start* je americký program zameraný na podporu detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Je financovaný z federálneho rozpočtu.

Pri analýze latentného obsahu však výskumník musí začať na manifestnej úrovni, z ktorej sa dostane k latentnej úrovni textu. Z povrchovej roviny sa dostáva k „skrytej, neviditeľnej“ rovine. Doplňme, že v priebehu analýzy sa pohybuje od manifestného k latentnému obsahu a naopak.

Dvaja alebo viacerí výskumníci nemusia chápať komunikovaný obsah rovnako a výsledky ich analýz nemusia byť celkom zhodné. Každá analýza latentného obsahu je originálnym interpretačným činom. V manifestnej interpretácii je obsah nádobou naplnenou istým významom. Autor textu a výskumník majú rovnakú nádobu a rovnaký obsah. V latentnej interpretácii je to iné, každý obsah je unikátny, špecifický a vyžaduje si subjektívnu interpretáciu výskumníkom. Niektorí bádatelia akceptujú prioritu analýzy latentného obsahu, ale vyžadujú nezávislú kontrolu jej interpretácie. Napr. Berg (1995) ponúka overenie interpretácie nezávislým posudzovateľom – čo je povinný postup pri kvantitatívnej obsahovej analýze. Pri liberálnejšej verzii je potrebné doložiť interpretáciu kódu dátovým materiálom, „pri každej interpretácii aspoň tromi samostatnými ukážkami“ (Berg, 1995, s. 176). Prirodzene, výsledok analýzy latentného obsahu možno triangulovať použitím inej metódy alebo iného obsahu, čo je známa stratégia kvalitatívneho výskumu.

## 6 Smer analýzy

Rozhodujúcim prvkom výskumu je cesta od textov k výsledkom. Smer postupu považujú mnohé metodologické príručky za primárne rozlišovacie znamienko výskumného prúdu, koncepcie či dizajnu. Preto ho výskumníci často uvádzajú hneď na začiatku charakteristiky výskumu. Analýza sa môže pohybovať od textového materiálu k záverom (teórii) alebo naopak, od teórie k dátam. V prvom prípade ju označujeme ako *induktívny postup*, v druhom ako *deduktívny postup*. V prvom prípade sa závery extrahujú z dát, v druhom sa dáta vzťahujú k teoreticky vyčleneným kategóriám. Voľba smeru postupu závisí od rozhodnutia výskumníka, pričom súvisí i s ďalšími komponentmi výskumu (výskumná otázka, resp. hypotéza, potvrdenie reliability, resp. dôkaz o kredibilitate, výber a rozsah vzorky, zameranosť na latentný alebo manifestný obsah textu).

Radikalisti, ako je Neuendorfová akceptujú výlučne deduktívny postup. Induktívny postup pri obsahovej analýze považujú za nevhodný. Zdôvodnenie je nekompromisné: „Úplne induktívny prístup porušuje pravidlá vedeckého snaženia. Všetky rozhodnutia o premenných, spôsobe ich merania

a pravidlách kódovania sa musia uskutočniť pred začatím pozorovania.“ (Neuendorf, 2002, s. 11) Tieto pravidlá a kódy sa overia pred začatím analýzy, predovšetkým sa stanoví, aká je reliabilita kódovania.

Pri deduktívnej obsahovej analýze má výskumník pred začatím analýzy k dispozícii zoznam kódov, pravidlá ich používania (oboje v kódovej knižke) a kódovací hárok, do ktorého uskutočňuje záznamy. Kódy vznikli na základe štúdia teoretickej literatúry, výskumníkovej znalosti problematiky a diskusií s odborníkmi. Analýza prebieha ako vkladanie obsahových jednotiek do a priori pripravených významových kategórií. Pre Krippendorffa (2004, s. 82, 91) je výskum predovšetkým testovaním hypotéz, čo implikuje deduktívny postup. Ten zdôvodňuje aj potrebou replikácie výskumu. Každý výskum má byť opísaný tak podrobne, aby sa dal presne zopakovať. Týmto spôsobom sa výsledky opakovane potvrdia, čím sa stávajú pevnými, dobre overenými. Ak sa nepotvrdia, hľadá sa zdroj odchýlky vo vstupnej teórii, vo vzorke, nízkej reliabilite a validite postupu alebo v chybách vo výpočtoch.

Celkove môžeme vyjadriť typický deduktívny postup pri obsahovej analýze (s prihliadnutím na práce Poppinga, 2000; Krippendorffa, 2004 a Neuendorfovej, 2002, 2011) takto:

1. stanovenie východiskového teoretického rámca;
2. stanovenie výskumnej hypotézy;
3. stanovenie jednotky analýzy;
4. konceptualizácia obsahových kategórií (premenných) a ich definovanie;
5. operacionalizácia obsahových kategórií;
6. vytvorenie prvotnej kódovej schémy (zoznam kódov a ich opis);
7. vymedzenie vzorky textov;
8. výcvik kodérov;
9. predbežné overenie reliability, prípadné úpravy kódovej schémy;
10. výpočet finálnej reliability;
11. kódovanie;
12. spracovanie dát, tabuľkovanie výsledkov;
13. interpretácia dát vo vzťahu k východiskovej teórii.

*Induktívny postup* je postup od textu ku kódom a od kódov k teórii. Kódy, ktoré vznikajú v priebehu analýzy, sú originálnym dielom výskumníka a sú neprenosné. Sú produktom subjektívnej interpretácie textu a dôveryhodnosť tejto interpretácie sa overuje posúdením postupu výskumníka, ktorý vo svojej výskumnej správe podrobne opísal. To je približne stanovisko Whiteovej a Marshovej (2006) a Guesta a kol. (2012, s. 7, 40). Je to pozícia výskumu s exploračnou orientáciou, ktorého sila je v otvorenom prístupe k budovaniu teórie. Berg (1995, s. 184–195) síce proklamuje pri obsahovej analýze začať buď indukčným, alebo dedukčným spôsobom podľa potreby výskumníka, ale zoširoka opisuje len tvorbu zakotvenej teórie, ktorá sa však začína indukciou (cituje Glasera a Straussa, 1967; Denzina, 1978).

Aj keď sú jednotlivé kroky pri indukčnom postupe štandardné, presnejšie povedané typické, výsledky, ktoré tento postup prináša, sú jedinečné, neopakovateľné. Preto výsledky dvoch indukčných postupov na tom istom textovom materiáli nemôžu byť v podstate rovnaké a uplatňovanie kontroly zhody kódovania medzi kódérmi (určenie reliability) v tomto metodologickom rámci nemá význam – na rozdiel od dedukčných postupov. K tejto problematike sa ešte vrátíme.

Lenže situácia s indukčným postupom je zložitejšia. Keď výskumník vytvorí prvé kódy, v ďalších úsekoch textu ich použije pri kódovaní. Toto už nie je presne indukčný postup. Existujúce kódy nachádzajú uplatnenie v nasledujúcej sekvencii postupu. Preto treba byť jemnejší pri chápaní indukčnosti v kvalitatívnom výskume. Výskumník pracuje v opakujúcich sa cykloch: niekoľkokrát sa vracia k údajom a opakovane overuje vhodnosť kódov. Niektoré kódy môže vyradiť, iné modifikovať, ďalšie vytvoriť a tie použiť v ďalšej sekvencii kódovania. To je už dedukčný postup. Strauss a Corbinová (1999, s. 110) podporujú cyklický pohyb od dát k predbežným záverom (hypotézam) a späť a hľadanie dôkazov potvrdzujúcich, vyvracajúcich alebo upravujúcich tieto závery.

Analogicky môžeme opis situácie spresniť i pri dominantne dedukčnom postupe. I keď výskumník spravidla určí kódy apriórne, t.j. na základe teórie, často ich skontroluje na základe prvotnej analýzy dát na obmedzenom texte, pričom na jej základe kódy upraví, vypustí alebo vytvorí nové. Postupuje teda indukčne. Až potom nastúpi dedukčná časť na celom korpuse textov. Indukčný a dedukčný smer analýzy budeme v tejto štúdii chápať v tom zmysle, ktorý postup je v danom výskume *dominantný*.

Výskum založený na induktívnom postupe vyzerá takto (podľa White & Marsh, 2006; Forman & Damschroder, 2008; Schreier, 2012):

1. stanovenie východiskového metodologického prístupu, vysvetlenie vedúceho hľadiska, z ktorého sa bude nazerať na obsah, ktorý sa má analyzovať;
2. stanovenie predbežných výskumných otázok (*foreshadowed questions*);
3. stanovenie jednotky analýzy;
4. stanovenie vzorky textov;
5. analýza dát: vytváranie obsahových kategórií induktívnym spôsobom, ich definovanie (konceptualizácia), exemplifikácia a spätné overenie; tento postup sa opakuje, kým sa nedosiahne najlepšie riešenie, t.j. kým sa neodstránia nejednoznačnosti, protirečenia, prekrývanie kategórií apod.;
6. zoskupovanie a usporiadanie kategórií podľa zmyslu; podľa potreby sa kategórie organizujú do niekoľkých rovín s odstupňovanou úrovňou abstraktnosti;
7. reflexivita a kritická previerka predchádzajúceho postupu výskumníkom;
8. napísanie deskriptívneho a interpretačného súhrnu, vrátane použitia autentických citátov z analyzovaného materiálu, pritom sa využívajú rôzne modely, matice a schémy.

Deduktívny a induktívny postup tvoria dve protikladné smerovania analýzy textu, ale – ako sme spresnili – ich „čisté“ formy sú obmedzujúce. Preto výskumníci často podpora svoju prácu odklonom k opačnému postupu, čo je funkčné.

## 7 Reliabilné verzus kredibilné

Keď dvaja ľudia kódujú text, obyčajne nedospejú k rovnakým výsledkom. Nielenže ich kódy môžu byť odlišné, ale líšiť sa môžu už miestom umiestnenia kódu v texte (kódujú odlišné miesta). Prečo dochádza k týmto rozdielom? Text je zložitý komplex významov, ktoré môže každý človek odhaľovať vlastným, svojbytným spôsobom. To sa prejaví už pri prvom kroku kódovania – stanovením veľkosti segmentov textu určeného na kódovanie. Niektorí kódujú väčšie celky, iní menšie. Z toho potom vyplynie aj nerovnaký počet kódov v danom texte, čiže ich hustota. Iný rozdiel môže vyplynúť z nerovnakej

interpretácie toho istého segmentu textu, čo potom vedie k rôznym kódom. Ďalším dôvodom môže byť odlišné chápanie samotných kódov. Kód, ktorý bol dohodnutý a vysvetlený, kodéri pochopili odlišne. Všetky štyri zdroje odlišností – veľkosť segmentu, hustota kódovania, interpretácia segmentu a interpretácia kódu – vedú k odlišnému kódovaniu a teda k odlišným záverom analýzy.<sup>4</sup>

Výskumník má dve možnosti. Prvou je zodpovedný výber kodérov a ich dôkladný výcvik s cieľom dosiahnuť čo najväčšiu zhodu.<sup>5</sup> Na výpočet reliability, teda zhody medzi kódovaním dvoch alebo viacerých kodérov sa používajú štatistické metódy. Neuendorfová (2002) uvádza osem metód – niektoré sú vlastne štandardnými koeficientmi korelácie, ktoré sú známe z korelačných výskumov (koeficienty Spearmana a Pearsona), iné sú špecifické pre výpočet reliability pri obsahovej analýze (Krippendorffova alfa, Scottov pí, Cohenova kappa).

Berelson (1952), Holsti (1969), Krippendorff (2004) a Neuendorfová (2002) považujú dostatočnú reliability za základný predpoklad dobrej obsahovej analýzy. Reliabilita súvisí s validitou. Síce ju nevie zabezpečiť, ale je jej nevyhnutnou podmienkou.

Druhou možnosťou je postaviť výskum na kredibilite, transferabilite, dependabilite a konfirmabilite, o čom výskumník podáva podrobnú správu (Lincolnová & Guba, 1985).<sup>6</sup> Toto je prístup, ktorý rezignuje na objektivitu a reliability a hľadá hlbšie súvislosti a hlavne novšie alebo tvorivejšie výskumné riešenia.

Richards (2009, s. 108) zdôrazňuje skôr potrebu konzistencie kódovania u *jedného* výskumníka než o skúmanie intersubjektivej zhody. Keď výskumník už vygeneroval svoj systém kódov, musí ho používať verne a dôsledne

---

<sup>4</sup> Ďalším zdrojom rozdielov môže byť odlišné chápanie výskumnej otázky, ktorá riadi celý výskumný proces, prípadne dokonca iný teoretický rámec výskumníkov alebo ich odlišné epistemologické východiská.

<sup>5</sup> Krippendorff (2004) venoval výberu a výcviku kodérov samostatné podkapitoly svojej knihy.

<sup>6</sup> Kredibilita je vlastnosť výskumu vzbudiť dôveru. Zabezpečuje sa dôkladným poznaním skúmaného terénu výskumníkom, trianguláciou, skúmaním protikladných prípadov a spätnou verifikáciou zistení (*member check*). Transferabilita sa zabezpečuje tzv. masívnym opisom, dependabilita externým auditom a konfirmabilita pomocou zápisu zrodu interpretácie (*audit trail*) a reflexivitou. Pre celý tento súbor postupov budeme pre stručnosť používať výraz kredibilita.

v celej ďalšej časti výskumu. To býva problémom najmä vtedy, keď ide o dlhý výskum, alebo keď je predmetom výskumu veľa textov.

Švaříček so Šedovou (2007) podali správu o tom, k akým výsledkom vedie práca dvoch výskumníkov kódujúcich totožný text otvoreným kódovaním, typickým pre kvalitatívny výskum. Obidvaja kodovali text samostatne a vytvorili vlastné kódy. Zhodli sa síce prekvapujúco v počte vytvorených kódov (čo mohla byť náhoda), ale totožné boli len tri kódy. Autori podrobne opisujú, z čoho pramenili rôzne postupy, ktoré viedli k rôznym výsledkom. Hlavným rozdielom bol odlišný základný uhol pohľadu, ktorým nazerali na analyzovaný text (išlo o naratívne interview). Autori ukázali, že separátne kódovanie vedie skôr k objaveniu nových aspektov a nových tém než k potvrdeniu zhody. To nie je nedostatok, ale výhoda kvalitatívneho výskumu.

Ani Altheide (1987) ani Whiteová s Marshovou (2009) nepočítajú vo výskume so zisťovaním reliability. Berg (1995) požaduje kredibilitu, ale povoľuje aj reliabilitu, podobne ako Guest a kol. (2012, s. 85). V prípade týchto výskumníkov išlo o kolektívny výskum, čo si, samozrejme, vyžaduje iný projekt výskumu a kontrolu kodérov, ktorí v ňom pôsobia, aby boli výsledky konzistentné. Vo veľkých výskumoch je časté zamestnávať profesionálnych kodérov, ktorí však nechodia do terénu a participantov ani nevidia. Zážitok autenticity z terénu bol však jedným z najsilnejších faktorov, ktoré ovplyvnili individuálne hľadiská kódovania, o ktorom referovali Švaříček so Šedovou (2007).

Z publikovaných zahraničných výskumov využívajúcich kvalitatívnu obsahovú analýzu vyplynula istá tendencia prikloniť sa k „ošetreniu“ analýzy formou kredibility vtedy, keď boli predmetom analýzy texty vytvorené ad hoc, teda pre konkrétny výskum. Tak to býva v prípade tematického písania, narácie alebo transkriptov interview vrátane interview fókusových skupín. Na druhej strane sa prejavila istá tendencia, že pri analýze hotových textov, t.j. textov, ktoré nevznikli pre konkrétny výskum, sa napriek celému kvalitatívnemu ladeniu kontroluje kódovanie pomocou zistenia zhody nezávislých kodérov. Tak je to v prípade textov médií, školských dokumentov, zápisníc z porád a pod. Dobrým príkladom je nasledujúci výskum.

M. Brownová (2013) zisťovala, ako je problémové správanie subjektov zakotvené v študijných programoch výchovného poradenstva na amerických univerzitách. Táto problematika je dôležitá kvôli zabráneniu vstupu študentov s touto charakteristikou do štúdia, resp. pre nápravu tohto správania počas štúdia



alebo po jeho ukončení. Problémové správanie výchovného poradcu je profesionálne nevhodné, škodiace riadnemu vykonávaniu profesie. Autorka analyzovala 47 študijných programov, ktoré boli dostupné z webových stránok univerzít. Cieľom bolo zistiť, ako tieto programy definujú a diagnostikujú problémové správanie študentov, resp. umožňujú jeho nápravu. Jednotkou analýzy bola téma problémového správania. Autorka nakódovala najprv text jedného študijného programu otvoreným kódovaním a vytvorila tak zoznam kódov. Ten potom dvaja výskumníci overili samostatným kódovaním. Zisťovala sa teda reliabilita.

## 8 Forma vyjadrenia výsledku výskumu

Tento komponent obsahovej analýzy ukazuje, v akej podobe sa prezentujú výsledky výskumu. Možnosti sú tri – numerická, verbálna alebo oboje. Prirodzene, voľba podoby prezentácie výsledkov výskumu nie je izolovaným prvkom obsahovej analýzy, ale súvisí s jej ďalšími komponentmi – formuláciou výskumnej otázky, výberom a rozsahom vzorky, spôsobom kontroly kvality analýzy atď.

*Numerická podoba výsledkov výskumu* vzniká spracovaním dát pomocou štatistických metód. Autor „redukuje“ veľké množstvo dát do tabuliek a grafov. Predmetom kvantifikácie sú slová, slovné spojenia a témy. Obvyklými výstupmi sú súčty a frekvencie. Novším spôsobom je určenie intenzity pojmu – je to vlastne jeho valencia stanovená výskumníkom v podobe škály. Vzťahové dáta sa vyjadrujú pomocou koeficientov asociácie a korelácie. Používajú sa aj zložitejšie metódy, ako je regresná analýza, faktorová analýza, multidimenziálne škálovanie a klastrová analýza (o štatistických metódach v obsahovej analýze píše napr. Roberts, 2009). Numerický prístup sa však uplatňuje nielen pri vyjadrení výsledkov výskumu, ale aj pri stanovení výskumnej vzorky – tú možno exaktne vyberať na základe kvantitatívnych parametrov.<sup>7</sup>

*Verbálna podoba výsledkov výskumu.* Kým predchádzajúci spôsob analýzy sa začína slovami a vetami a končí sa pri číslach, tabuľkách a grafoch, kvalitatívna analýza zostáva tam, kde začala – pri slovách. Ale aj v jej prípade ide o „redukciu“ pôvodného textu, presnejšie o jeho kondenzáciu. Konkrétna podoba výsledkov záleží na koncepcii výskumu a preferenciách autora. Návody

<sup>7</sup> Prehľad o existujúcich softvéroch pre kvantitatívnu analýzu obsahu možno nájsť v práci Neuendorfovej (2002) a Poppinga (2000). Druhý autor zahrnul do prehľadu aj softvéry na kvalitatívnu analýzu obsahu. Čerstvejšie informácie prinášajú Guest a kol. (2012).

na prezentáciu výsledkov výskumu poskytujú Strauss a Corbinová (1999), Novotný (2007), Guest a kol. (2012) a Šeďová so Švaříčkom (2013).

Obyčajne sa opis začína uvedením hlavných významových kategórií, centrálnych pojmov, alebo najvýznamnejších tém. Tieto kategórie sa vzťahujú k teoretickému rámcu, ktorý bol vysvetlený na začiatku výskumu a samozrejme k výskumným otázkam. Výklad pokračuje predstavením ďalších kategórií a celkový konceptuálny systém je obyčajne znázornený vo forme grafu alebo tabuľky. Výklad je podporený dátovým materiálom, ktorý výstižne ilustruje (ale nenahradzuje) teoretický koncept. Zistenia sa dávajú do vzťahu s inými výskumami.

Pokiaľ ide o preferenciu spôsobu prezentácie výsledkov, skúmaní autori sa delia na tri skupiny. Berelson, Holsti, Neuendorfová a Krippendorff zhodne preferujú numerickú formu. Whiteová a Marshová uprednostňujú verbálnu formu. Berg a Guest a kol. prijímajú obidve formy.

## 9 Celkový pohľad na súčasné podoby obsahovej analýzy

Doteraz sme predstavili súčasné podoby obsahovej analýzy tak, že sme ukázali jej konštitučné komponenty, ich náplne a súvislosti medzi nimi v rôznych existujúcich variantoch. Týchto komponentov bolo šesť a každá mohla mať dva až tri druhy náplní:

1. typ analyzovaného obsahu: mediálny alebo bez obmedzenia;
2. výskumná vzorka: stochastická a/alebo intencionálna;
3. hĺbka analýzy: manifestná a/alebo latentná;
4. smer postupu: deduktívny a/alebo induktívny;
5. druh kontroly analýzy dát: intersubjektová zhoda a/alebo kredibilita;
6. forma vyjadrenia výsledku výskumu: numericky a/alebo verbálny.

V tejto časti súhrne ukážeme, aké varianty komponentov a ich náplní tento systém preukázal. Ako je zjavné z literatúry, ktorú sme použili, sme vybrali také práce, ktoré nám umožnili ukázať čo najčlenitejší pohľad na postupy obsahovej analýzy, presnejšie na existenciu rôznych *konfigurácií* jej konštitučných komponentov a ich náplní. Výber nezohľadňuje frekvenciu rôznych variantov obsahovej analýzy v existujúcich výskumoch; náš prístup bol skôr

typologický ako štatistický. Zistenia sme koncentrovali do tabuľky 1, ktorá znázorňuje autorov, jednotlivé konštitučné komponenty obsahovej analýzy a alternatívy ich náplní.

Tabuľka 1 ukazuje, že existujú krajné varianty obsahovej analýzy s náplňami komponentov orientovaných protikladne (Berelson a Holsti verzus Whiteová a Marshová). Predstavujú to, čo sa v tradičnej terminológii vyjadruje na jednej strane ako kvantitatívny a na druhej strane ako kvalitatívny prístup (prúd, paradigma, metodológia). Varianty obsahovej analýzy, ktoré ležia medzi týmito krajnými polohami, a ktoré reprezentujú štyri zo siedmich prác v našom výbere, ukazujú rozsah možností. Len v jednom komponente (typ obsahu) sú zhodné, v ostatných sú rozdielne. V tradičnej terminológii sa tieto varianty nazývajú zmiešaný metodologický prístup.

Tabuľka 1

*Náplne konštitučných komponentov obsahovej analýzy u rôznych autorov*

Autori	Berelson (1952); Holsti (1969)	Neuendorf (2002); Krippendorff (2004)	Berg (1995)	Guest et al. (2012)	White a Marsh (2006)
Typ obsahu	mediálny				bez obmedzenia
Výber vzorky		stochastický	stochastický i intencionálny		intencionálny
Hĺbka analýzy	manifestná		manifestná i latentná		latentná
Smer postupu		deduktívny	induktívny i deduktívny		induktívny
Druh kontroly dát		intersubjektová zhoda		intersubjektová zhoda a kredibilita	kredibilita
Forma výsledkov výskumu		numerický		verbálny i numerický	verbálny

Z nášho uhla pohľadu sa však na pomenovanie zmiešaný prístup nezdá vhodné. Posúva totiž problematiku výskumu do nežiaducich konotácií a skresľuje prácu výskumníka. V skutočnosti nejde o miešanie nejakých entít výskumu. Výskumník nemieša, ale skôr stavia, konštruuje. Preto sme v našom prehľade variantov obsahovej analýzy použili výraz konštitučný komponent. Výskumník má k dispozícii komponenty, vyberá pre ne náplne a postaví z nich výskumný projekt, ktorý realizuje. Tento postup zodpovedá metafore stavby.

Vráťme sa k tabuľke 1. Zameranie Berelsona (1952) a Holstiho (1969) na texty médií vyplynulo z vtedajšej objednávky doby a preferencií skúmať hlavne takéto texty. Ostatní autori nemajú nijaké obmedzenia pokiaľ ide o *typ obsahu*, ktorý má byť predmetom obsahovej analýzy (aj keď ich vlastné výskumy sa sústreďujú len na jednu, príp. niekoľko typov obsahu). Tento konštitučný komponent azda najmarkantnejšie odráža posuny, ktoré vznikli v priebehu času v doméne obsahových analýz. Dnes sú predmetom obsahovej analýzy aj texty prenášané elektronicky, webové stránky, filmy a televízne programy atď.

Pokiaľ ide o výber výskumnej vzorky, boli zistené tri možnosti. Okrem výlučne stochastického a výlučne intencionálneho výberu sa v jednom prípade (Berg, 1995) objavili obidve alternatívy. Toto je zvláštne riešenie, ktoré sa zdá byť nelogické, ale len dovtedy, kým si nevšimneme, že v ďalšom komponente, v hĺbke analýzy, Berg umožňuje tiež dve možnosti. To predpokladá spojenie stochastickej vzorky s deduktívnym postupom a intencionálnej vzorky s induktívnym postupom. Teoreticky je síce možné vybrať výskumnú vzorku stochasticky a pracovať induktívne a vice versa, ale nie je to zmysluplné.

Pri *hĺbke analýzy* sa ukázali tiež tri možnosti: manifestná, latentná a obidve alternatívy súčasne. Výlučne manifestný obsah a výlučne latentný obsah diferencujú dva úplne odlišné prístupy v obsahovej analýze. Podobne ako pri type obsahu a výskumnej vzorky, aj v tomto prípade diferencuje dve krajné podoby obsahovej analýzy. Berelson (1952) a Holsti (1969) verzus Guest a kol. (2012) a Whiteová s Marshovou (2006). Berg (1995) je verný svojej koncepcii obsahovej analýzy aj v tomto komponente – ponúka obidve alternatívy. Neuendorfová (2002) a Krippendorff (2004) týmto trochu zmäkčujú svoju inakšie dosť pozitivistickú koncepciu obsahovej analýzy.

*Smer postupu* je zásadným komponentom v koncepcii obsahovej analýzy. Apriórne stanovené kódy v prípade deduktívneho postupu a z dát extrahované kódy v prípade induktívneho postupu tvoria pomyselnú hranicu medzi

dvomi svetmi obsahovej analýzy. Ide o postupy zhora dolu verzus zdola hore, postup od teoreticky vyvedených kategórií a ich naplňovanie dátami verzus postup od hľadania kategórií v dátach a budovania teórie na ich základe. Berelson, Holsti, Neuendorfová a Krippendorff sú predstavitelia deduktívneho postupu, Guest a kol. a Whiteová s Marshovou reprezentujú induktívny postup. Berg je verný svojej univerzalistickej koncepcii. Umožňuje induktívny i deduktívny postup.

*Druh kontroly dát* súvisí s preferovaním buď intersubjektivej zhody (overenie reliability kódovania), alebo akceptovaním subjektivity výskumníka (kredibilita, transferabilita, dependabilita, konfirmabilita). U Gesta a kol. tento komponent vybočuje z línie náplne ich predchádzajúcich štyroch komponentov a ponúkajú obidve alternatívy. Toto je však vysvetliteľné orientáciou autorov na tímový výskum. Pri kódovaní veľkého objemu textov viacerými kódérmi potrebovali zabezpečiť jednotu chápania kódov v teame.<sup>8</sup> Skúsenosti z vlastného výskumu Guest et al. povýšili na princíp. Pripúšťajú však i alternatívu kredibility.

Posledný komponent, forma vyjadrenia *výsledku výskumu*, kopíruje rozloženie autorov pri predchádzajúcom komponente. Numerické dáta zodpovedajú výskumu, ktorý smeruje k zovšeobecneniu na danú populáciu textov, zatiaľ čo verbálne vyjadrenia výsledkov zosobňujú perspektívy subjektov (autorov textu a výskumníka). Berg a Guest a kol. opäť ponúkajú obidve možnosti, čo je v súlade s druhmi kontroly analýzy, ktoré si zvolili. Ostatní predstavujú jednu možnosť, v jednej alebo druhej forme.

Celkový pohľad na tabuľku 1 umožňuje vysloviť tento záver. Ak rešpektujeme navrhnutú metaforu, že projekt výskumu je stavbou, ktorú výskumník buduje, potom má výskumník možnosť voľby náplne komponentov výskumu z dvoch až troch alternatív. Jeho voľba je však čiastočne obmedzená. Náplne totiž nemožno voliť ľubovoľne, ale len v určitých konfiguráciách, pričom počet možností je konečný a je uvedený v tabuľke 1. Nemožno mať napríklad intencionálny výber, deduktívny smer analýzy a verbálne vyjadrenie výsledku (resp. to nie je metodologicky zmysluplné), alebo mať stochastický výber, induktívny smer analýzy a numerické výsledky.

<sup>8</sup> Podobne je motivovaná snaha Morettiovej a kol. (2011). V tomto prípade išlo nielen o tímový, ale dokonca o medzinárodný výskum.

Z hľadiska chronologického vidíme v tabuľke 1 posun od „tvrdej“ koncepcie, ako ju reprezentujú najstaršie práce (Berelson a Holsti) smerom k novším prácam k Neuendorfovej a Krippendorffa (ten je v oproti prvému vydaniu svojej knihy v roku 1980 mäkkší), ďalej smerom k Bergovi a Guestovi a kol. Druhým pólom je koncepcia Whiteovej a Marshovej. Tá dobre reprezentuje „mäkkú“ podobu obsahovej analýzy.

## 10 Záver

Táto štúdia bola založená na dvoch východiskových momentoch: (1) Obsahová analýza prešla od svojho vzniku v päťdesiatych rokoch minulého storočia značným žánrovým a tematickým obohatením (nové textové žánre, elektronické texty, texty pochádzajúce z kvalitatívnych výskumných štúdií – interview, narácie, neštruktúrované pozorovanie). (2) Obsahovú analýzu ovplyvnili zásady a postupy kvalitatívneho výskumu (nové výskumné otázky, subjektivita výskumníka atď.) Ako vidno, išlo o žánrové, tematické i o metodologické obohatenie.

Obidva tieto momenty mali dopad na všetky zásadné komponenty obsahovej analýzy. V štúdiu sme sa pokúsili urobiť systematický prehľad možností súčasnej obsahovej analýzy, a to v podobe jej rozkladu na konštitučné komponenty. Opísali sme, aké ich konfigurácie existujú, aké sú ich náplne a vzťahy medzi nimi. Výsledok nás potešil, pretože sme našli pomerne široký rozsah možností a zaujímavé riešenia, ktoré umožňujú urobiť z obsahovej analýzy flexibilnú základňu výskumu.

Obmedzenia tejto štúdie sú zjavné. Za základ analýzy slúžili metodologické knihy, nie výskumné štúdie. Naš prístup sme zdôvodnili tým, že v tejto etape práce nás zaujímala skôr *typológia možností* než ich frekvencia v empirickej praxi. Táto typológia však môže slúžiť ako dobré východisko pre ďalšie skúmanie obsahovej analýzy, okrem iného založeného na jej podobách v empirických výskumných štúdiách. Priznávame sa, že spôsob, ktorý sme pri analýze zvolili, mal aj určité didaktické motívy. Pri vyučovaní metodológie výskumu sa ním dobre vysvetľujú a ilustrujú metodologické možnosti. Presnejšie, tento prístup ukazuje, že polarizovanie obsahovej analýzy na kvantitatívnu a kvalitatívnu je zjednodušené a že je lepšie skôr rozoberať jej komponenty a pochopiť vzťahy medzi nimi.

## Literatúra

- Adams, M., Walker, C., & O'Connell, P. (2011). Invisible or involved fathers? A content analysis of representations of parenting in young children's picturebooks in the UK. *Sex Roles, 65*(3-4), 259-270.
- Altheide, D. (1987). Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology, 10*(1), 65-77.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.
- Berelson, B., & Lazarsfeld, P. F. (1948). *The analysis of communication content*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg, B. L. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, M. (2013). A content analysis of problematic behaviour in counselor education programs. *Counselor Education and Supervision, 52*(3), 179-192.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Devi, N. B. (2009, May). Understanding the qualitative and quantitative methods in the context of content analysis. In *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, International Conference organised by International Federation of Library Associations* (s. 26-29).
- Dvořáková, H. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin, (6)2*, 95-99.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115.
- Forman, J., & Damschroder, L. (2008). Qualitative content analysis. In L. Jacoby & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer. Advances in bioethics* (s. 39-62). Oxford: Elsevier.
- Franzosi, R. (2007). *Content analysis: Objective, systematic, and quantitative description of content*. Dostupné z [http://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=sk&user=I5SYOqoAAAAJ&citation\\_for\\_view=I5SYOqoAAAAJ:0EnyYjriUFMC](http://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=sk&user=I5SYOqoAAAAJ&citation_for_view=I5SYOqoAAAAJ:0EnyYjriUFMC)
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldin.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Hloušková, L. (2013). Informální učení v kariéře žen. *Pedagogická orientace, 23*(3), 342-363.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Hübelová, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video) studie. *Pedagogická orientace, 19*(3), 53-57.
- Kostková, K. (2013). K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka. *Pedagogická orientace, 23*(1), 72-91.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Manganello, J., Franzini, A., & Jordan, A. (2008). Sampling television programs for content analysis of sex on TV: How many episodes are enough? *Journal of Sex Research, 45*(1), 9-16.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), Art. 20. Dostupné z <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Dostupné z <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., ... Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 420–428.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: SAGE.
- Neuendorf, K. A. (2011). Content analysis – a methodological primer for gender research. *Sex Roles*, 64(3–4), 276–289.
- Novotný, P. (2007). Psaní napříč kvalitativním výzkumem. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 248–258). Praha: Portál.
- Popping, R. (2000). *Computer-assisted text analysis*. London: SAGE.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 179–194.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data*. Los Angeles: SAGE.
- Roberts, C. W. (2009). *Text analysis for the social sciences*. New York: Routledge.
- Shapiro, G., & Markoff, J. (2009). A matter of definition. In C. W. Roberts (Ed.), *Text analysis for the social sciences* (s. 9–31). New York: Routledge.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. *Kvalita v pedagogickém výzkumu*. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). Technika audit kolegů. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice* (s. 62–75). Brno: Masarykova univerzita,
- Vávrová, S., & Gavora, P. (2015). Comparison of self-regulation in children and adolescents in children's home and protective educational facility. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2524–2531.
- Walsh, B. A., & Petty, K. (2007). Frequency of six early childhood education approaches: A 10-year content analysis of Early Childhood Education Journal. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 301–305.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45.

## Autor

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: [gavora@fhs.utb.cz](mailto:gavora@fhs.utb.cz)



## Content analysis in educational research: A review of the current forms

**Abstract:** A range of methodological influences caused that content analysis obtained various forms and that its current concept is complicated. The aim of this methodological paper is to describe its current forms as identified in relevant literature. In the chapters of the paper, constitutive components of content analysis are characterized. These components are as follows: types of content, types of sampling, depth of analysis, direction of analysis, types of control of coding, and modes of presentation of findings. The paper shows how these components are manifested and how they relate. The main conclusion of the paper is confirmation of inadequacy of division of content analysis into two counterparts, quantitative and qualitative. Rather it is worthwhile to assess the specific manifestation of constitutive components in each study in which content analysis was used.

**Keywords:** content analysis, text, manifest content, latent content, induction, deduction, reliability, credibility

---

Stuchlíková, I., Janík, T., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: MU.

Oborové didaktiky jsou vědními disciplínami zaměřenými na oborově specifickou dimenzi vyučování a učení ve škole i mimo ni. Jejich agenda sahá od vymezování a zdůvodňování cílů oborového vyučování a učení přes výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů až k metodické strukturaci učebních procesů. Problémem českého školství je, že oborové didaktiky u nás nebyly po dlouhou dobu s náležitými nároky systematicky pěstovány. Přesto se rozvinuly do podoby relativně svébytných vědních disciplín, jak o tom svědčí tato kniha. Jejím cílem je podat pohled na vývoj a stav oborových didaktik v České republice a naznačit perspektivy jejich dalšího směřování.

# Hudebně talentovaní dospívající a přijímací řízení

Jiří Mareš<sup>a</sup>, Vladimír Tichý<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

<sup>b</sup> Akademie múzických umění v Praze, Hudební a taneční fakulta

Redakci zasláno 22. 11. 2013 / upravená verze obdržena 23. 5. 2015 /  
k uveřejnění přijato 25. 5. 2015

**Abstrakt:** Cílem přehledové studie je charakterizovat problémy, které souvisejí s vyhledáváním hudebních talentů a s talentovými zkouškami na vysoké školy s hudebním zaměřením. V první části tato studie přibližuje různá pojetí pojmů nadání a talent i jejich vzájemných vztahů. Ve druhé části definuje pojmy hudební nadání, hudební talent a hudební schopnosti. Třetí část studie analyzuje podobu talentových zkoušek na tři vysoké hudební školy v České republice (HAMU Praha, JAMU Brno a FU Ostrava). Studie diskutuje problémy spojené s komisionálním zkoušením uchazečů při přijímacím řízení a naznačuje možná řešení. Čtvrtá část se detailněji zabývá výhodami a nevýhodami urychlování vývoje u hudebně talentovaných studentů, tj. případy, kdy jsou přijati bez maturity, a dokládá je reálnými daty. Závěr: má-li přijímací řízení dobře plnit svou predikční funkci při vybírání těch nejlepších studentů z celého souboru uchazečů, musí se opírat o mnohem širší spektrum validních informací než dosud.

**Klíčová slova:** nadání, talent, hudební talent, přijímací řízení, vysoká umělecká škola, urychlování vývoje

Každý stát má zájem na tom, aby jeho kulturní úroveň reprezentovali dobře připravení a umělecky úspěšní hudebníci. Základem takové přípravy je jistě kvalitní povinná výuka hudební výchovy na základních školách a odborně vedená hudebně zájmová činnost dětí a dospívajících na základních uměleckých školách. Na druhém pólu této přípravy stojí specializované studium na vysoké škole s hudebním zaměřením.

V České republice fungují tři hudebně zaměřené fakulty. Historicky vzato jde o Hudební a taneční fakultu AMU v Praze, Hudební fakultu JAMU v Brně a Fakultu umění OU v Ostravě. Uchazeč o takovou přípravu, která začíná bakalářským studiem (ať už se jedná o hru na nástroj, zpěv, skladbu atd.), musí projít náročným přijímacím řízením. Jeho důležitou součástí je *praktická* zkouška. Výběr talentovaných a perspektivních studentů z řady uchazečů

není jednoduchou záležitostí a je předmětem odborných diskusí ve všech vyspělých zemích.

Naše přehledová studie si klade tyto cíle: 1. shrnout současné poznatky o pojmech nadání a talent; 2. charakterizovat pojem hudební talent; 3. diskutovat problematiku přijímacího řízení a jeho predikční validity.

## 1 Různá pojetí nadání a talentu

V pedagogicko-psychologické literatuře se stále debatuje o vztahu mezi dvěma základními pojmy: *nadání (giftedness)* a *talent (talent)*. Přehled názorů na tyto pojmy a na práci s těmito žáky ve škole shrnuje Mareš (2013). S určitým zjednodušením můžeme říci, že existují tři přístupy. Jejich podstatu přibližuje tabulka 1.

Existuje ještě jedno pojetí – eklektizující, které staví na analýze mnoha publikovaných prací a pokouší se o jistá zobecnění. Tým Nijsová, Gallardo-Gallardová, Dries a Sels (2014) analyzoval práce zveřejněné od roku 1993 do současnosti, které se zabývají pojmem talent. Dospěl k této souhrnné definici:

Talentem se rozumí jednak systematicky rozvíjené vrozené schopnosti (tj. jeho schopnostní složka), jednak rozvíjení těchto schopností v aktivitách, které má jedinec rád, považuje je za důležité a do kterých je ochoten investovat svoji energii (afektivně-motivační složka). To mu umožňuje podávat vynikající výkony v jedné nebo více oblastech lidského fungování. Vynikající výkony lze měřit jak porovnáváním jedince s druhými lidmi, tak porovnáváním jedince s ním samotným v průběhu času. (s. 182)

První část definice poukazuje na skutečnost, že se autoři přiklánějí ke koncepci Gagného (2003, 2004), tedy ke třetímu pojetí uvedenému v naší tabulce.

V naší studii volíme toto pojetí i my. Staví na myšlence, že nestačí mít předpoklady pro určitou činnost, ale je třeba, aby: (a) byly tyto předpoklady odhaleny, identifikovány; (b) jedinec se ztotožnil s tím, že takové předpoklady má (stanou se součástí jeho identity), že chce a může je uplatnit; (c) vyvinul snahu (byl motivován nejprve rodiči, poté svými učiteli a nakonec motivoval sám sebe) a své předpoklady zdokonaloval, cíleně rozvíjel.

Nejde však jenom o obecné úvahy o talentu. V každé oblasti lidské činnosti má talent svá specifika, včetně hudby.

Tabulka 1  
Tři hlavní pojetí vztahu mezi pojmy nadání a talent

Jádro daného pojetí	Stanovisko autorů	Zdůvodnění stanoviska	Konsekvence tohoto pojetí	Autoři zastávající toto pojetí
Jde o synonyma.	Oba pojmy se vztahují ke schopnostem a vyjadřují nadprůměrnou až vysoce nadprůměrnou úroveň schopností, nejen schopností intelektových.	Je obtížné stanovit kritéria a hranici, která by tyto dva pojmy oddělila.	Můžeme s nimi pracovat volně, vyjadřují přibližně totéž.	Např. Dočkal (2005), Hříbková (2009)
Jde o dva rozdílné pojmy. Rozdíl spočívá v úrovni obecnosti a měnlivosti předpokladů.	Oba pojmy vyjadřují nadprůměrnou až vysoce nadprůměrnou úroveň schopností. Rozdíl mezi nimi spočívá v rozdílné úrovni obecnosti/konkrétnosti, v obsahovém zaměření, v úrovni stability/měnlivosti. Nadání je obecně intelektové povahy, je úžeji propojeno se školní sférou a je stabilní, fixní. Talent se týká specifických schopností, které se mohou rozvíjet, ale mohou také ustrnout, „zplanět“.	Výzkumy ukazují, že nadání lze zjistit standardizovanými testy intelektových schopností. Identifikování nadání jedinci jsou výjimeční v řešení problémů obecně intelektové povahy a problémů, které se týkají akademické sféry. Talent jedince lze zjistit testy a dalšími postupy, které jsou specifické pro určité oblasti lidské činnosti.	Je třeba systematicky zjišťovat úroveň schopností lidí a to jak obecnými, tak oborově specifickými postupy. Specifické schopnosti nejsou fixní, lze je rozvíjet. Při vhodném vedení a adekvátním úsilí jedince dochází k přírůstku jeho schopností.	Subotník & Knotek (2009), Dwecková (1999)

Tabulka 1  
(pokračování)

Jádro daného pojetí	Stanovisko autorů	Zdůvodnění stanoviska	Konsekvence tohoto pojetí	Autoři zastávající toto pojetí
Jde o dva rozdílné pojmy. Rozdíl spočívá v aktualizaci a jejich předpokladů a jejich rozvinutosti.	Oba pojmy vyjadřují nadprůměrnou až vysoce nadprůměrnou úroveň schopností. Rozdíl mezi nimi spočívá v rozdílné míře aktualizace činností, jimiž se vysoká úroveň schopností daného jedince navenek projevuje, a dále v rozdílné úrovni rozvinutosti. Nadání označuje potenciality jedince pro úspěšné vykonávání určité činnosti, které však neměly čas se naplno projevit. Nadaný jedinec nebyl ještě „odhalen“ svým okolím, že má nadání. Někdy si ani neuvědomuje své nadání, neodhalil ho sám v sobě. Talent je chápán jako realizace nadání, projevení se, uplatnění původně skrytých možností. Musí však jít o opakované prokazování pozoruhodných výsledků v určité oblasti lidské činnosti, které zaregistruje jak společnost, tak jedinec sám. V tomto smyslu představuje talent vyšší, rozvinutější úroveň než nadání.	Výzkumy ukazují, že nadání nemusí být vždy a včas odhaleno a tak zůstane nevyužito. Ani diagnostikované nadání (bez cílených aktivit jedince i odborníků) nestačí k tomu, aby se plně rozvinulo a jedinec ho mohl opakovaně na vysoké úrovni prokazovat.	Je třeba vyvinout dva typy činností: vnější – vyhledávání, odhalování nadaných jedinců a vnitřní – jedincovo uvědomění si svého nadání, nalezení vlastní identity, ztotožnění se se svým nadáním. V prvním typu dominuje odpovědnost rodičů, učitelů a psychologů, ve druhém se odpovědnost postupně přenáší na jedince samotného.	Žurič (1999), Gagné (2003, 2004), Konečná (2010), Gagné (2003, 2004) mluví stručně o modelu diferenciujícím mezi nadáním a talentem (DMGT – <i>Differentiated Model of Giftedness and Talent</i> )

Pozn. Převzato z Mareš (2013, s. 529–532).

## 2 Hudební nadání a hudební talent

Jak se na tyto problémy dívá hudební psychologie? V domácích pracích se v podstatě akcentují jen tři pojmy: *vlohy*, *schopnosti*, *nadání*, zatímco pojem *talent* se používá málokdy. V základním rozdělení se odborníci shodují: prvotní je hudební nadání či hudební vlohy.

*Hudební nadání* tvoří vrozené a dědičné předpoklady hudebního rozvoje. Zahrnují jednak anatomický a neuropsychický základ, který je dán zčásti dědičností, jednak vlohovou výbavu určitého typu, např. psychofyziologickými kvalitami mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů, zvláště sluchového a pohybového (Poledňák, 1984; Franěk, 2007; Sedlák & Váňová, 2013). Někteří autoři pracují spíše s pojmem vlohy, nikoli s nadáním. Např. Franěk (2007) vlohami rozumí vrozené dispozice pro určitou činnost, které odpovídají pojmu nadání. Sedlák a Váňová (2013, s. 50–52) uvádějí, že hudební vlohy tvoří základ pro emocionální citlivost k hudbě, ke způsobu hudebního vnímání, k úrovni hudební aktivity jedince a celkového vztahu k hudbě.

Nejde o jednu ucelenou entitu, naopak hudební nadání lze podle Poledňáka (1984) kvantitativně odstupňovat,<sup>1</sup> ale vedle toho existuje i aspekt kvalitativní – svéráznost spojení různých dispozic a vloh. Také Sedlák a Váňová (2013) pracují s odstupňovanou podobou nadání a říkají, že výrazné hudební vlohy se v hudebním vývoji jedince často nápadně projevují už v raném dětství a označují se jako hudební nadání. Tvoří plastický dispoziční základ, multipotencialitu, jež se učením zužuje a dostává určité zaměření, a to podle hudební výchovy, které se jedinci dostává a podle hudebních činností, které provádí. Systematickou prací, rozvíjením hudebních předpokladů, se dospívá ke kvalitativně vyšší úrovni – k hudebním schopnostem. Franěk (2007, s. 142) připomíná:

Hudební dispozice a zejména hudební vlohy nejsou něco statického, neboť uzrávají v průběhu vývoje jedince, „vyjevují se“ v určitých okamžicích a jsou nejpřístupnější vůči vnějšímu působení. Svéráznost spojení různých dispozic a vloh nabývá na významu zejména v průběhu přetváření hudebních vloh v hudební schopnosti a v komplex tzv. *hudebnosti* jedince. (s. 142)

<sup>1</sup> Poledňák (1984) konstatuje, že kvantitativní rozložení hudebního nadání v populaci zhruba odpovídá známé Gaussově křivce. Na jedné straně křivky jsou řídké patologické případy úplné absence nadání (mluví se o tzv. amúzii); maximum jedinců se pochopitelně vyskytuje kolem průměru. Na druhém konci křivky je určitý počet výrazných *hudebních talentů* a ojediněle se vyskytne *hudebně geniální* jedinec. (s. 236)

Pojem *talent* se v české hudební psychologii používá zřídka. Kupř. u Fraňka (2007) pojem *hudební talent* figuruje v názvu samostatné kapitoly, definici talentu v jeho textu nenajdeme. Implicitně se dá z výkladu odvodit, že jím chápe vysoký stupeň nadání.

Podle Američanky Haroutounianové (2000b) syntetizující pohled na *hudební talent* ukazuje, že jde o směs: „hudebně-specifických schopností, hudebně-výkonových faktorů, snadného a uvolněného fyzického výkonu, percepčních a kognitivních funkcí; to vše ústí v tvořivou interpretaci hudby a ve tvořivé produkty“ (s. 138).

Abbottová a Collins (2004) přišli s teorií o tom, jaká je *cesta talentu k vynikajícím výkonům*. Postulovali existenci souboru psychologických charakteristik, který označili PCDE (*Psychological Characteristics of Developing Excellence*). Tvrdí, že tento soubor hraje významnou roli v realizování potencialit, jimiž je nadaný jedinec vybaven. Do tohoto souboru psychologických charakteristik patří mj. dovednost zvládat nevyhnutelné zátěžové situace (např. stoupající nároky promyšleně koncipovaného nácviku praktických dovedností nebo tendence nespoléhat na vrozené dispozice a pracovat na jejich rozvíjení). Výzkum Mcnamarové a Collinse (2009) u tří skupin hudebníků konkretizoval soubor PCDE pomocí osmi psychologických charakteristik. Jsou to: jedincova vnější i vnitřní motivace k provozování hudby, ochota obětovat hudbě mnohé, stanovení si jasných cílů, rozvíjení hudební představitivosti, kvalitní praxe spojená s důkladným cvičením, realistické hodnocení vlastního hudebního výkonu, sociální dovednosti (budování si sítě vztahů, získávání příležitostí), zvládání nároků (především nároků na systematickou přípravu, na veřejné vystupování).

*Hudební schopnost* je vyšší psychická vlastnost jedince, která je vybudována prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností jedince i prostředí, v němž jedinec žije (Franěk, 2007). Hudební schopnost je ovlivněna i zvláštnostmi osobnosti jedince, jeho motivací, jakož i intenzitou a účinností hudebního cvičení. Sedlák a Váňová (2013) dodávají, že kategorie schopností, dovedností a návyků nejsou jen kategoriemi psychologickými, nýbrž i psychologicko-sociálními, neboť je člověk získává v průběhu svého hudebního vývoje. Jsou jakousi „slitinou“ jednak vrozeného (přirozeného), jednak získaného výchovou.

Je proto velmi obtížné striktně odlišit hudební vlohy od získaných hudebních schopností. Každé dítě se podle něj rodí s určitým potenciálem, který mu dovolí zvládnout určitou činnost na individuálně (tj. pro něj osobně) nejvyšší úrovni. Tuto individuálně danou úroveň dítěte ovšem nelze překročit, a to ani intelektovým vývojem, ani výchovou, ani provozovanou praxí (Franěk, 2007).

### 3 Přijímací řízení na vysoké hudební školy a jeho problémy

V České republice se přechod zájemců ze středních škol na školy vysoké přes přijímací řízení obvykle zkoumá v obecné rovině, bez přihlédnutí ke specifikům oborů (např. Konečný, Basl, & Mysliveček, 2010). Pokud se už přihlíží k zaměření studia, i zde zůstává široké pojetí (viz např. kategorii *Umění a užité umění*), aniž je specifikováno zastoupení hudebního umění (Kuchař, Vojtěch, & Klehňa, 2014). Podobnou situaci konstatují odborníci ve Velké Británii, když si stěžují, že výzkumy toho, jak studenti přecházejí ze střední školy na vysokou školu, se nezajímají o zvláštnosti jednotlivých uměleckých a humanitních oborů (Winterson & Russ, 2008, s. 6).

V úvodu studie jsme konstatovali, že v České republice fungují tři vysoké školy, které připravují budoucí hudebníky. Hlavní část přijímacího řízení na tyto školy má rozdílné označení: talentová praktická zkouška (HAMU), talentová zkouška (HF JAMU), talentová (praktická) zkouška (FU OU). Obvykle je doplněna ještě zjištěním hudebně-teoretických, příp. i všeobecně kulturních znalostí uchazeče. Společným jmenovatelem všech tří přijímacích zkoušek je ověření uchazečova hudebního talentu a jeho předpokladů pro další rozvoj hudebnosti.

Talentová zkouška nemůže být uchazeči prominuta. Na zmíněných třech fakultách však existují mezi talentovými zkouškami určité rozdíly. Podívejme se na požadavky k přijetí do prvního stupně vysokoškolské přípravy hudebníka (do bakalářského studia), jak jsou zveřejněny na internetových stránkách dané fakulty. Výběr jsme zúžili na hru na nástroj, stranou jsme ponechali zpěv a komponování (tabulka 2).



## Tabulka 2

*Srovnání podoby přijímacích zkoušek na tři české vysoké školy, na nichž se připravují hudebníci (u bakalářského studia hry na nástroj)*

Srovnávací kritérium	HAMU Praha	JAMU Brno	FU OU Ostrava
Zveřejnění seznamu otevřených studijních oborů	ano	ano	ano
Zveřejnění počtu přijímaných studentů u jednotlivých studijních oborů	ne	ano	Ne pro jednotlivé obory. Uvádí se: Předpokládaný nejvyšší počet studentů přijímaných ke studiu ve studijních programech Hudební umění a Výtvarná umění na FU OU (mimo doktorské studium) je 160. Platí, že v závislosti na reálném přidělení finančních prostředků ze státního rozpočtu pro OU se může každý rok měnit.
Přijímání mimořádně talentovaných uchazečů bez maturity	Ve zcela výjimečných případech mimořádného talentu lze na Hudební a taneční fakultě AMU studovat i bez ukončení středního vzdělání. Po absolutoriu studia na HAMU však <i>není nárok</i> na udělení akademického titulu.	Zmínka o této možnosti v materiálech o přijímacím řízení na HF JAMU není uvedena.	Ani v rubrice přijímací řízení, ani v rubrice požadavky k přijetí není tato možnost explicitně uvedena.
Zveřejnění obecných kvalitativních předpokladů uchazeče	Výrazný nástrojový talent (předpoklady pro studium zvoleného nástroje), rozvinutá muzikálnost, všeobecné hudební předpoklady (výborná paměť, cit pro rytmus, tempo apod.), hudební představivost a schopnost vystižení hudebních stylů.	Nejsou uvedeny.	Výrazný nástrojový talent, muzikálnost, hudební předpoklady – paměť, představivost, intonace, zdravotní a psychické dispozice pro studium zvoleného nástroje.

Tabulka 2  
(pokračování)

Srovnávací kritérium	HAMU Praha	JAMU Brno	FU OU Ostrava
Zveřejnění obecných nároků na výkon u praktické části talentové zkoušky	Hra na nástroj, předvedení skladeb, prezentace talentových a technických dispozic. Není-li uvedeno jinak, je podmínkou přijetí výkon z paměti.	Nejsou uvedeny.	Nejsou uvedeny.
Zveřejnění konkrétních požadavků na výkon u praktické části talentové zkoušky	Zahrání určeného počtu konkrétních skladeb konkrétních autorů (známé technické a interpretační náročnosti) z různých stylových období; navíc uchazeč předvede jednu skladbu dle vlastního výběru.	Zahrání určeného počtu konkrétních skladeb konkrétních autorů (známé technické a interpretační náročnosti) z různých stylových období; navíc uchazeč předvede jednu skladbu dle vlastního výběru.	Zahrání určeného počtu konkrétních skladeb konkrétních autorů (známé technické a interpretační náročnosti) z různých stylových období; navíc uchazeč předvede jednu skladbu dle vlastního výběru.
Zveřejnění kritérií hodnocení uchazečova výkonu u přijímací zkoušky	Bodování v rozsahu 0–25 bodů. (Zjištěno z interních pokynů pro přijímací komise; ve veřejně dostupném materiálu o přijímacím řízení na internetu není uvedeno.)	Bodování v rozsahu 0–25 bodů.	Bodování v rozsahu 0–100 bodů. Za samotnou talentovou praktickou zkoušku lze získat 50–70 bodů. Rozbor skladby (písemná zkouška): 5–15 bodů. Všeobecný kulturní přehled (ústní zkouška): 5–15 bodů.
Zveřejnění minimální bodové hranice pro přijetí uchazeče	Pro přijetí je třeba získat více než 19 bodů. (Zjištěno z interních pokynů pro přijímací komise; ve veřejně dostupném materiálu o přijímacím řízení na internetu není uvedeno.)	Minimální hranice pro návrh na přijetí je 20 bodů.	Minimální hranice pro návrh na přijetí je 60 bodů. Pokud uchazeč nedosáhne minimálního počtu bodů byt' v jedné disciplíně přijímací zkoušky, nesplnil podmínky pro její úspěšné vykonání.

Talentová zkouška v ČR, která je těžištěm přijímacího řízení, má charakter komisionální zkoušky. Hudební projev, hudební talent i odbornou perspektivu uchazečů hodnotí skupina odborníků-členů přijímací komise. Má to své výhody i nevýhody.

Persson (2009) upozorňuje, že komisionální zkoušení uchazečů staví na třech předpokladech: (1) odborníci dokáží (v rámci časově omezené zkoušky) rozpoznat mezi uchazeči ty slibné, nadějně; (2) ze všech aktuálních uchazečů vyberou ty, kteří jsou nejtalentovanější; (3) hlasování či konsensus jsou nejlepším způsobem rozhodování o talentu uchazečů. Přitom je zřejmé, že uvedený postup je závislý na mnoha dalších vlivech, které s identifikací hudebního talentu nemusejí vůbec souviset.

Zde jsou některé argumenty (Persson, 2009):

- velmi dobří výkonní umělci či skladatelé ještě nemusí být dobrými porotci, citlivými hodnotiteli; mívají totiž svůj vyhraněný názor na to, jak se má interpretovat konkrétní umělecké dílo;
- učitelé, kteří působí na hudební fakultě vysoké školy, se chtějí v komisi předvést; hodnotí především technické aspekty provedení výkonu, bezchybnost provedení skladby; neocení např. originální přístup, jímž se může talent projevovat;
- členové komise bývají ovlivněni tím, kde (tj. v které instituci) uchazeč studoval a u koho konkrétně studoval; tyto údaje někdy převáží nad skutečností, jaký výkon uchazeč předvedl;
- členové komise mívají rozdílné osobní názory na to, koho považovat za hudebně talentovaného a jak se takový talent projevuje; z toho plyne, že tentýž výkon uchazeče může být posuzován podle vnitřně odlišných kritérií; hlasování pak bude svědčit spíše o kritériích, která v dané komisi převládají, než o míře perspektivnosti uchazeče.

Dubal (1985) upozorňuje, že typickými rozdíly mezi členy poroty jsou polarizace mezi pohledy: akademický-umělecký, intelektuální-emoční, technický-prožitkový. Neméně důležité je, co si sami učitelé představují pod pojmem *hudební talent*, jak ukázal kvalitativní výzkum Jaapové a Patrickové (2014) u učitelů základních a středních škol, konzervatorií a vysokých hudebních škol.

Obtíže, které souvisí s komisionální podobou talentové zkoušky, by se jistě daly snížit. Existuje trojí cesta: mít o uchazeči více relevantních informací, přijímací zkoušku anonymizovat, vyzkoušet psychologické testy zjišťující míru hudebního talentu uchazečů.

První cesta říká, že je třeba mít o uchazeči mnohem více informací než slyšet pouze jeho aktuální výkon při časově omezeném přijímacím řízení. Mít podrobnější údaje o soutěžích, kterých se zúčastnil,<sup>2</sup> o jeho umístění v soutěžích s vysokým kreditem, o názorech členů poroty atp. Jiné užitečné údaje lze vytěžit ze spolupráce vysoké školy se střední školou a s rodiči žáka (v USA se souhrnně mluví o spolupráci s komunitou). Už v r. 1998 Haroutounianová navrhla tři jednoduché posuzovací škály pro „pozorování projevů potenciálního hudebního talentu“. Jedna byla určena pro učitele hudební výchovy, druhá pro třídního učitele a třetí pro rodiče.

Při rozhodování by přijímací komisi mohly pomoci i nahrávky uchazečových výkonů z dřívější doby. Na rozdíl od talentových zkoušek na výtvarné umělecké obory se v případě hudebních oborů ani na jedné ze tří zmíněných vysokých škol nepožaduje povinně doložit přihlášku také dokladem o reálných uměleckých výkonech uchazeče z předchozí doby. V případě výtvarného umění to bývá výběr kreseb, grafik a malby, v případě hudebního umění by to mohly být nahrávky jeho hudebních výkonů.

Druhá cesta by mohla využít postupu, který se používá v prestižních hudebních soutěžích, kdy soutěžící hrají za zástěnou, takže je porota nevidí, ale pouze slyší. Nemáme však informace o tom, že by se tento anonymizovaný postup při přijímacím řízení na českých vysokých hudebních školách reálně používal.

Třetí cesta staví na psychologických testech, které zjišťují míru hudebního talentu uchazečů a dovolují do jisté míry předpovídat budoucí úspěšnost uchazeče. Používají se především v USA. Potíž je v tom, že neexistují jejich standardizované české verze a obsah těchto testů se soustřeďuje spíše na dílčí, snadněji měřitelné aspekty hudebního talentu.

---

<sup>2</sup> V některých hudebních oborech je už takový postup zaveden. Např. v Brně se každoročně odehrává soutěž pro talentované pianisty nazvaná *Amadeus*. Osudy těch s výrazným talentem jsou dále sledovány a odborná komunita o nich ví. (Děkujeme anonymnímu recenzentovi za upozornění na tuto užitečnou praxi.)

S oporou o odbornou literaturu (Comeau, 2009) připomeneme pět nejznámějších. Seřadíme je abecedně a uvedeme údaj o jejich schopnosti předpovídat, o jejich predikční validitě:

- Aliferisův *Music Achievement Test – College Entrance Level*. Výkon v tomto testu koreluje 0,66–0,67 s prospěchem studenta v prvních dvou ročnících vysoké školy. Problémem je, že měří pouze jeden aspekt komplexního hudebního výkonu: auditivně-vizuální diskriminování.
- Drakeův *Musical Aptitude Test*. Jeho predikční validita je 0,55–0,58, což není mnoho. Zjišťuje studentovu hudební paměť a rytmus.
- Gastonův *Test of Musicality* má predikční validitu 0,52. Měří schopnost identifikovat tón v akordu, poznat rozdíl mezi slyšenou a tištěnou melodií, identifikovat rytmické změny v opakované melodii.
- Gordonův *Musical Aptitude Profile*. Test zjišťuje tonální představivost, rytmickou představivost a hudební senzitivitu. Studenti, kteří měli sumární skóre vyšší než průměr, byli potom na škole v instrumentálních výkonech výrazně lepší než jejich spolužáci.
- Tilsonův-Gretschův *Musical Aptitude Test* má predikční validitu jen 0,50. Zjišťuje rozpoznání tónů, změny intenzity, časové změny, tonální paměť.

Z uvedených hodnot (kdy maximum je 1,0) je patrné, že predikční validita těchto psychologických testů je sotva průměrná a po věcné stránce samy o sobě jako podklad pro rozhodnutí nestačí. Navíc rozmezí, v němž se chyba predikce pohybuje, bývá relativně široké, takže je obtížné rozhodovat o přijetí/nepřijetí pouze na základě testových výsledků.

V odborné literatuře jsme našli jediný výzkum, který porovnával známky studentů u přijímacího řízení se známkami u závěrečných zkoušek při ukončování vysokoškolského studia hudby. Výzkum provedl Lehmann (2014) u 93 německých vysokoškoláků. Konstatoval zajímavou skutečnost, že se hodnota korelačního koeficientu výrazně liší pro jednotlivé skupiny nástrojů. Nejvyšší byla u klavíru (0,64), poněkud slabší u zpěvu (0,55), malá u dechových nástrojů (0,24) a prakticky zanedbatelná u smyčcových nástrojů (0,05). Není však jednoduché tato zjištění interpretovat a navíc šlo o jednorázovou studii.

Obecně je předpovídání dalšího vývoje uchazeče obtížné proto, že při předpovídání můžeme vycházet jen ze současné situace, z aktuálního kontextu. Nevíme však, které všechny další proměnné při vstupu zatím nepůsobí, ale mohou vstoupit do hry v budoucnu.

V zahraničí Lancasterová (2003) doporučuje, aby vyhledávání hudebně talentovaných studentů sledovalo více hledisek, bylo vícestupňové a nebylo jednorázové.<sup>3</sup> Mělo by podle ní zahrnovat:

1. posouzení uchazečových hudebních schopností (rozlišení tónů, paměť pro tóny, paměť pro rytmus, hudební senzitivitu, ténbr); důležitý je také vysoký strop hudebních schopností, tedy prostor pro další rozvoj a perspektiva dosažení ještě vyšších úrovní;
2. posouzení uchazečovy hudební tvořivosti (*fluency, flexibility, originality*);
3. posouzení uchazečova zájmu o hudbu (dotazník pro uchazeče samotného, jeho rodiče a jeho dosavadní učitele);
4. posouzení uchazečova vývoje v učení (zjišťovat jeho motivaci, nadšení a ochotu obětovat něco ve prospěch hudby, schopnost se soustředit);
5. pozorování uměleckých aktivit uchazeče (jeho výkonu, jeho uměleckých děl);
6. posouzení míry uchazečova zapojení do dalších uměleckých aktivit kromě uměleckých výkonů nebo tvorby uměleckých děl.

Přijímací řízení končí rozhodnutím o přijetí či nepřijetí uchazeče. Jsou však případy, kdy uchazeč má zřejmě talent, je určitým příslibem do budoucna, ale nesplňuje některé formální kritérium, např. ukončené středoškolské vzdělání. Tomuto případu je věnován další oddíl naší studie.

## 4 Výhody a nevýhody předčasného vstupu na vysokou školu

Při přijímacích zkouškách bývají členové přijímací komise svědky opravdu mimořádných hudebně-interpretačních výkonů vzhledem k věku uchazeče. Mimořádným tím, že jsou srovnatelné s výkony standardně očekávanými ve věkové kategorii o stupeň vyšší, např. výkonu adolescenta srovnatelného s výkonem dospělého interpreta.

V uvedených situacích se pak někdy zrodí rozhodnutí zajistit uchazeči možnost studovat o stupeň výše. Jinak řečeno: zajistit mu předčasné přijetí

<sup>3</sup> Ve vybraných případech by se dala zvažovat i zkouška před kolegiem děkana, jako tomu bylo dříve na HAMU po absolvování 1. ročníku.

ke studiu na umělecké škole vyššího stupně, než je ten, který mu s ohledem na jeho věk přísluší. Za tímto rozhodnutím komise stojí úvaha: je třeba vytvořit talentovanému jedinci takové podmínky, aby nebyl v rozvoji svého nadprůměrného talentu brzděn kolektivem méně zdatných vrstevníků. Je třeba *urychlit* rozvoj talentu i za cenu prominutí některých povinností.

Rozhoduje-li se přijímací komise na vysoké umělecké škole, má k udělení výjimky právní podklad. *Zákon o vysokých školách* dává takovému výjimečným talentům možnost a šanci rozvoje na vysokoškolské úrovni přijetím bez maturitní zkoušky. *Zákon č. 111/98 Sb.* přímo říká: „Ke studiu v oblasti umění mohou být výjimečně přijati též uchazeči bez dosažení úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání nebo vyššího odborného vzdělání poskytovaného v konzervatořích.“ (§ 48, odst. 2). Je však třeba dodat, že získání vysokoškolského titulu je už podmíněno složením maturity. Je tedy třeba, aby si takový student maturitní zkoušku doplnil, jinak mu nemůže být udělen titul BcA. ani MgA.

Jak charakterizovat ono urychlování? Urychlování vývoje bývá považováno za jednoduchou a elegantní akademickou intervenci. Jejím účelem je provést studenty předepsaným učivem buď mnohem rychleji, anebo v mnohem mladším věku, než je obvyklé (Pressey, 1949).

Řekli jsme, že o přijetí na vysokou hudební školu rozhoduje přijímací komise. Uvažuje-li komise o prominutí maturity, bylo by užitečné, aby promýšlela určitou analogii k doporučením, která platí pro české základní a střední školy při rozhodování o tom, zda je vhodné vývoj žáka akcelarovat, urychlovat (Zapletalová, 2006). Akcelerace podle MŠMT zahrnuje dvě základní varianty: (a) předčasný vstup do vzdělávacího procesu daného stupně vzdělávání; (b) urychlení procesu vzdělávání nadaného žáka v rámci stávajícího stupně vzdělávání. Náš případ je analogií varianty (a). Dříve, než je žák zařazen předčasně do vyššího stupně vzdělávání, MŠMT považuje za nezbytné, aby škola měla odborné stanovisko školského poradenského zařízení ke zvláštnostem žáka a k úrovni jeho sociální zralosti.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Pedagogicko-psychologické vyšetření žáka zahrnuje zejména: (a) analýzu anamnestických dat zjištěných z rodinné anamnézy; (b) zjištění osobnostních charakteristik a vlastností nadaných (včetně sociálních); (c) standardizovaný individuální nonverbální nebo verbální test kognitivních předpokladů se zaměřením na rozbor akcelarováných výkonů žáka; (d) test tvořivosti; (e) analýzu výsledků pedagogické diagnostiky; (f) specifika práce s učivem a strategie myšlení; (g) analýzu zájmové činnosti žáka (Zapletalová, 2006, s. 13).

Úvahy o urychlování vývoje talentu s sebou nesou závažnou otázku: Je tento způsob uvažování správný? Zdá se, že na takto obecně položenou otázku neexistuje jednoznačná odpověď, neboť takovéto rozhodnutí má svá pozitiva i negativa.

Argumenty hovořící *pro urychlování vývoje*. Podívejme se nejprve na obecné argumenty hovořící pro akceleraci vývoje (Šimanová, 2006, s. 91):

- Talentovaný jedinec se vyhne opakování toho, co již zvládl.
- Vyhne se konfliktům s věkově stejně starými, ale schopnostně slabšími vrstevníky.
- Setká se s intelektuálně rovnými vrstevníky.
- Zvýší se jeho motivace k učení a produktivita práce.

Existují i argumenty specifické, které se opírají o dřívější zkušenosti učitelů HAMU:

- Díky svému mladšímu věku (v případě kvalitního pedagogického vedení) může student stále ještě pružně rozvíjet ty složky svého talentu, které jsou u starších spolužáků již málo flexibilní, zafixované, „zakonzervované“.
- Jedinec neztrácí čas a ve svém osobním uměleckém rozvoji postupuje rychle vpřed. Ruku v ruce s tím si rozšiřuje své obzory, pokud jde o poznávání širšího repertoáru, obecnějších kontextů historických, estetických, slohových.
- Již v raném věku má snadnější přístup k četným příležitostem a možnostem své umělecké prezentace. Ať je to formou účasti na uměleckých interpretačních soutěžích či vystupováním na prestižních pódii. To vše zpětně přispívá k jeho rozvoji formou nabývání cenných zkušeností.
- Dříve než jeho vrstevníci má možnosti účastnit se domácích i zahraničních stáží, workshopů, kursů a dalších akcí, pořádaných nebo zprostředkovaných vysokou školou.
- Již jako poměrně velmi mladý získává cenné společenské kontakty a příležitosti, což je důležitá a nepostradatelná deviza pro budoucí profesionální hudební dráhu.



Existují ovšem závažné argumenty *proti urychlování vývoje*. V obecné rovině je jasně formulují Colangelo a Assoulineová (2009). První skupinu obav lze označit jako akademickou, školní. Učitelé se bojí, že student, který je mladší než jeho spolužáci, není schopen se předepsané učivo naučit (je určeno pro věkově starší studenty) a nezvládne ho v jeho komplexnosti. Druhou skupinu obav můžeme nazvat sociální. Vychází z přesvědčení, že nasměrování mladšího studenta na trajektorii, která je koncipována pro vyšší ročníky a starší věkové skupiny, může být značným rizikem pro jeho sociální vývoj, pro jeho psychosociální dozrávání.

Zkušenosti učitelů HAMU z dřívějších let ukazují, že nástup na vysokou školu představuje i pro maturanta značnou psychickou zátěž, neboť musí zvládnout přechod do zcela odlišného stylu studia. Na vysoké škole se od studenta očekává vyšší míra samostatnosti a osobní zodpovědnosti při studiu, schopnost samostatně si systematicky organizovat čas a racionálně zvládat nápor kvantitativně mnohdy značně rozsáhlých úkolů a povinností; v četných situacích se předpokládá schopnost samostatného rozhodování. Pro patnáctiletého studenta jsou tyto situace neobyčejně náročné, není na ně zralý.

Předčasný nástup na vysokou školu představuje pro studenta, jemuž byla prominuta maturita, vytržení z kolektivu přirozených vrstevníků. Ocítá se v kolektivu studentů o 4 až 6 let starších a nepoměrně zralejších, mentálně vyspělejších. Připomeňme, že mnozí posluchači hudebních fakult nastupují do vysokoškolského studia až po 6. ročníku konzervatoře, tj. v 21 letech; rozdíl mezi spolužáky až šesti let představuje v tomto věku značný odstup.

Mezi riziky lze zmínit i studentovu nepřipravenost ke studiu odborně teoretických disciplín. U nich se předpokládá zvládnutí učiva na středoškolské úrovni, aby se při vysokoškolském studiu mohly stát předmětem i nástrojem činnosti, která je kompatibilní se studiem samotného hudebně interpretačního oboru. Středoškolský základ je v případě předčasně přijímaného uchazeče přeskočen a student si jej musí urychleně doplňovat, což bývá na úkor kvality.

Podali jsme souhrnný obraz výhod a nevýhod urychlování vývoje nadaných a talentovaných studentů. Jaká je realita, naznačují údaje, které jsme získali z matriky vysokoškolských studentů, kterou spravuje MŠMT<sup>5</sup> (viz tabuka 3).

<sup>5</sup> Děkujeme PhDr. J. Smrčkové, Ph.D. z MŠMT za poskytnutí potřebných údajů.

## Tabuka 3

*Počty studentů, kteří byli přijati do bakalářského studijního programu Hudební umění v akademických letech 2004/2005 až 2014/2015 bez maturity*

student č.	vysoká škola	zapsán v roce	bakalářské studium			NMgr. studium	Ph.D. studium	
			ukončil studium v roce	délka Bc. studia (roky)	úspěšnost Bc. studia	úspěšnost NMgr. studia		
1.	FU OU <sup>6</sup>	2007	2011	3,795	ne	-	-	
2.	FU OU	2007	2009	2,367	ne	-	-	
3.	FU OU	2007	2008	0,575	ne	-	-	
4.	FU OU	2007	2010	2,978	ano	ano	ne	
5.	FU OU	2007	2010	2,934	ano	ano	ne	
6.	FU OU	2008	2008	0,266	ne	-	-	
7.	FU OU	2009	2012	2,712	ano	ano	ano	
8.	FU OU	2009	2012	2,712	ano	ano	ano	
9.	FU OU	2009	2012	2,712	ano	ano	ano	
10.	FU OU	2012	Podrobnější údaje jsou nedostupné.					

Tabulka 3 přináší data za posledních 11 let. Lze z ní vyčíst, že ve sledovaném období se prominutí maturity neobjevovalo ani na HAMU, ani na JAMU, ale pouze na UF Ostravské univerzity. Týkalo se 10 studentů, přičemž detailní informace jsou k dispozici o 9 studentech. Z nich 4 (44 %) nedokončili ani bakalářské studium. Celkem 5 studentů, kteří vydrželi a dohnali svůj handicap ve středoškolském vzdělání, postoupilo do navazujícího magisterského studia. Z nich se po absolvování 3 dostali do doktorského studia. Shrnutí: Z devíti studentů, kterým byla na počátku prominuta maturita, jich vysokoškolského studium úspěšně dokončilo 56 %. Svůj talent potvrdila (ze všech studentů, kterým byla na počátku povolena výjimka) jen třetina doktorským studiem.

## 5 Rozvíjení hudebního talentu

Vstupem jedinců na vysokou hudební školu práce učitelů s talentovanými studenty teprve začíná. Anž bychom zacházeli do podrobností, připomeneme hierarchický model vysokoškolské přípravy studentů, který navrhl tým

<sup>6</sup> Fakulta umění Ostravské univerzity.

vedený Papageorgiovou, Haddonovou a Creechovou (2010a). Rozvoj hudebních schopností studenta má podle ní podobu pyramidy, která má tři vrstvy.

Spodní, výchozí vrstvu tvoří nutné *předpoklady*: hudební i osobnostní zvláštnosti studenta, institucionální kultura dané vysoké školy a pedagogické zkušenosti vyučujících. Sami bychom ještě doplnili zvláštnosti skupin studentů studujících daný obor. Střední vrstvu tvoří samotný *proces vyučování a učení*: rozvíjení hudebních schopností, získávání nových hudebních dovedností, rozvíjení postojů studentů k výuce a ke cvičení. Kao (2011) upozorňuje, že student musí být odolný vůči osamělosti, vypěstovat si určitou toleranci na izolaci, když se připravuje na výuku, neboť talent se rozvíjí postupně během dlouhého období vysokoškolského studia. Musí systematicky cvičit hru na nástroj, neboť zlepšování dovedností obvykle postupuje pomalu. Haroutounianová (2000a) konstatuje, že cílem dlouhodobého intenzivního cvičení nemůže být dosažení technické zdatnosti. Ta je pouhým předpokladem pro rozvinutí stylové interpretace skladeb a hudební tvořivosti studenta.

Nejvyšší vrstvu pyramidy tvoří *výsledky učení*: zaangažovanost studenta v hudebních aktivitách, jeho vnitřní motivovanost, pozitivní postoje k hudebním výkonům. Stručně řečeno: hudebně rozvinutý absolvent. Práce Papageorgiové a kol. (2010a, b) konstatovaly, že výraznou determinantou přípravy budoucích hudebníků je kultura dané vysokoškolské instituce a my dodáváme její psychosociální klima. Vlastní průběh vysokoškolské přípravy přijatých studentů je ovšem samostatným tématem, které by si zasloužilo specifickou výzkumnou studii.

V kontextu našeho tématu – přijímacího řízení – jen připomeneme, že ani uchazeči, kteří se komisi jeví jako velmi talentovaní, nemusí být nakonec úspěšní. Pokud se podíváme na tab. 1, zjistíme, že z 9 studentů přijatých bez maturity, dva nedokončili ani první ročník studia, třetí nedokončil 3. ročník; čtvrtý si prodloužil studium téměř na čtyři roky, ale také bakalářské studium nedokončil.

## 6 Závěry

Tato studie se věnovala problémům, které řeší vysoké hudební školy, když v rámci přijímacího řízení vybírají ze souboru uchazečů ty, kteří mají talent, a předpokládá se o nich, že zvládnou nároky vysokoškolského studia hry na nástroj.

Analýza literatury ukázala, že sám obecně psychologický pojem talent lze vymezovat čtyřmi odlišnými způsoby, které však mívají své praktické výchovně-vzdělávací dopady. Na rozdíl od zahraničí není v české hudební psychologii pojem *hudební talent* rozpracován do větší hloubky, není doveden až do podoby měřitelných charakteristik a toto zpoždění bude třeba postupně odstraňovat.

V České republice fungují tři hudební vysoké školy (HAMU v Praze, JAMU v Brně, FU v Ostravě) a podoba jejich přijímacího řízení, včetně talentových zkoušek se poněkud liší. Týká se to např. informací o počtu přijímaných studentů, informace o přijímání mimořádně talentovaných uchazečů bez maturity, obecných předpokladů uchazeče, kritérií hodnocení výkonu u zkoušky. Náš výklad se soustředil na talentovou část zkoušky a diskutoval výhody a nevýhody komisionální zkoušky i možnosti jejího zlepšení. Speciálním případem bývá situace, kdy mladý uchazeč projevuje mimořádný talent a komise zvažuje, zda ho přijmout k vysokoškolskému studiu, i když ještě nemá maturitu. Na základě domácích i zahraničních zkušeností studie bilancuje přednosti i slabiny takového rozhodnutí a dokládá je rozpornými výsledky 9 mimořádně přijatých studentů ostravské Fakulty umění.

Studie konstatuje, že pokud má přijímací řízení plnit dobrou predikční funkci při vybírání těch nejlepších studentů z celého souboru uchazečů, musí se opírat o mnohem širší spektrum validních informací než dosud, a uvádí některé náměty.

## Literatura

- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences*, 22(5), 395–408.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. In T. Balchin, B. Hymes, & D. Mathews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (s. 1085–1098). Abingdon: Routledge.
- Comeau, G. (2009). *Piano pedagogy: A research and information guide*. New York: Routledge.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Dubal, D. (1985). *The world of the concert pianist. Conversations with 35 internationally celebrated pianists*. London: Victor Gollancz.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Đurič, L. (1999). Nadanie a talent. In L. Đurič, M. Bratská, V. S. Hotár, & J. Pastier (Eds.), *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník* (s. 193–194). Bratislava: SPN.

- Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Golangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (s. 60–74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Haroutounian, J. (1998). Drop the hurdles and open the doors: Fostering talent development through school and community collaboration. *Arts Education Policy Review*, 99(6), 15–25.
- Haroutounian, J. (2000a). Teaching talented teenagers at the Interlochen Arts Academy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 39–42.
- Haroutounian, J. (2000b). Perspectives of musical talent: A study of identification criteria and procedures. *High Ability Studies*, 11(2), 137–159.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Jaap, A., & Patrick, F. (2014). Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: Music learning as exclusive or as opportunity for all? *Music Education Research*, 1–16.
- Kao, Ch. Y. (2011). The dilemma of competition encountered by musically gifted Asian male students: An exploration from the perspective of gifted education. *High Ability Studies*, 22(1) 19–42.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. (Dizertační práce). Brno: Filozofická fakulta MU, Psychologický ústav.
- Konečný, T., Basl, J., & Mysliveček, J. (2010). Přejít mezi střední a vysokou školou a role různých modelů přijímacích řízení. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 46(1), 43–72.
- Kuchař, P., Vojtěch, J., & Klehna, D. (2014). *Přejít absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: NUV.
- Lancaster, H. (2003). *Identifying the gifted in music*. Bangkok: Conference of the Thai national center for the gifted and talented. Dostupné z <http://www.helenlancaster.com/Documents/Identifying%20the%20gifted%20in%20music.pdf>
- Lehmann, A. C. (2014). Using admission assessments to predict final grades in a college music program. *Journal of Research in Music Education*, 62(3), 245–258.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Macnamara, A., & Collins, D. (2009). More than the 'X' factor! A longitudinal investigation of the psychological characteristics of developing excellence in musical development. *Music Education Research*, 11(3), 377–392.
- Nijs, S., Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., & Sels, L. (2014). A multidisciplinary review into the definition, operationalization, and measurement of talent. *Journal of World Business*, 49(2), 180–191.
- Papageorgi, I., Haddon, E., Creech, A., Morton, F., de Bezenac, C., Himonides, E., ... Welch, G. (2010a). Institutional culture and learning I: Perceptions of the learning environment and musicians' attitudes to learning. *Music Education Research*, 12(2), 151–178.
- Papageorgi, I., Haddon, E., Creech, A., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., ... Welch, G. (2010b). Institutional culture and learning II: Inter-relationships between perceptions of the learning environment and undergraduate musicians' attitudes to performance. *Music Education Research*, 12(4), 427–446.

- Persson, R. S. (2009). Elusive Muse: Understanding musical giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (s. 727–749). New York: Springer Science + Business Media.
- Poledňák, I. (1984). *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon.
- Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisals and basic problems*. Columbus: Ohio State University Press.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Subotnik, R. F., & Knotek, S. (2009). A positive psychology approach to developing talent and preventing talent loss in the arts and sciences. In R. Gilman, E. Scott Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (s. 433–445). New York: Routledge.
- Šimanová, Z. (2006). *Vzdělávací systém ve Francii a v České republice* (Diplomová práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/th/53863/pdf\\_m/](https://is.muni.cz/th/53863/pdf_m/)
- Winterson, J., & Russ, M. (2008). *Understanding the transition from school to university in music and related subjects*. Project Report. Huddersfield: University of Huddersfield. Dostupné z <http://eprints.hud.ac.uk/3692/>
- Zákon č. 111/98 Sb., o vysokých školách*. (1998). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi>
- Zapletalová, J. (2006). Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. *Věstník MŠMT*, 62(12), 11–14. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/8604\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8604_1_1/)

## Autoři

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství, Šimkova 870, 500 38 Hradec Králové, e-mail: [mares@lfhk.cuni.cz](mailto:mares@lfhk.cuni.cz)

Prof. MgA. Vladimír Tichý, CSc., Akademie múzických umění v Praze, Hudební a taneční fakulta AMU, Katedra teorie a dějin hudby, Malostranské náměstí 13, 118 00 Praha 1, e-mail: [tichy@hamu.cz](mailto:tichy@hamu.cz)

## Musically talented adolescents and university entrance exams

**Abstract:** The aim of the review paper is to describe the issues connected to identifying musical talents and to entrance exams for university programmes specialized in music. The first part introduces the terms giftedness and talent and their relationship. The second part deals with musical giftedness, musical talent, and musical skills. In the third part we analyse the entrance exams to three university programmes specialized in music in the Czech Republic (Academy of Performing Arts in Prague, Janáček Academy of Music and Performing Arts in Brno, and Faculty of Fine Arts at the University of Ostrava). The paper draws attention to the problems arising from

the fact that the entrance exams are evaluated by a committee and suggests possible solutions. The fourth part focuses in detail on the advantages and disadvantages of accelerating the development of musically talented students, i.e. instances when students are accepted to university without having passed their secondary school leaving examinations, and supports them with data. The authors then conclude that should the entrance exams fulfil their predictive role in choosing the best applicants, they have to draw on a much broader spectrum of valid information than they do now.

**Keywords:** giftedness, talent, musical talent, entrance exams, university programmes specialized in music, accelerating development

---

Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich vývoj*. Praha: Grada Publishing.

Nadání je obvykle považováno za stabilní rys osobnosti, který je možno objektivně zjišťovat a jehož úroveň předurčuje budoucí profesní a studijní výsledky. Tento koncept nadání se v posledních letech stal důležitou součástí českého vzdělávacího prostředí: jsou jím ovlivňovány politiky škol a dalších vzdělávacích institucí, podílí se na výchovných a vzdělávacích postupech uplatňovaných rodiči a vyučujícími a také utváří to, jak o sobě uvažují sami žáci a studenti. Kniha analyzuje limity tohoto pohledu na nadání a představuje širší rámec založený na současných výzkumech optimálních podmínek rozvoje lidského potenciálu. Nadání je zde představeno jako jev, který je vytvářen či narušován ve vztahu dítěte s druhými lidmi. Přinejmenším stejně důležitou roli jako individuální potenciál tak hraje to, jak je tento potenciál vnímán okolím dětí i dětmi samotnými a jak je na tomto základě rozvíjen. Výsledky psychologických studií jsou v knize dokumentovány příběhy mimořádně nadaných dětí a studentů, což předkládaným závěrům dodává na čtivosti a srozumitelnosti.

# Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu

Petr Vlček

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy

Redakci zasláno 25. 9. 2013 / upravená verze obdržena 3. 4. 2015 /  
k uveřejnění přijato 28. 4. 2015

**Abstrakt:** Studie se zaměřuje na vybrané problémy metodologie srovnávacího výzkumu v pedagogice s cílem přispět do debaty o metodologické kvalitě komparativního výzkumu. Snahou autora je pokusit se provést čtenáře procesem vědeckého srovnávání v pedagogice založeném na problémovém přístupu. Vedle stručných teoretických a historických východisek studie, které tvoří základnu pro autorovy další úvahy, jsou v textu uvedeny některé principy pedagogické komparatistiky. Ty autor opírá o současné pojetí srovnávací pedagogiky, její výzkumné pole a vybrané druhy komparativního výzkumu. Následně jsou stručně představeny jednotlivé kroky komparativní vědecké metody. Závěrečné odstavce jsou věnovány úvahám o roli deskriptivních a případově orientovaných studií v komparativním pedagogickém výzkumu, a to zejména z pohledu metodologie problémově orientovaného přístupu.

**Klíčová slova:** srovnávací pedagogika, metodologie, problémový přístup

Srovnávání je obecný poznávací prostředek, je to základní myšlenková operace, kterou používáme prakticky neustále. Ve vědě se srovnávání neboli komparace užívá také ve smyslu výzkumné metody, na jejímž základě se konstituují specifické výzkumné specializace, či dokonce samostatné disciplíny, jejichž základní metodologie spočívá právě ve srovnávání. Komparace ve smyslu vědecké metody je využívána v rámci studia psychologie, ekonomiky, politiky, náboženství atd. Zřetelně se komparativní výzkum konstitoval jako relativně svébytný obor v jazykovědě (srovnávací jazykověda), obdobně existuje srovnávací literární věda (literární komparatistika). Zvláštní význam a tisíciletou historii má srovnávací metoda ve vědě právní, kde je označována jako právní komparatistika.<sup>1</sup> Také v pedagogice se v mnoha

<sup>1</sup> Srovnávací pedagogika je často s těmito vědami porovnávána. Tak je vymezován její obsah, rozsah i relativní samostatnost mezi vědními disciplínami (Corbineau-Hoffmann, 2004; Váňová, 1998). Také metody používané ve srovnávací pedagogice jsou často přejímány z jiných oborů (Bereday, 1957, s. 13).



zemích konstituoval více či méně nezávislý obor (Manzon, 2011 aj.) v českém prostředí označovaný jako srovnávací pedagogika, jenž používá komparaci jako vědeckou metodu. Srovnávací pedagogika jako oblast systematického bádání má více než stoletou historii.<sup>2</sup> Za tuto dobu prošla různými vývojovými fázemi, ve kterých se prosazovaly rozdílné motivy, funkce a paradigmaty, ovlivňující také přístupy a metody používané ve srovnávacím pedagogickém výzkumu. Také proto, že naše poznání se v dané oblasti neustále vyvíjí, je diskuse týkající se metodologických pravidel komparativního výzkumu jedním ze stále aktuálních témat (nejen české) srovnávací pedagogiky (Bray & Thomas, 1995; Manzon, 2011; Noah & Eckstein, 1969). Cílem předložené studie je proto přispět do debaty týkající se metateorie srovnávací pedagogiky s primárním zaměřením na problematiku metodologie srovnávacího výzkumu v pedagogice.

Jedním z českých i zahraničních specifíků (Manzon, 2011; Walterová, 2014) je, že metodologický diskurs není rozvíjen systematicky a i přes svou rozsáhlou poznatkovou základnu vykazují texty některých autorů určité z pohledu moderní pedagogické komparatistiky problémové rysy. Rukopisy bývají z velké části deskriptivní, mají často narativní charakter, postrádají explanace, hledání a navrhování řešení. Různá míra autorské zkušenosti často způsobuje například to, že svým rozsahem objemné studie prezentují v časopisech a zejména na konferencích málo podložené a ověřené výsledky srovnávacího výzkumu. Někteří autoři se v kapitole o použité metodologii více či méně omezí na informaci, že jako metoda vědeckého zkoumání byla použita metoda srovnávání.

Jak již bylo řečeno, ve studii se budeme primárně soustředit na metodologii srovnávacího výzkumu v pedagogice. I přes naši snahu nahlížet na tuto problematiku komplexně, rozsahové limity časopisecké studie ji neumožňují obsáhnout celkově a encyklopedicky. Navíc dříve než se v předložené studii propracujeme k vlastní metodě komparativního výzkumu, považujeme za nutné alespoň stručně pojednat o některých teoretických a historických souvislostech, například o různých pohledech a možnostech členění srovnávacího výzkumu, zejména dle teritoriálního členění. Následovat bude krátký exkurz do historického vývoje srovnávací pedagogiky a stručné pojednání o výzkumném poli a některých principech srovnávacího výzkumu v pedagogice.

---

<sup>2</sup> Problematikou srovnávací pedagogiky a procesy její institucionalizace jako vědního oboru se zabývali např. Noah a Eckstein (1969), Manzon (2011) aj.

## 1 Různé pohledy na členění srovnávacích výzkumů v pedagogice

Různost porovnávaného jevu lze hledat zejména v prostoru a v čase. Pedagogičtí komparatisté se proto shodují, že srovnávání může být v zásadě dvojí povahy. Diachronní (vertikální) srovnávání následných pedagogických jevů a synchronní (horizontální) srovnávání jevů vyskytujících se v téže době v různých státech<sup>3</sup> (Jůva, 1994; Mahoney & Rueschemeyer, 2003; Walterová, 2006). Pro oba druhy komparace platí stejný požadavek, totiž že prostor i čas je třeba co nejpřesněji vymezit.

Diachronní neboli chronologický způsob komparace, pro který je zásadní tok času, spočívá ve srovnávání současných pedagogických jevů s jeho dřívějšími ekvivalenty, například Jirečkova studie (2010). Tento způsob komparace lze označit také jako komparatistiku historickou (Mahoney & Rueschemeyer, 2003).

Při synchronním srovnávání hraje roli vymezení různě definovatelného prostoru. Hovoří se například o mezinárodním srovnávání, regionální komparatistice, interkulturním výzkumu atd., ale také o srovnávání škol, tříd nebo jednotlivců (Bray & Thomas, 1995). Zvolení prostorových charakteristik podstatných pro daný výzkumný problém nelze teoreticky předurčit. Jejich výběr je v podstatě fakultativní s ohledem na výzkumný problém a výzkumné otázky. Podstatné je, aby se výzkumník soustředil na konkrétní případ a vybral a správně terminologicky uchovil stěžejní determinanty (Noah & Eckstein, 1969, s. 91).<sup>4</sup> V případě že autor označuje svůj výzkum za interkulturní, měl by se pokusit vypořádat s pojmem *kultura* (Zerzová, 2012 aj.), pokud se například hovoří o regionálním srovnávání, je třeba vymezit konkrétní regiony. Shrňme, že v této oblasti je třeba dodržet systémový a vědecký postup. Poznamenejme také, že například definice srovnávací pedagogiky jako „vědní disciplíny zabývající se srovnáváním vzdělávacích systémů nebo jejich částí ve dvou nebo více zemích“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 226) operuje s pojmem *země*. Z hlediska našeho výkladu o exaktním vymezení

<sup>3</sup> Ovšem nemusí se jednat pouze o státy, viz další odstavce.

<sup>4</sup> Může se například stát, že namísto prostorového vymezení se komparativní studie zaměří na srovnání určitého ohraničeného systému, například školského. Potom lze hovořit o systémové komparatistice, která může být blíže specifikována (to když jsou analyzovány jen jednotlivé elementy nebo aspekty, Seebauer, 2003, s. 115) například jako komparatistika mezioborová (např. Píšová et al., 2011). Další možná členění srovnávacích studií z hlediska prostoru a času uvádí Bray, Adamson a Mason (2007) v obsáhlé kapitole *Units of comparison*.

prostoru by v uvedené definici bylo přesnější použít pojem *stát* (Walterová, 2006, s. 34, 96) a opřít se o teorii státovědy, například Jellinekovu (1882) tříprvkovou definici vymezující stát jeho územím, státním obyvatelstvem a státní mocí.<sup>5</sup> Z právní komparatistiky lze převzít pojmy *makrokomparace* a *mikrokomparace*. V případě makrokomparace se jedná o mezistátní srovnávání.<sup>6</sup> Pojmem mikrokomparace lze označit srovnání menších souborů, např. vybraného oboru školního kurikula, konkrétních škol nebo například žáků či pedagogických pracovníků (Bray & Thomas, 1995). Podle teritoriálního principu můžeme tedy komparativní výzkum rozdělit na několik typů – srovnávání národní, regionální nebo lokální (Seebauer, 2003, s. 115). Předchozí výklad shrňme tím, že někteří autoři (Bray & Thomas, 1995, s. 484; Elley, 1994; Keeves & Sellin, 1988, s. 690; Knapp, 1991, s. 20; Papanastasiou & Froese, 2002) upozorňují, že tzv. *multilevel studie*<sup>7</sup> mohou přinést kompletnější a vybalancovanější porozumění dané problematice. Sami autoři však konstatují skutečnost, že vypracování takovýchto studií vyžaduje týmovou spolupráci a je i v jiných pohledech velice náročné. Noah a Eckstein (1969) v této souvislosti hovoří o ekonomice výzkumu, tedy o tom, že například jen některá data jsou pro daný výzkumný problém relevantní (jiná méně nebo vůbec), a zdůrazňují, že jejich výběr plyne z konkrétního výzkumného problému (viz další text).

## 2 Stručný exkurz do historického vývoje srovnávací pedagogiky

Ačkoli rozsahová omezení předložené studie neumožňují pojednat historický vývoj srovnávací pedagogiky celkově,<sup>8</sup> pro logiku úvah uvedených v dalším textu považujeme za nutné se této problematice ve stručnosti věnovat. Historický vývoj srovnávací pedagogiky se dělí do několika etap, pro které jsou charakteristické odlišné motivy komparativního výzkumu a produkce

<sup>5</sup> V teorii státovědy existují také další teorie a způsoby, jak vymezit pojem stát. K tomu blíže například Filip, Svatoň a Zimek (2004).

<sup>6</sup> Na tomto místě je třeba upozornit také na problém federalismu nebo obecněji řečeno různých forem státního zřízení (Bray & Thomas, 1995, s. 478–480).

<sup>7</sup> Bray a Thomas (1995) uvádí sedm úrovní, ve kterých se provádí komparativní výzkum v pedagogice. V originálním jazyce autoři dělí úrovně na: *continent, country, state, district, school, classrooms, individuals*. Z hlediska státovědecké teorie by český překlad mohl být: kontinenty, federace a unie, státy a provincie, správní celky, školy, třídy, jednotlivci.

<sup>8</sup> Zde odkazujeme na monografie (např. Cowen, 2009; Manzon, 2010; Váňová, 1998; Walterová, 2006, ze starší literatury Noah & Eckstein, 1969, apod.).

žánrově odlišných prací. Komparatisté (Halls, 1990; Noah & Eckstein, 1969; Průcha, 2006; Váňová, 1998; Walterová, 2006 aj.) se více méně shodují na členění do čtyř nebo pěti etap. Jako první je uváděna etapa cestovatelů, ve které motivem byla prostá zvědavost. Druhá je etapa výzkumníků, kteří sbírali údaje, aby na základě zkušeností z ciziny zlepšili svůj národní školský systém. Poté následovala etapa mezinárodní spolupráce. Ve dvacátém století lze identifikovat etapu klasickou, kde výzkumným motivem a funkcí srovnávací pedagogiky bylo hledání sil a faktorů, které tvoří národní vzdělávací systémy, a etapu sociálněvědní explanace objasňující vztahy a vzájemné vlivy mezi vzděláváním a společností. I když se v obou těchto etapách postupně prosazovala snaha badatelů o vysvětlování a objasňování vzájemné interakce mezi společností a vzděláváním, v klasické etapě se jedná spíše o jejich intuitivní počínání. Až v poslední fázi se např. podle Beredaye (1966), Noaha a Ecksteina (1969, s. 82) objevují nové metodologické požadavky na komparativní studie, podle nichž nelze považovat žádné explanace sociálně vzdělávacích jevů za validní, pokud jim nepředcházela precizně provedený výzkumný proces. Ačkoli jsou diskuse o funkci srovnávací pedagogiky, šíří jejího výzkumného pole i samotné definici oboru stálým tématem (Manzon, 2011), v současnosti je srovnávací pedagogika chápána jako

interdisciplinární podobor pedagogiky (studií o vzdělávání), který systematicky zkoumá podobnosti a rozdíly mezi vzdělávacími systémy ve dvou nebo více národních či kulturních kontextech a jejich interakce s vnitřním a vnějším kontextem vzdělávání. Specifickým objektem jsou vzdělávací systémy zkoumané průřezově v kulturní (národní, regionální) perspektivě prostřednictvím systematického užívání komparativní metody, za účelem dosažení teoretického porozumění a budování teorie. (Manzon, 2011, s. 215)

### *2.1 K metodologickým principům komparatistiky v pedagogice*

V následujících odstavcích se pokusíme uvést a diskutovat některé principy, které mohou pomoci určit příslušnost vědeckých studií k oborovému spektru srovnávací pedagogiky.<sup>9</sup>

Aby dle současných trendů srovnávací pedagogiky bylo možné provádět explanace pedagogických jevů na základě komparace ve smyslu vědecké metody, srovnávaných jevů musí být více, musí být srovnatelné a musí jít

<sup>9</sup> Jiné členění metodologických principů ve srovnávací pedagogice uvádí Průcha (2006, s. 38–39).

o systematické vysvětlování poznatků a hledání kauzalit v celkovém kontextu mající vědecký charakter. Z uvedeného lze dovodit několik metodologických principů komparatistiky v pedagogice, kterými jsou pluralita, srovnatelnost, kontextualita a vědeckost.

### *Pluralita*

Hilker (1962, s. 100; také Váňová, 1998 aj.) uvádí, že mezi dvěma nebo více jevy stejného druhu se vytváří vztah založený na shodě (kongruenci), podobnosti (afinitě) nebo rozdílnosti (diskrepanci). V případě podobnosti se shodují některé určující znaky. Rozdílné jevy se shodují málo nebo vůbec. Mluvíme-li o shodě, jde buď o identický jev, nebo jsou komparované jevy shodné vzhledem ke stanovenému problému do té míry, že jejich komparace nepřináší nic nového. Aby se z komparace zrodily nové poznatky, je důležité hledat především podobné a také rozdílné jevy, pokud jejich rozdílnost není příliš velká. Aby se tedy jednalo o bezvýhradně komparativní výzkum, musí být srovnávány minimálně dva konkrétní, skutečné a určitým způsobem postižitelné jevy (Bereday, 1957, 1966; Manzon, 2011; Štefanovič, 1996; Váňová, 1998).

### *Srovnatelnost*

Dalším principem vědecké komparace je srovnatelnost. Znamená to, že srovnávané aspekty nesmí být zcela heterogenní, nýbrž musí vedle odlišností existovat i podobnosti srovnávaných jevů či objektů (Váňová, 1998, s. 59). Podle Walterové (2006, s. 21; Noah & Eckstein, 1969, s. 94) proto komparace vyžaduje přesné vymezení objektů (jevů) srovnávání, tj. kdo nebo co je srovnáváno s kým nebo čím a které vlastnosti nebo znaky obou jevů jsou srovnávány. Pro použití srovnávací metody pak platí elementární požadavek, aby *comparatum* a *comparandum*, jak jsou v komparatistice označovány srovnávané jevy, bylo překlenuto nějakým *tertiem comparationis*, neboli společným pojmem vyšší obecnosti. Ten Váňová (1998, s. 59) charakterizuje jako v individuální nebo obecné rovině stanovenou hodnotu, umožňující posouzení příslušnosti či nepříslušnosti charakteristik dvou nebo více objektů ke společnému kritériu. Knapp (1991, s. 16) v této souvislosti upozorňuje na filozofickou otázku obecných pojmů.<sup>10</sup> Základní a nezbytný požadavek komparace je tedy možnost z obou srovnávaných jevů, které jsou odborně

<sup>10</sup> Podle Knappa (1991) je otázkou, do jaké míry (do jakého stupně obecnosti) má smysl abstrahovat, aby srovnávání ještě mohlo přinést nějaký vědecký poznatek.

pojmenovány, abstrahovat společný pojem vyšší, jenž je ve vztahu ke *comparatu* a *comparandu* pojmem obecnějším. Je to pojem, do jehož rozsahu náleží jak *comparatum*, tak *comparandum*.

Zásadní roli zde hraje také úhel pohledu na zkoumaný jev, tedy paradigmatické východisko (Holmes, 1984). V komparatistice je možné rozlišit dva různé úhly pohledu. Pohled relativistický a univerzalistický. Relativismus vychází z předpokladu neopakovatelnosti určitého jevu v čase i prostředí. Z tohoto důvodu je pak každý jev posuzován pouze v jeho vlastním kontextu, například v souvislostech s hodnotami, idejemi, normami a tradicemi určité kultury (Brandl-Bredenbeck, 2005, s. 27). Podle Váňové (1998) relativisté provádějí idiografické výzkumy, jejichž cílem je zjistit speciální okolnosti, které od sebe odlišují jednotlivé případy. Zdůrazňují tak rozdíly a odmítají existenci zákonotvorných principů.

Zcela odlišný pohled na otázku srovnatelnosti a cíl komparace má *universalismus*. Tento filosofický směr zdůrazňuje srovnatelnost studovaných faktů a komparaci bere jako prostředek k odhalování obecných vzorců a vyvozování obecných principů a zákonitostí (Brandl-Bredenbeck, 2005, s. 27; Váňová, 1998, s. 61). Myslitelé představující tento směr tvrdí, že lidské chápání světa je v podstatě stejné, neboť vždy existují tzv. universálie neboli obecně platné znaky (Boehne & Merkens, 1994, s. 214).

V textech dalších autorů (Adamson & Mason, 2007; Brandl-Bredenbeck, 2005; Bray, 1990; Hendl, 2005; Michael, 1999; Richter, 2006; Vlček & Janík, 2010) je výše popsané dvojí paradigma označováno také jako emické a etické. Pohled etický je pohled z perspektivy pozorovatele a objektivizující vědy, hledá to společné a nebere ohled na odlišnosti. Pohled emický vychází z relativismu a je tudíž závislý na kontextu, kategoriích a představách aktérů jednání neboli na axiomatickém pohledu člena zkoumané skupiny.

Shrňme tedy, že z pohledu námi diskutovaných principů komparatistiky v principu srovnatelnosti dominuje universalistický (etický) pohled, který hraje zásadní roli pro nalezení *tertia comparationis*. Prizma emické na druhou stranu hraje zásadní roli v dalším principu komparatistiky, v principu kontextuality.

### *Kontextualita*<sup>11</sup>

Z výše uvedeného je patrné, že princip kontextuality do značné míry souvisí s principem srovnatelnosti. Jde především o to, že vědecké poznání obecně je pronikání od jevu k podstatě, a proto i komparatistický výzkum vyžaduje poznání podstaty srovnávaných jevů (Knapp, 1991; Liu, 2008; Noah & Eckstein, 1969, s. 97). Tento postup není nezbytný pouze ve vlastním komparatistickém poznávacím procesu, ale také pro vědecké stanovení obecného pojmu, který v dané komparaci slouží jako *tertium comparationis*. Ne vždy je jednoduché najít adekvátní *comparatum* a *comparandum*. Můžeme nalézt zdánlivě velice podobný objekt (jev), např. ve školských systémech dvou států, ale při bližším srovnávání zjistíme, že kupříkladu jeho obsah, uplatnění či společensko-praktický dosah je zcela odlišný. Srovnávali bychom prakticky nesrovnatelné (viz funkční, strukturální a lingvistická ekvivalence – Liu, 2008, s. 27; Průcha, 2006, s. 38–39, 49–52). Na příkladu Váňové (1998, s. 59) lze tyto myšlenky demonstrovat takto: „Srovnatelnost některých univerzitních diplomů v rámci Evropské unie nemusí nutně znamenat, že cesta k jejich získání je identická, ba ani podobná.“ Shrňme tedy, že kontextualita je podstatným principem komparatistiky, protože pedagogické jevy je třeba srovnávat v celkovém kontextu, a to jak v současné době, tak i z hlediska změn a vývojových tendencí určitého jevu v průběhu času.

V předchozím textu jsme zmínili, že v principu kontextuality hraje zásadní roli emický pohled na zkoumanou skutečnost. Axiomatický pohled člena zkoumané skupiny umožňuje přesně postihnout zásadní kontext zkoumaného problému. Ovšem každý člověk (i komparativní badatel) si v sobě nese jisté vzorce myšlení, cítění a jednání (Zerzová, 2012, s. 20). Hofstede a Hofstede (2005) tyto vzorce přirovnávají k „softwaru mysli“ a vycházejí z předpokladu, že myšlenkové vzorce jsou ovlivňovány specifickými sociálními, geografickými, historickými, náboženskými, politickými aj. faktory. Tedy prostředím, ve kterém jedinec vyrůstal a sbíral své životní zkušenosti.<sup>12</sup> Pro komparativní výzkum má tento fakt pozitivní význam. Nesporným kladem je, že různé úhly pohledu komparatistů s odlišným „softwarem mysli“ představují v podstatě nekonečné hranice komparativního výzkumu. Komparatistika tak může neustále posouvat své horizonty. Na druhou stranu nevýhodou komparativních

<sup>11</sup> Váňová (1998) hovoří o globalitě, Seebauerová (2003) o celostním chápání reality. Noah a Eckstein (1969, s. 40–57) si všímají toho, v jaké době začal být celostní přístup chápán jako důležitý metodologický princip srovnávací pedagogiky.

<sup>12</sup> K tomu se blíže vyjadřují také Noah a Eckstein (1969, s. 88).

výzkumných prací, jejichž východiska tvoří různé postuláty, by mohla být jejich obtížná srovnatelnost. Ovšem dle našich úvah není v případě problémově orientovaného přístupu podstatná srovnatelnost vědeckého postupu, nýbrž srovnatelný výzkumný problém a komparace relevantních výzkumných zjištění vzhledem ke kontextovým faktorům prostřednictvím rigorózního vědeckého postupu.

### *Vědeckost*

Věda není pouze dosažené poznání, je to i proces, jímž se tohoto poznání dosahuje (Kuhn, 1962; Skalková, 1979 aj.). Autoři hovoří o vědě jako o systému rozvíjejících se poznatků, jež získáváme pomocí příslušných metod neboli pravidel, podle kterých se dobíráme poznání. V úvodu jsme uvedli, že srovnávání je základní myšlenková operace, ale ve vědě je užíváno jako výzkumná metoda. Podle Ochrany (2009, s. 12) je vědecká metoda systematickým, promyšleným a objektivním postupem k získání poznatků a dosažení cíle. Je to způsob, jak od určitého východiskového stavu dospět určitou uspořádanou (cílevědomou) činností k nalezení či objasnění vědeckých poznatků a zákonitostí zkoumaného problému (Bereday, 1966, s. 15; Noah & Eckstein, 1969, s. 91). Pro pedagogickou komparatistiku to znamená, že použití metody při vědeckém zkoumání předpokládá znát postup a umět kompletně použít komparativní vědeckou metodu (Skalková, 1995, s. 21) především za účelem dosažení cíle, kterým je objasnění výzkumného problému.

## **3 Komparativní vědecká metoda**

Obecně se o výzkumu v pedagogice vyjadřuje Skalková (1979), upozorňujíc na to, že fakta je třeba shromažďovat koncepčně a systematicky. Shromažďování faktů nevycházejících z promyšlených teoretických východisek (Noah & Eckstein, 1969, s. 64) znemožňuje odhalovat objektivní vztahy a dospět k pravdivému poznání skutečnosti. Vědecko-výzkumný proces problémově orientované komparatistiky začíná v mysli výzkumníka velice často obecným vědomím o existenci problému. Rigorózní studium relevantní problematiky je základním předpokladem pro formulaci problému. Poznatky pro objasnění a řešení problému se pak získávají systematickým postupem neboli výzkumnou metodou. Metoda by měla být spolehlivá tak, aby jiný badatel, zkoumající stejné penzum informací, dosáhl přibližně stejných závěrů. Volba konkrétního postupu vedoucího k vyřešení problému záleží zejména na jeho povaze, ale také například na druhu a dostupnosti dat.



V následujícím textu uvedeme klasický komparatistický postup, který navrhl ve své stěžejní knize G. Bereday (1966). Beredayem navržený problémový přístup ke komparatistice, jehož počáteční a stěžejní fází je formulace problému (Bereday, 1966, s. 23; Holmes, 1965; Manzon, 2007; Noah & Eckstein, 1969), obsahuje následující kroky:

1. popis – zjišťování dat;
2. porozumění (interpretace);
3. juxtaopozice – tvorba kostry (postavení jednotlivých charakteristik porovnávaných jevů vedle sebe);
4. vlastní srovnání neboli hledání kauzalit.

Poněkud jiný postup a pořadí kroků zvolili další klasičtí badatelé srovnávací pedagogiky zabývající se problémovým přístupem v pedagogické komparatistice. Jsou jimi např. Holmes (1965) nebo empiristé Noah a Eckstein (1969). Ovšem ve všech studiích uvedených autorů hraje zásadní roli výběr a formulace problému.

### 3.1 Formulace problému

Definice objektu zkoumání a určení cíle výzkumu jsou základními stavebními kameny komparativního výzkumu,<sup>13</sup> na které navazují další kroky. Všechny snahy o sběr dat, manipulaci s nimi, jejich třídění a následná interpretace vychází z formulace výzkumného problému a předem definovaných výzkumných předpokladů (Bereday, 1957, s. 15; 1966, s. 25; Gavora, 2010, s. 182; Manzon, 2007, s. 88). V tomto úvodním kroku je snahou badatele definovat výzkumné pole, ve kterém problém existuje. Následuje sběr informací uvnitř relativně ohraničeného výzkumného pole a precizace konceptů, které umožní co nejpřesnější definování výzkumného problému a následných výzkumných předpokladů umožňujících vědecké vysvětlení studovaného jevu (Holmes, 1965, 1981). Zásadní výhodou stanovení výzkumného problému jako východiska pro další výzkum je podle Noaha a Ecksteina (1969, s. 127) možnost výběru dat, která jsou pro daný výzkumný problém relevantní.

<sup>13</sup> ... nejen ve srovnávací pedagogice. O důležitosti tohoto kroku hovoří také komparatisté v jiných oborech (Hroch et al., 1985; Říchová, 1997). Požadavky na formulaci výzkumného problému uvádí Mareš a Vlčková (2013, s. 467).

Jednotlivé kroky komparace od sebe nelze striktně oddělovat, protože se vzájemně podmiňují a prolínají. Zopakujme tedy, že data je třeba shromažďovat přesně, v dostatečném množství, nejlépe z různých zdrojů a především v relevanci k výzkumnému problému.

### 3.2 Popis (deskripce)

Popis znamená představení jasných zvláštností zkoumaných jevů, které umožňuje jednoznačné vysvětlení situace a výsledků výzkumu. Jak uvádí Váňová (1998, s. 64), cílem této fáze komparace je hloubkově a celistvě si uvědomit srovnávané jevy.

Výzkumník zde čelí problému „viditelnosti“ a „neviditelnosti“ jistých jevů, který může být přirovnán k ledovci. Podobně jako z ledovce obvykle vidíme nad hladinou jen nepatrnou část, mohou nám mnohé jevy, které vytváří základ pro viditelnou část ledovce, zůstat skryté. To samozřejmě komplikuje porozumění danému jevu, a proto je třeba popsat jej komplexně a hloubkově. Protože v komparatistice není možné činit závěry z pouhé sumy poznatků, a tedy nesystematicky, je třeba již v deskriptivní fázi postupovat podle určitých kritérií. Jelikož ne všechna kritéria jsme schopni deduktivně určit „dopředu“, můžeme použít například techniku otevřeného kódování, jak ji popisují Švaříček et al. (2007, s. 211–222). Je ale vhodné vstupovat do této fáze s určitou představou o strukturaci oblastí, které budou popisovány (Bereday, 1966, s. 17). Jiné podstatné znaky se ovšem volně vynoří z datového materiálu až v průběhu deskripce (Glaser, 2004) a induktivně v dalších fázích komparace.<sup>14</sup> Operacionalizace neboli převedení obecných pojmů do roviny sledovaných znaků (indikátorů) umožní výzkumníkovi shromažďovat ve vztahu k výzkumnému problému relevantní data (Noah & Eckstein, 1969, s. 151, 166).

<sup>14</sup> Problém polarit indukce a dedukce popisuje Seebauerová (2003). U induktivního přístupu (jako procesu vyvozování obecného závěru na základě poznatků o jednotlivostech) vycházíme z „pořadí známosti“, na jehož základě dochází k uspořádání srovnávaných objektů, a ke stanovení *tertia comparationis*, a to jako konstanty pro vytváření vlastních proměnných konkrétních srovnávaných objektů vytvořené z předcházejících analýz. Naproti tomu při deduktivním přístupu (při němž od obecných závěrů, tvrzení a soudů přecházíme k méně známým a vycházíme z ověřených a obecně platných závěrů) je *tertium comparationis* (získané často z jiného srovnávacího výzkumu) rozpracováno ve formě systému kategorií a poté konkretizováno ve srovnávaných objektech (Brandl-Bradenbeck, 2005, s. 29; Noah & Eckstein, 1969, s. 108).

V komparatistice existují dva odlišné přístupy k získávání a především zpracovávání dat (Lauterbach & Mitter, 1998, s. 247–248; Seebauer, 2003, s. 114–115). Prvním z přístupů je případově orientovaný (kvalitativní) výzkum – *case-oriented research* (Hendl, 2005; Švaříček et al., 2007), druhým přístupem je analyticko-empirický (kvantitativní) výzkum – *variable-oriented research* (Hendl, 2004). Výběr jednoho či druhého metodologického přístupu závisí na počtu zkoumaných objektů, jinak řečeno, závisí na velikosti  $n$ ,<sup>15</sup> ale především na účelu výzkumu (Bray, Adamson, & Mason, 2007; Bray, 1990, cit. podle Thomase, 1990, s. 253–277; Rosselló, 1963, cit. podle Váňové, 1998; Walterová, 2006, s. 96). V této souvislosti jde opět především o formulaci výzkumného problému. Důležitost formulace výzkumného problému autoři (Bereday, 1957; Holmes, 1965; Noah & Eckstein, 1969 aj.) opírají o tvrzení, že pokud tak výzkumník neučiní, není schopen rozhodnout, která data je třeba sbírat, z jakých úrovní (makro, mezo, mikro úrovně) a jaké množství dat je potřebné.

Walterová (2006, s. 98; Bereday, 1966, s. 12) uvádí, že data mohou být zjišťována přímým pozorováním v terénu nebo pomocí studia dokumentace (legislativních zákonů, kurikulárních dokumentů atd.). Ve srovnávacím výzkumu jsou pro zjišťování primárních zdrojů informací používány především čtyři metody: pozorování, rozhovor, dotazník a nejčastěji obsahová analýza.<sup>16</sup> Podle Noaha a Ecksteina (1969, s. 126, 151) komparatista může využívat také sekundární prameny, pokud jsou v relevanci k výzkumnému problému. V analyticko-empirických výzkumech jsou to například výsledky výzkumných studií<sup>17</sup> *TALIS*, *PISA*, *TIMSS*, *PIRLS* atd. organizované pod záštitou *IEA*, *OECD*, *UNESCO* apod.<sup>18</sup> Pro výběr primárních zdrojů informací hovoří dle autorů možnost badatele sbírat data výhradně s ohledem na výzkumný problém, sekundární zdroje informací mají výhodu v ekonomičnosti výzkumu. Pro zvýšení reliability je v komparatistice účinná kombinace různých technik sběru dat,<sup>19</sup> což vyžadují především tzv. *multilevel* komparativní studie (Bray & Thomas, 1995).

<sup>15</sup> Ovšem ani v kvalitativních analýzách se nelze vyhnout určité kvantifikaci (Noah & Eckstein, 1969, s. 101).

<sup>16</sup> To ovšem platí především pro výzkumy s malým množstvím porovnávaných jevů.

<sup>17</sup> Techniky sběru dat v analyticko-empirických výzkumech využívajících statistických metod uvádí Hendl (2004), Molnár et al. (2012) aj.

<sup>18</sup> Strukturu a funkce organizací zabývajících se vzdělávací politikou popisuje Manzonová (2011, s. 103–107).

<sup>19</sup> Srov. datová triangulace (Denzin, 1989, cit. podle Hendla, 2005, s. 149; Švaříček et al., 2007) a zahrnutí více faktorů a většího množství relevantních případů, které zvyšují spolehlivost dané teorie (Bereday, 1964, s. 12–13; Noah & Eckstein, 1969, s. 120).

### 3.3 Porozumění (*interpretace*)

Collins (2001, cit. podle Zerzové, 2012, s. 19) jmenuje čtyři druhy faktorů ovlivňující porozumění, které aplikuje na vztah čtenáře a jím čteného historického textu pocházejícího z jiné kultury. Tyto čtyři faktory, které znesnadňují porozumění a interpretaci, plynou dle Collinse (2001) z oblasti historické (*the historical gap*), kulturní (*the cultural gap*), jazykové (*the linguistic gap*) a světonázorové (*the worldview gap*). Protože porozumění znamená rozpoznání hlavních znaků, opětovně zde vyvstává potřeba kontextového a v této fázi především hloubkového přístupu k porovnávaným jevům (Bray & Thomas, 1995, s. 484) podmíněného korektním zpracováním posbíraných informací. Aby bylo možné výsledkům výzkumu lépe porozumět a následně je interpretovat, používají se v této fázi<sup>20</sup> různé interpretační přístupy plynoucí z myšlenkových směrů formalismu, strukturalismu, fenomenologie, neopragmatismu, nové kritiky, postmodernismu a dalších (Řehulková, 2010; Zouhar, 2008).<sup>21</sup> Za klasickou metodu interpretace je považována hermeneutika (Hendl, 2005, s. 74), ovšem existují také další interpretační přístupy (Řehulková, 2010). Základním principem hermeneutiky je hermeneutický kruh. Tak je označen postup porozumění a výkladu (*interpretace*) výpovědi, textu, uměleckého díla, případně události nebo dokonce celku bytí (Pokorný et al., 2005).

Hermeneutický kruh má nejméně tři stádia:

1. předporozumění, s nímž interpret k vykládanému jevu přistupuje;
2. hermeneutická zkušenost, která tomuto předporozumění neodpovídá;
3. opravený rozvrh, s nímž se lze vrátit k prvnímu kroku.<sup>22</sup>

Interpretační fáze je podle Hilker (1962, cit. podle Váňové, 1998, s. 64) nutná především proto, že pedagogická fakta jsou většinou složitá a nejednoznačná. Aby se výzkumník vyvaroval omylů, musí je interpretovat. Ovšem tím, že do interpretačního procesu zahrnujeme stále nové informace, dochází ke stále lepšímu a hlubšímu porozumění předpokladům. Podle Hendla (2005) se proto přijímá, že hermeneutické porozumění je vždy prozatímní. Shrňme tedy, že v komparatistice hermeneutický proces probíhá prakticky neustále a ukončuje se až sepsáním výzkumné zprávy.

<sup>20</sup> Švaříček et al. (2007) o této fázi hovoří jako o primární interpretaci.

<sup>21</sup> Vysledovat vývoj názorů na metody interpretace je velmi obtížné, neboť jednotlivé přístupy inspirovaly různé filozofy a vědce a současně vzbuzovaly protikladné postoje u badatelů jiného zaměření.

<sup>22</sup> Blíže k hermeneutické metodě Hendl (2005).

### 3.4 Juxtapozice (tvorba kostry)

Jak uvádí Walterová (2006, s. 98), juxtapozice ještě není vlastním srovnáním. Jedná se o postavení jednotlivých charakteristik vedle sebe.<sup>23</sup> Podle Váňové (1998) může tento krok také spočívat ve vyjádření poměru výskytu daného jevu k určitému ohraničenému celku (to platí především pro komparace s vysokým počtem proměnných). Každopádně v této fázi již vzniknou shody, podobnosti a rozdíly. Jak ale poznamenává Walterová (2006), vnější shody nebo rozdíly nejsou podstatou poznání. V této souvislosti Bereday (1966, s. 22) připomíná, že za komparativní lze považovat pouze ten postup, který je vztahován ke konkrétnímu, předem definovanému problému. Juxtapozici nebo také kostru (Švaříček et al., 2007, s. 239) komparace lze vytvořit například na základě kódovacích technik (např. techniky tematického kódování aj.) nebo obecnější analytické strategie, například konstantního komparování (Gavora, 2010; Švaříček et al., 2007; Vlček & Janík, 2010).

### 3.5 Vlastní srovnání (implikace výsledků a hledání kauzality)

Podle Walterové (2006, s. 98) srovnání nastává tehdy, když srovnávané fenomény vztáhneme k nadřazenému pojmu nebo hodnotě. Jedná se o vyšší stupeň zobecnění, přičemž se u srovnávaných fenoménů vylučuje vše nepodstatné a individuální a hledá se příčinná souvislost a podmíněnost výzkumných zjištění (Holmes, 1984). V této fázi se používají obecné metody analýza, syntéza, abstrakce, zobecnění, indukce a dedukce (Liu, 2008, s. 27). Toto stádium komparace je možné také připodobnit k výzkumné fázi, kterou Švaříček et al. (2007, s. 244) nazývají sekundární interpretace. Ta je podle autorů paralelní s procesem psaní výzkumné zprávy a znamená opětovné promýšlení již analyzovaného materiálu s ohledem na to, o čem naše data vlastně vypovídají, co všechna námi vynalezená schémata a tabulky znamenají a především proč k popsáním jevům dochází. Tato fáze by měla vyústit ve stanovení určitých trendů (Bereday, 1964), analýzu toho, co může být považováno za všeobecně platné (Hilker, 1962) v rámci budování teorie (Manzon, 2011), případně návrh kroků ke zlepšení situace v daném pedagogickém problému (Noah & Eckstein, 1969).

<sup>23</sup> Jak může vypadat kostra, neboli postavení porovnávaných jevů vedle sebe uvádí Vlček a Janík (2010, s. 67).

## 4 Závěr

Cílem této studie bylo provést čtenáře procesem komparace v pedagogice (ačkoli výběrově a neúplně) vycházejícím z problémového přístupu. Pokusili jsme se navrhnout některé principy pedagogické komparatistiky a uvedli jsme možný postup a stručný popis jednotlivých kroků komparativní vědecké metody. Jak jsme již v úvodních odstavcích uvedli, metodologické požadavky na komparativní studie nejsou dostatečně specifikované, ba ani diskutované. Pokusme se proto na závěr o stručnou diskusi nikoli komplexní problematiky metodologie srovnávací pedagogiky, ale pouze vybraných témat, která jsou dle našeho názoru z hlediska kvality metodologie srovnávacího výzkumu v pedagogice podstatná.

Upřeme nejprve pozornost na roli deskriptivních studií ve výzkumném spektru srovnávací pedagogiky. Pokud jsme uvedli, že proces komparace se podle Beredaye (1966) skládá ze čtyř kroků, potom studie, která bude obsahovat popis určitého jevu (například v několika státech), není podle našeho výkladu ukončenou komparací. To ovšem neznamená, že je taková studie bezcenná. Texty tohoto druhu samozřejmě existují a mohou být velice hodnotné pro další komparativní výzkum, pakliže poskytují cenné podněty a impulsy směřující ke kladení vědeckých otázek a řešení problémů (např. Pühse & Gerber, 2005). Podstata našeho sdělení tkví v tom, že deskripce některých pedagogických jevů, například v jiných státních celcích (*state by state studies*), není z metodologického hlediska komparací, ale studiem zahraniční pedagogické problematiky. Zde se shodujeme s Beredayem (1966, s. 13, 17–18, 23), Noahem a Ecksteinem (1969, s. 188), Manzonovou (2007, s. 88) aj., že studium odlišných pedagogických jevů je sice zásadní pro komparativní výzkum, ale je to pouze předpoklad celého procesu komparativního výzkumu, který začíná formulací výzkumného problému.

Jiným příkladem může být studie určitého pedagogického jevu, například v jiném (jen jednom) státu (*single-state study*). Zde je možné argumentovat tak, že výzkum komparaci v podstatě mlčky implikuje, protože autor z jedné země při výzkumu země cizí vychází z myšlení, které je vlastní jeho kultuře, čímž vnáší do výzkumu komparativní prvek. V takovém případě ovšem není komparace použita ve smyslu vědecké metody, ale pouze jako obecný poznávací prostředek. Ten sice může mimo jiné obohatit poznání v pedagogické komparatistice (Bereday, 1966, s. 19; Noah & Eckstein, 1969, s. 119), badatelé však snadno podléhají kulturní předpojatosti, neboť v tomto případě dominuje relativistické (emické) paradigma (Noah & Eckstein, 1969,

s. 30, 88, 116). V podstatě se v tomto případě jedná opět o studium zahraniční pedagogické problematiky, tentokrát pouze v jednom státu. Pokud ovšem autor postupuje například podle námi uvedeného postupu, tedy zejména jasně formuluje výzkumný problém dopředu, potom je taková práce, jejímž výstupem je deskripce záměrně vybraných jevů, korektním vědeckým postupem<sup>24</sup> a logickou mezifází s výhledem na budoucí komparaci.

Závěrem uvedme, že metodika, kterou jsme v předloženém textu nastínili, je podmíněna tím, kdo daný výzkum provádí. Role badatele je v komparatistice zcela zásadní a požadavky na výzkumníka (jeho široký kulturní rozhled, patřičná jazyková vybavenost, mezioborový teoretický a metodologický aparát) jsou nemalé (Bray & Thomas, 1995; Keeves & Sellin, 1988; Noah & Eckstein, 1969). Připomeňme tedy na závěr úlohu týmové spolupráce,<sup>25</sup> díky níž se potenciál výzkumu v moderní pedagogické komparatistice významně zvyšuje. To ovšem platí pouze za předpokladu, že jsou badatelé schopni zodpovědět esenciální otázku, tedy proč daný výzkum provádí a čeho hodlají docílit.

## Literatura

- Bereday, G. Z. (1957). Some discussion of methods in comparative education. *Comparative Education Review*, 1(1), 13–15.
- Bereday, G. Z. (1966). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Boehne, K., & Merkens, H. (1994). Methodologische Probleme des Ost-West-Vergleichs am Beispiel der Wertforschung zu Kollektivismus. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14(3), 212–226.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2005). Comparative physical education – Why, what and how? In U. Pühse & M. Gerber (Eds.), *International comparison of physical education* (s. 19–31). New York: Mayer & Mayer.
- Bray, M. (1990). The economics in education – What key economics issues concern educational planners? In R. M. Thomas (Ed.), *International comparative education: Practices, issues, and prospects* (s. 253–277). Oxford: Pergamon Press.
- Bray, M., & Thomas, M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–490.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Comparative education research centre, The University of Hong Kong.
- Collins, G. R. (2001). *The biblical basis of Christian counseling for people helpers*. Colorado Springs: NavPress.

<sup>24</sup> I když z logiky věci plyne, že není dodržen princip plurality.

<sup>25</sup> Nezbytnost týmové spolupráce v souvislosti s tzv. *multilevel* komparativními studiemi zdůrazňují také Bray a Thomas (1995, s. 486), Noah a Eckstein (1969, s. 120) aj.

- Corbineau-Hoffmann, A. (2004). *Einführung in die Komparatistik*. Erich Schmidt: Berlin.
- Cowen, R. (2009). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (s. 7–10). Dordrecht: Springer.
- Elley, W. B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Filip, J., Svatoň, J., & Zimek, J. (2004). *Základy státovědy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Glaser, B. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2).
- Halls, W. D. (Ed.). (1990). *Comparative education: Contemporary issues and trends*. Paris: UNESCO.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod: zpracování dat*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik – Eine Einführung in ihre Geschichte / Theorie und Praxis*. München: May Hueber Verlag.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Holmes, B. (1965). *Problems in education. A comparative approach*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some consideration of method*. London: Unwin Hyman.
- Holmes, B. (1984). Paradigm shifts in comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 584–604.
- Hroch, M., Bajcurová, T., Bartoš, J., Čapek, V., Jindra, Z., Kašpar, J., ... Petráň, J. (1985). *Úvod do studia dějepisu*. Praha: SPN.
- Jellinek, G. (1882). *Die Lehre von den Staatenverbindungen*. Berlin: Haering.
- Jireček, M. (2010). Vývoj výuky dějepisu na školách odpovídajících dnešní základní škole od roku 1918 do současnosti z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar (Eds.), *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 111–124). Brno: Paido.
- Jůva, V. (1994). Historicko-srovnávací metoda. In J. Maňák (Ed.), *Kapitoly z metodologie pedagogiky* (s. 66–71). Brno: Masarykova univerzita.
- Keeves, J., & Sellin, N. (1988). Multilevel analysis. In J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (s. 689–700). Oxford: Pergamon Press.
- Knapp, K. (1991). *Základy srovnávací právní vědy*. Aleko: Praha.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lauterbach, U., & Mitter, W. (1998). Theory and methodology of international comparisons. In *Vocational education and training – the European research field background report 1998 II* (s. 235–271). Thessaloniki: CEDEFOP.
- Liu, B. (2008). *Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: Ausgewählte Beispiele Von der Deutschen Sporthochschule Köln zur Erlangung des akademischen Grades* (Disertační práce). Köln: Institut für Pädagogik und Philosophie der Deutschen Sporthochschule. Dostupné z [http://esport.dshs-koeln.de/75/1/Dissertation\\_Bo\\_Liu.pdf](http://esport.dshs-koeln.de/75/1/Dissertation_Bo_Liu.pdf)



- Mahoney J., & Rueschemeyer, D. (2003). *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzon, M. (2007). Comparing places. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (s. 85–123). Hong Kong: Comparative education research centre, The University of Hong Kong.
- Manzon, M. (2010). Shape-shifting of comparative education. In M. A. Larsen (Ed.), *New thinking in comparative education: Honouring Rober Cowen* (s. 83–101). Sense Publishers.
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Hongkong: Springer.
- Mareš, J., & Vlčková, K. (2013). K metodologickým standardům kvantitativních studií v pedagogice: Jak psát o výzkumných zjištěních? *Pedagogická orientace*, 23(4), 455–477.
- Michael, W. M., Leung, K., Ames, D., & Lickel, B. (1999). Views from inside and outside: Integrating emic and etic insights about culture and justice judgment. *The Academy of Management Review*, 24(4), 781–796.
- Molnár, Z., Mildeová, S., Řezanková, H., Brixí, R., & Kalina, J. (2012). *Pokročilé metody vědecké práce*. Praha: Profess Consulting.
- Noah, H., & Eckstein, M. (1969). *Towards a science of comparative education*. London: Macmillan.
- Ochrana, F. (2009). *Metodologie vědy (úvod do problému)*. Praha: Karolinum.
- Papanastasiou, C., & Froese, V. (2002). *Reading literacy in 14 countries*. Lefkosia: University of Cyprus.
- 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.
- Pokorný, P., Čapek, J., Dostálová, R., Karfíková, L., Kliková, A., Mathauser, Z., ... Šmahelová, H. (2005). *Hermeneutika jako teorie porozumění*. Vyšehrad: Praha.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika – Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pühse, U., & Gerber, M. (Eds.). (2005). *International comparation of physical education*. New York: Mayer & Mayer.
- Řehulková, H. (2010). *K teoriím interpretace textu* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/179690/ff\\_m/](http://is.muni.cz/th/179690/ff_m/)
- Richter, Ch. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa: Bewegung, Sport und Gesundheit*. Aachen: Mayer & Mayer.
- Říchová, B. (1997). Komparativní metoda v politologii. *Politologická revue*, 3(2), 3–34.
- Seebauer, R. (2003). *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido.
- Skalková, J. (1979). Jednota teorie a empirie. *Pedagogika*, 29(5), 467–478.
- Skalková, J. (1995). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- Štefanovič, M. (1996). *Základy porovnávací právovědy*. Bratislava: Vydavateľské oddelenie Právnickej fakulty Univerzity Komenského.
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kašćák, O., Miková, M., Nedbálková, K. ... Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thomas, R. M. (Ed.). (1990). *International comparative education: Practices, issues, and prospects*. Oxford: Pergamon Press.

- Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vlček, P., & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.
- Walterová, E. (2014). Problémy srovnávací pedagogiky jako předmětu vysokoškolské výuky ve světě a v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 663–698.
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zouhar, J. (2008). *Dějiny českého filozofického myšlení do roku 1968*. Brno: Academicus.

## **Autor**

PhDr. Mgr. Petr Vlček, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: vlcek@ped.muni.cz

## **Comparative education research: Some considerations about the problem approach methodology**

**Abstract:** The paper deals with selected problems concerning the methodology of comparative education research. The goal of the paper is to contribute to the discussion about the methodological quality of comparative research in education. The author tries to lead the reader through the comparative education research process based on the problem approach. Apart from the brief theoretical and historical foundations of the study the author presents the basic principles of comparative research derived from the current approach to comparative education and its field of study and selected types of comparative education research. Subsequently, particular steps of the comparative research method are named. The final part deals with the role and place of single case study and state by state study in comparative education studies from the problem oriented methodology point of view.

**Keywords:** comparative education, methodology, problem approach

# Kinezika ve výuce cizím jazykům: přehledová studie <sup>1</sup>

Dominika Kovářová

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta mezinárodních vztahů, Katedra románských jazyků

Redakci zasláno 21. 1. 2014 / upravená verze obdržena 10. 3. 2015 /  
k uveřejnění přijato 31. 3. 2015

**Abstrakt:** Přehledová studie seznamuje čtenáře s oblastí neverbální komunikace, která je označována pojmem kinezika. Cílem studie je představit a terminologicky vymezit kineziku jako dílčí oblast neverbální komunikace, shrnout teoretické přístupy oboru, pojednat o kinezickém signálu jako znaku a ve strukturovaném členění představit výsledky empirických studií kinezických signálů ve výuce cizím jazykům. První část je zaměřena na vývoj oboru, teoretické proudy a pojmoslovné vymezení. Druhá část pojednává o kinezickém signálu jako znaku. Ve třetí části jsou představeny výsledky výzkumů kinezických signálů, které produkují studenti a učitelé cizích jazyků; zřetel je brán na interkulturní aspekty a didaktickou funkci kinezických signálů ve výuce cizím jazykům. Výzkumy týkající se kinezických signálů ve výuce cizím jazykům nejsou příliš četné. Badatelé se věnují spíše jiným oblastem neverbální komunikace, zejména gestice a proxémice. Přesto i výsledky sporadických výzkumů kinezických signálů se jeví jako nosné pro výuku i další vzdělávání učitelů cizích jazyků. V České republice takový přehled k dispozici není, tato studie se snaží mezeru zaplnit.

**Klíčová slova:** kinezika, neverbální komunikace, didaktika cizích jazyků, interkulturní odlišnosti

Kinezické signály jsou natolik komplexní, že není snadné zaujmout jednoznačné východisko k jejich deskripci, navíc v oblasti, kterou jsme si vytkli, tedy v cizojazyčné výuce. Takto orientovanou výukou máme zde na mysli výuku jak cizího jazyka (probíhá v zemi, kde se cílovým jazykem běžně nehovoří, učitel může být rodilý mluvčí, nicméně častěji je i pro něho cílový jazyk jazykem cizím), tak jazyka druhého (probíhá v zemi, kde se cílovým jazykem běžně hovoří; student je tak v každodenním kontaktu s rodilými mluvčími)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Tento článek vznikl jako dílčí práce na interním grantovém projektu Vysoké školy ekonomické v Praze – IGS F2/16/2013: *Interkulturní dimenze v podnikové kultuře nadnárodních firem – komparativní studie románských kultur v domácím a českém prostředí*.

<sup>2</sup> V anglicky psané literatuře se vedle členění FLA/SLA (*foreign language acquisition / second language acquisition*) objevuje označení L1, L2 atd. Zde se nám jeví vhodnější právě členění

Česká odborná literatura se oblasti kineziky věnuje sporadicky, teoretikové i výzkumníci dávají přednost studiu neverbální komunikace obecně, či jednotlivým subkategoriím, zejména gestice a mimice. Za zmínku stojí, že ani neverbální komunikace v obecné rovině (uvažujeme-li tento pojem jako hyperonymum pojmu kinezika) není samostatným vědním oborem<sup>3</sup>; dílčí poznatky směřující k jejímu pochopení lze vyvodit z již zavedených vědních disciplín. Na základě dosavadního studia se dá předpokládat, že východiska neverbální komunikace (tudíž i kineziky) jsou hlavně průmětem biologie, lingvistiky, psychologie, antropologie a sociologie. Do výčtu ale náleží také dílčí disciplíny jmenovaných věd nebo disciplíny tranzitní jako např. psycholingvistika, sociální psychologie, psychologie vývoje, sociolingvistika, kulturní antropologie apod.

V zahraniční odborné literatuře najdeme řadu teoretických pojednání i empirických studií věnovaných kinezice ve výuce cizím jazykům, o nichž soudíme, že jsou nosné či minimálně zajímavé pro kontext aktuální pedagogické teorie i praxe. Seznámit s nimi českou odbornou veřejnost bylo hlavním impulzem pro práci na této studii. Přehledová studie navazuje na studie týkající se interakce a komunikace ve třídě i na studie zabývající se neverbálními aspekty, a to i přesto, že se nejedná o výuku cizím jazykům (např. Švaříček & Šalamounová, 2013).

Cíle přehledové studie jsou: (1) představit definice i (cizojazyčné) varianty pojmu kinezika co možná detailně, a to rovněž ve vztahu k pojmům gestika, mimika, okulistika, haptika a posturika; (2) shrnout teoretické přístupy k pojmu kinezika, především v rovině historického vývoje; (3) pojednat o významu kinezického signálu jako znaku; (4) předložit výsledky empirických studií kinezických signálů, a to v následujícím členění – (a) kinezické signály studenta cizího jazyka, (b) kinezické signály učitele cizího jazyka, (c) interkulturní aspekty kinezických signálů, (d) kinezické signály jako didakticko-metodické prostředky.

---

na jazyk cizí a jazyk druhý (ve francouzsky psané literatuře majoritní), neboť pro výzkum kinezických signálů je prostředí, v němž výuka probíhá, důležité.

<sup>3</sup> Přestože podle Allana Pease s blížícím se koncem dvacátého století jsme svědky zrodu nového typu vědce bádajícího v oblasti společenských věd – „neverbalisty“ (Pease, 2001, s. 9).

# 1 Kinezika jako obor výzkumu

V první části přehledové studie se soustředíme na analýzu a shrnutí teoretických přístupů, pokusíme se popsat současný stav poznání v oblasti neverbální komunikace, označované jako kinezika. Nejprve představíme základní pojmy, abychom dospěli k operacionalizované definici pojmu kinezika, s níž budeme dále pracovat. Následně zmapujeme vývoj oboru a pojednáme o stěžejních, mnohdy rozporuplných teoretických proudech.

## 1.1 Základní pojmosloví a definice

Jak jsme předeslali, prvním cílem je ukotvení základního pojmosloví příznačného pro zvolenou oblast neverbální komunikace. Kinezika – takto jednoslovné pojmenování zdá se úspěšně vytěsňuje své terminologické modality, které se v badatelské praxi rovněž vyskytují. Na základě rešerše lze konstatovat, že česká terminologie užívá převážně pojmů: *kinezika, kinesika, kineziologie, kinetika, pohyby těla*; anglická terminologie pojmů: *kinesics, physical actions, physical exercise, body motions, body language, gestures*; francouzská terminologie pojmů: *la kinésique, la kinesthétique, les mouvements du corps*; španělská terminologie pojmů: *kinésica, cinésica, lenguaje corporal, movimientos corporales*; ruská terminologie pojmu: *кинестика*. Výčet cizojazyčných variant, které zde uvádíme, jistě není konečný; je podmíněn jazykem odborné literatury, kterou jsme pro účely této studie konzultovali.

Původ slova tkví v řeckém výrazu *kinein, kinema*, jehož význam je *pohybovat se* (Křivohlavý, 1988a, s. 66). Terminologické ekvivalenty, které rovněž nacházíme v české odborné literatuře – *kineziologie*<sup>4</sup> (Křivohlavý, 1995, s. 98) nebo *kinetika*<sup>5</sup> (Plevová & Slowik, 2010, s. 33; Praško & Prašková, 2007, s. 13), vnímáme jako málo vhodné, v aktuálním kontextu vlastně již překonané.

V případě kineziky, podobně jako u jiných pojmů, jejichž posláním je charakterizovat rozsáhlou oblast, nalézáme nesčetně definic, z nichž některé jsou velmi stručné, jiné naopak komplexní. Nejčastěji je kinezika charakterizována

<sup>4</sup> Pojem kineziologie koliduje s označením terapeutické metody vzniklé v šedesátých letech 20. století v USA, která je dodnes poměrně populární (tzv. metoda *One Brain*, v českém kontextu se vžilo označení *Jednotný mozek*); je založena na principu ideálního fungování jednotného mozku (pravá a levá hemisféra harmonicky spolupracují, Vojtíšek, 1999, s. 58).

<sup>5</sup> Kinetika je definována také jako obor dynamiky zabývající se určováním dráhy pohybujících se hmotných bodů a těles (Rejman, 1966, s. 173); zde jde spíše o hyperonymum námi užívaného pojmu.

jako složka neverbální komunikace, tedy jako nauka o pohybech (Černý, 2007, s. 63), nauka o pohybových sledech a skupinách pohybů, koordinaci, plynulosti, kompozici a souznění pohybů lidí v procesu komunikace (Leško, 2008, s. 30), nauka o gestech a gestických pohybech, procesech a systémech (Krejdlin, 2004, s. 22). Poyatos (2002, s. 185) definuje kinezické signály jako psychomotoricky založené, vědomé a nevědomé pohyby těla a s nimi související či z nich plynoucí posturické<sup>6</sup> signály, které jsou buď naučené, anebo somatické, a jež vznikly na základě vizuálního, vizuálně-akustického, taktilního či kinestetického vjemu. Tyto signály jsou buď izolované, nebo produkováné souběžně s verbálním projevem, paraverbálními složkami promluvy, jinými pohybovými i nepohybovými neverbálními signály (okulistika<sup>7</sup>, objektika<sup>8</sup> apod.).

### 1.2 Význačné teoretické proudy a pojetí oboru

Klasifikace neverbálních signálů se v pojetí teoretiků různí, výmluvným příkladem klasifikačního rozkolu je i oblast kineziky. Studium odborné literatury naznačuje, že zde soupeří nejméně čtyři teorie.

První z nich (Křivohlavý, 1988a, 1988b) vidí kineziku na stejné úrovni s dalšími složkami neverbální komunikace – gestikou, mimikou, posturikou atd. Z oblasti kineziky vytýká *chironomii* či *chirologii*, kterou označuje za část kineziky pojednávající o pohybech rukou. Gestika se v jeho pohledu zabývá takovými pohyby rukou, které doprovázejí nebo nahrazují slovní projev.

Druhá teorie zařazuje do předmětu kineziky studium pohybů těla a končetin, které jsou komplexnější povahy než gesta, mimika či okulistické signály (Calbris, 2011). Jde o teorii, jež se v zásadě podobá teorii čtvrté (viz níže), nicméně kineziku nevnímá jako oblast pouze nadřazenou, tedy zahrnující gestiku, mimiku apod., nýbrž jako oblast svébytnou. U kinezických signálů tak předpokládá možnosti jiných významů, než které komunikují samostatná gesta rukou, obličejová mimika apod. Úskalí tohoto pohledu spatřujeme v tom, že se dá poměrně obtížně stanovit hranice mezi méně komplexním a komplexnějším pohybem, tedy mezi signálem gestickým a kinezickým.

<sup>6</sup> Patřící do oblasti neverbální komunikace, tzv. *posturiky*, která studuje postoje lidského těla, tedy lidské tělo v jeho momentální statické podobě.

<sup>7</sup> Oblast neverbální komunikace, která studuje směr a intenzitu pohledu.

<sup>8</sup> Oblast neverbální komunikace, která studuje všechny předměty, jimiž je produktor obklopen, dále jeho styl oblékání, zařízení domácnosti či pracovního prostoru apod.

Třetí teorie (Ekman & Friesen, 1969; Knapp, 1978) zahrnuje pod pojem kinezika nejen pohybové složky neverbální komunikace (gestiku, okulistiku apod.), ale také držení těla – posturiku, která v jiných teoriích bývá akceptována jako složka statická, a tudíž z předmětu kineziky zásadně vyloučená (Poyatos, 2002). Tento pohled na kineziku je zároveň logický i rozporuplný. Pro zařazení posturiky do studia zabývajícího se kinezikou je výmluvný fakt, že podobně jako ve verbálním projevu má mlčení svoji výpovědní hodnotu, může se i „nepohyb“, tedy určitá statická pozice, přijmout jako kinezický signál. Na druhou stranu lze konstatovat, že je-li definována oblast posturiky, která a priori studuje význam a funkci postojů jako neverbálních signálů, měla by se respektovat opozice dynamických a statických signálů.

Čtvrtý teoretický přístup považuje kineziku za disciplínu nadřazenou ostatním pohybovým složkám neverbální komunikace (Černý, 2007); pojem kinezika se tak stává hyperonymem pojmů gestika, mimika, okulistika, haptika<sup>9</sup>, popřípadě jiných, a to v souladu s klasifikací, k jejímuž výběru se jednotliví autoři kloní. Kinezika v tomto pojetí popisuje význam a smysl pohybů těla (Machová & Švehlová, 2001, s. 131), jinak řečeno – sleduje a studuje tělo v jeho dynamické podobě. Zabývá se ale nejen pohyby těla jako celku, nýbrž i pohyby jeho částí; obsáhne tak všechny druhy pohybů (Poyatos, 2002). Od teorie, v našem přehledu druhé, se odlišuje tím, že zahrnuje rovněž pohyby spadající pouze do jednotlivých dílčích oblastí – pohyb očima, ústy, rukou, ale i jejich kompozice.

Pojem kinezika proto definujeme (hlavně pro účel naší studie) v průmětu výše uvedených směrů jako soubor všech dynamických neverbálních signálů, které mohou být bodové (trvají zlomek sekundy) až několikahodinové; zřetel není kladen výlučně na pohyb jako takový, ale na jeho celkové časoprostorové provedení (kvalita provedení, akcelerace apod.). Respektujeme nadřazenost pojmu kinezika pojmům gestika, mimika, okulistika a haptika, ovšem pojmem kinezický signál rozumíme soubor všech pohybů uskutečněných v určitém časovém úseku. Jako příklad kinezického signálu můžeme uvést: způsob chůze (rychlost, naklonění trupu, souběžné pohyby rukou) či pohyby těla při konverzaci (náklon, podání ruky a jiné haptické signály, intenzita, délka a směr pohledu, pohyby rukou a hlavy doprovázející verbální vokální projev, současně produkované mimické signály apod.). Jinými slovy – např. gestický

<sup>9</sup> Oblast neverbální komunikace, která studuje komunikaci prostřednictvím dotyků produktora (dotýká se jiných osob či sebe sama).

signál nepovažujeme automaticky za signál kinezický; kinezickým signálem se stává v okamžiku, kdy zároveň bereme v potaz synchronní signály okulistické, mimické apod.

V přehledové studii se dále soustředíme na teoretické prameny a odborné studie, které pracují s pojmem kinezika. Zařazujeme ovšem také ta teoretická pojednání, v nichž autoři operují pojmem gesta (viz hlavně anglický ekvivalent *gestures*), přičemž gestické signály analyzují ve spojitosti s jinými pohybovými neverbálními signály; jejich pojetí pojmu *gestures* tak konvenuje s naším pojetím kineziky. Nezahrnujeme studie zabývající se pouze dílčími oblastmi – gestikou, okulistikou, mimikou a haptikou, neboť tyto si zasluhují samostatnou studii.

Jak jsme uvedli výše, po terminologickém vymezení základních pojmů a pojetí oboru se nyní zaměříme na stěžejní teoretické proudy a na autory, kteří je vytvořili.

Jedním z význačných teoretiků, kteří se soustředili na oblast pohybů těla, byl americký antropolog Ray Birdwhistell. Východisko své teorie založil na přesvědčení, že tělesné pohyby do jisté míry souzní s verbální komunikací, neboli mohou vytvořit omezený slovník obecných znaků, typických pro každou konkrétní kulturu. Birdwhistell (2011) se snažil najít základní stavební jednotky pohybu, na něž by bylo možné v interakci reagovat shodně i přesto, že se mohou v konkrétním provedení navzájem odlišovat. Analogicky k terminologii jednotlivých složek lingvistiky (fonetika, morfologie, lexikologie atd.) zavedl v roce 1952 základní jednotky kineziky – *kiny* a *kinémy*. Zároveň sestavil slovník obsahující 66 základních kinémů užívaných v americké společnosti. Jím definované kinémy, jednotky vizuálního vyjádření (Ottenheimer, 2009, s. 160), lze podle jeho teorie kombinovat a tvořit jednotky vyšší – *kinemorfy* (obdobně ke způsobu, kdy z jednotlivých fonémů mohou vznikat morfonémy a morfémy). V průběhu doby ale mnozí badatelé včetně samotného Birdwhistella dospěli k závěru, že je mnohem vhodnější (a snazší) přiřadit význam kinémům; slovo kinemorf se tak z odborné argumentace prakticky vytratilo. Pozdější badatelé projevili tendenci používat pojem kiném pro označení jak minimální jednotky vizuálního vyjádření, tak významové jednotky vizuálního vyjádření jako takové (Argyle, 1976).

Kinémy lze dále dělit na *volné* a *uzavřené* (Poyatos, 2002, s. 196), přičemž volné jsou takové kinezické signály, které jsou vysílány jednou či více částmi těla do prostoru, a to bez dotyku jiné části těla nebo objektu. Naproti tomu



signály uzavřené jsou pohyby, kdy se ruce produktora dotýkají sebe navzájem, jiné části těla, jiného těla nebo objektu. Pohyby těla samy o sobě nenesou přesný význam, odhalíme ho až na základě jejich posouzení v konkrétním kontextu. Znamená to, že každý pohyb, stejně jako každé slovo, které člověk pronese, je třeba interpretovat v naprostém souladu se všemi ostatními prvky dané komunikační situace (Barfield, 1997, s. 223–224).

Vzhledem k šíři látky, která do takto vymezené kineziky spadá, setkáváme se s další dílčí klasifikací této disciplíny, a to dělením na *prekineziku*, *mikrokineziku* a *makrokineziku* (popř. *sociokineziku*). Krejdlín (2004, s. 61) pojímá prekineziku jako disciplínu, která se zabývá popisem a morfologickou strukturou kinezických signálů, jejich předěly a hranicemi, a také možnostmi či zákonitostmi přechodu jedněch signálů v druhé. Mikrokinezika zkoumá základní jednotky kinezických signálů – kiny a kinémy – a jejich obměny, dále vznikající skupiny a třídy. Konečně cílem makrokineziky či sociokineziky je popis funkce kinezických signálů a analýza jejich role v komunikačním procesu.

## 2 Význam kinezického signálu

Abychom mohli pracovat s výsledky empirických šetření a vhodně je interpretovat, jeví se nám jako podstatné šířeji konceptualizovat interakci/komunikaci, v jejímž rámci je kinezika zkoumána. Záměr soustředit se v této kapitole k významu kinezického signálu je nutné předeslat konstataci, že neverbální signál je znak a jako takový má svůj význam. Neboli hovoříme-li o znaku, přepokládáme komunikaci, kterou pojímáme jako přenos informací mezi minimálně dvěma účastníky (produktorem a recipientem), a to prostřednictvím určitého signálního systému znaků (kódu) a v určité situaci, dané několika složkami. Za komunikační situaci pokládáme soubor okolností, za nichž se odvíjí komunikační činnost a které tuto činnost spoluvytvářejí a ovlivňují. V zásadě uvažujeme v logice strukturního a funkčního modelu komunikace dle Jakobsona a jeho následovníků. Antropolog Ray Birdwhistell (2011) postuloval, že se lidské neverbální signály liší od zvířecích tím, že jsou polysémní, mohou být interpretovány a samy mohou komunikovat rozličné informace v závislosti na kontextu. Zdůraznil dále, že tělesné signály většinou nemají samy o sobě téměř žádný význam, získávají ho teprve v konkrétní komunikační situaci. Zde ovšem musíme dodat, že dekodování i samotná deskripce neverbálních signálů je mnohem obtížnější než dekodování a deskripce signálů verbálních, a to zejména z důvodu odlišné míry intencionality, s níž produktor signály verbální a neverbální produkuje.

Jinými slovy – každý kinezický signál, produkováný v určité komunikační situaci, má nějaký význam, jehož interpretaci lze podložit obecnými teoriemi o významu jazykového znaku – například koncepce Charlese Sanderse Pierce, Charlese Kay Ogdena / Ivora Armstronga Richardse či Charlese Williama Morrise (Doubrovová, 2002; Ogden & Richards, 1989). Na základě těchto teorií dospíváme k závěru, že každé chování, tedy i neverbální kinezické, je pro pozorovatele tohoto chování znakem.

### 3 Kinezické signály v didaktice cizích jazyků

V této kapitole podáme přehled výsledků výzkumných šetření na téma kinezické signály ve výuce cizím jazykům. Studie k nim vedoucí členíme dle problematiky, kterou se zabývají.

Komunikace ve výuce cizímu jazyku, tak jako komunikace obecně, probíhá v určitých konkrétních situacích, a to v souvislosti s určitými tématy a typy výpovědí, tedy v určitém komunikačním kontextu, zde v konkrétní komunikační situaci daného edukačního procesu. Je třeba zdůraznit, že komunikace v cizím jazyce představuje významné specifikum – jde o takový druh komunikační činnosti, při níž osoba, jejímž mateřským jazykem je nějaký mateřský jazyk  $j^m$ , provádí informační a jazykové operace v jiném jazyce, který je pro ni jazykem cizím  $j^c$  (Malíř, 1990, s. 12). Pojmem výpověď zde rozumíme uspořádanou posloupnost jazykových znaků, které jsou buď ve formě verbální vokální (mluvený projev), verbální nevokální (písemný projev), nebo neverbální a které vyjadřují určitou informaci, neboli nesou nějaký význam. Každá taková výpověď má (Malíř, 1990) minimálně dvě dimenze: obsahovou (informační) a jazykovou, od kterých odvozujeme dva základní druhy činností: činnost informační a činnost jazykovou. V dnešní době používáme spíše pojem kompetence (SERRJ, 2002), zejména kompetence lingvistická, jazyková, řečová a komunikativní (Choděra, 2006, s. 55)<sup>10</sup>. Ale – a to je podstatné – jsou i autoři (Cardoso Vargas, 1999), kteří přímo do kompetence

<sup>10</sup> V další argumentaci budeme používat pojem kompetence *komunikační*, neboť je tento pojem v současné odborné literatuře častější a z jazykového hlediska je přesnější (Hrdlička, 2013, s. 47).

komunikační zařazují explicitně kompetenci kinezickou<sup>11</sup>, kompetenci pro-xémickou<sup>12</sup>, kompetenci konativní<sup>13</sup> nebo kompetenci pragmatickou<sup>14</sup>.

Pro účely přehledové studie vybíráme závěry z výzkumů kinezických signálů ve výuce cizího jazyka, přesněji řečeno ve výuce jazyka cizího i druhého. Zařazujeme všechny studie vyhledané ve světových databázích (Scopus, Web of Science, ProQuest), které uvádějí klíčové slovo *kinezika* (včetně všech výše uvedených jazykových mutací) a které byly publikovány v angličtině, francouzštině, španělštině, ruštině a češtině. Dále zařazujeme studie, které operují pojmem *neverbální komunikace* a *gestika*, ovšem v pojetí, které konvenuje s naší definicí kineziky (viz výše). Výběr dále nelimitujeme, tedy jej neomezujeme z hlediska data publikace, sociokulturních podmínek, použitých postupů, vyučovaného cizího jazyka apod. Naší snahou je nejen představit výsledky zkoumání badatelů v oblasti kineziky a lingvodidaktiky, ale také tyto studie roztrždit podle předmětu analýzy. Studium pramenů nás dovedlo k následujícímu členění: (1) studie, které se zabývají kinezikou studenta cizího/druhého jazyka, (2) studie, které se zabývají kinezikou učitele cizího/druhého jazyka, (3) studie, které se zabývají interkulturními aspekty kinezických signálů, a to v kontextu výuky cizího/druhého jazyka, (4) studie, které se zabývají takovými kinezickými signály, které lze využít jako didakticko-metodické prostředky ve výuce cizím/druhým jazykům.

Jak jsme zmínili výše, naším cílem je vytknout studie týkající se signálů kinezických, nikoliv ryze gestických, mimických, okulistických či haptických. Vybrané empirické studie, které dle našeho názoru nejlépe odpovídají zaměření předkládané studie, uvádíme rovněž v přehledné tabulce (Tabulka 1).

### 3.1 Výzkumy kinezických signálů studenta cizího jazyka

Mnohé z výzkumů, které se týkají kinezických signálů ve výuce cizího jazyka, se zaměřují na studenta. Nejčastěji si badatelé kladou otázku, jaké funkce mají kinezické signály v průběhu osvojování cizího jazyka.

<sup>11</sup> Schopnost komunikovat prostřednictvím pohybů a tělesných gest (Cardoso Vargas, 1999, para. 16).

<sup>12</sup> Schopnost ovládat a kontrolovat jak držení těla, tak vzdálenost mezi komunikačními partnery během interakce (Cardoso Vargas, 1999, para. 16).

<sup>13</sup> Schopnost provádět a používat signály jazykové i nejazykové k dosažení cíle komunikace (Cardoso Vargas, 1999, para. 16).

<sup>14</sup> Schopnost užívat verbálních i neverbálních signálů podle kontextu a záměru produktora (Cardoso Vargas, 1999, para. 16).

Studenti užívají specifické abstraktní deiktické kinezické signály<sup>15</sup> s cílem uspořádat tímto způsobem svůj projev o postavách a událostech do virtuálního prostoru, aby se k nim v průběhu další promluvy mohli snadněji vrátit. Jde o takové kinezické signály, které studenti produkují pouze v případě, hovoří-li cizím jazykem. Produktorovi takový postup pomáhá rozvíjet smysl pro koherenci, a zároveň poskytuje vizuální oporu komunikačnímu partnerovi. Nehledě na osvojovaný cizí jazyk tak díky deiktickým kinezickým signálům jsou studenti schopni lépe plánovat svůj projev (Gullberg, 1998; Zhao, 2008). Studenti používají kinezické signály jako prostorovo-motorický způsob myšlení, čímž si vytvářejí virtuální mapu, s kterou pak dále logicky pracují a na niž se v promluvě odkazují. Nutno dodat, že se tak děje zejména v případě, kdy jde o osvojování jazyka druhého; dá se tedy předpokládat soustavný kontakt studenta s rodilými mluvčími (McCafferty, 2004).

Emblematické kinezické signály<sup>16</sup>, které studenti produkují synchronně s verbálním vokálním projevem (Morgan, 1990), pomáhají osvojit si výrazy v cílovém jazyce, a to bez ohledu na stupeň osvojení cizího jazyka. Děje se tak proto, že studenti kromě vizuální a auditivní paměti mohou využít i paměť kinestetickou (Allen, 1995). Emblematické kinezické signály ovšem nepodporují pouze porozumění, ale i produkci v cizím jazyce (Jungheim, 1991; Kovářová, 2008; Sueyoshi & Hardison, 2005), navíc bez ohledu na to, o jaký cizí jazyk se jedná. Schopnost dekódování kinezických signálů není stabilní, zvyšuje se s věkem a je prokazatelná již u dětí předškolního věku (Kumin & Lazar, 1974). Podobně pomáhají při osvojování cizího jazyka i ikonické kinezické signály (Kelly et al., 2009).

Kinezické signály, které produkují studenti cizího jazyka, se liší v závislosti na míře osvojení tohoto cizího jazyka. Mluvčí používá jiné kinezické signály, mluví-li mateřským jazykem a mluví-li cizím jazykem (Özyürek, 2002). Konkrétněji řečeno, kinezické signály přímo souvisejí s obtížností gramatických struktur, které student produkuje, kulturní podmíněnost prokázána nebyla (Özyürek, 2002), ovšem vliv stresu a nervozity ano (Gregersen, 2005). Lze tedy konstatovat, že kinezické signály neslouží výlučně k tomu, aby kompenzovaly studentovu neznalost cílového jazyka (Gullberg, 1998), ale jsou důkazem toho, jak produktor vnímá prostor a jak pracuje s lingvistickým systémem cizího jazyka. Základní rozdíl mezi gesty kompenzačními (tedy

<sup>15</sup> Produktor gesty názorně lokalizuje obsah výpovědi v prostoru a čase.

<sup>16</sup> Individuální, skupinové, případně kulturně limitované neverbální náhražky slov (Ekman & Friesen, 1969).

těmi, které student produkuje z důvodu nedostatečné znalosti cizího jazyka) a gesty doprovodnými je ten, že kompenzační gesta student produkuje právě proto, aby je viděl jeho komunikační partner. Doprovodná gesta slouží jen jemu a jejich cílem je konceptualizace vlastního projevu. To potvrzuje tezi, že produkce kinezických signálů je do značné míry podmíněna prostředím, v němž probíhá; nikoliv tedy v první řadě vztahem k lingvistickému systému, kterého produktor právě využívá.

Je zajímavé, že participantů se jak v průběhu produkce, tak v průběhu recepce kinezických signálů za situace, kdy hovoří cizím jazykem, soustředí více na signály periferní než centrální<sup>17</sup> (Gullberg & Holmqvist, 1999); s vysokou pravděpodobností to podporuje výše zmíněnou tendenci k vyšší produkci deiktických kinezických signálů při produkci v cizím jazyce.

V otázce míry osvojení kinezických signálů cílového jazyka studentem a jeho schopnosti signály si celkově osvojit se výsledky výzkumů často rozcházejí. Na jedné straně se objevují názory (Özyürek, 2002), že kinezické a verbální signály jsou nezávislé systémy a gesta jsou výsledkem propojení prostorového myšlení a promluvy, z čehož vyplývá, že uživatel cizího jazyka se kinezické signály cílového jazyka nutně učí, neboť tyto jsou propojeny s lingvistickým systémem osvojovaného jazyka (autorka studuje zejména mluvčí turecké národnosti, kteří se učí anglicky). Naproti tomu Kellerman a van Hoof (2003) dospěli na základě výzkumů (španělština/angličtina) k názoru, že středně pokročilý mluvčí přejímá kinezické signály ze svého mateřského jazyka, i když mluví jazykem cizím. Dokonce zaznamenali i případy, kdy studenti naopak přizpůsobili lingvistickou strukturu cílového jazyka kinezickým signálům své mateřštiny. Tuto teorii podporují i další zjištění (Cadierno, 2008; Carroll et al., 2000; Slobin, 1996; Stam, 1998), která popisují zřetelný přechod od kinezických signálů mateřského jazyka k signálům cílového jazyka, přičemž tento přechod je závislý na míře osvojení cílového jazyka (tyto výzkumy se soustředily na proces osvojování anglického jazyka jako jazyka druhého, přičemž studenti neměli společný mateřský jazyk). Badatelé tento jev označují jako *interlingvální systém* (Gass & Selinker, 1992; Klein & Perdue, 1997; Lightbown & Spada, 1999), jímž mají na mysli jev, kdy si student v průběhu osvojování cizího jazyka vytváří svůj vlastní jazykový systém; na jeho kvalitu mají vliv již osvojované cizí jazyky, mateřský jazyk a jeho gramatická

<sup>17</sup> Platí zejména pro výzkum gest, terminologie dle McNeilla (1992). Jde o prostorovou lokalizaci gest, zjednodušeně řečeno – centrální gesta jsou produkována blíže k tělu než gesta periferní.

struktura (Lightbown & Spada, 1999). Tento interlingvální systém je proměnný a vyvíjí se přímo úměrně s mírou osvojení cílového jazyka. Dá se tedy vyvodit teze, že nikoliv verbální vokální projev, ale kinezické signály vypovídají o tom, zda produktor přemýšlí ve svém mateřském jazyce, či již v jazyce osvojovaném.

Lze se tedy ztotožnit i se závěry Kidy (2008), že studenti cizího jazyka vnímají kinezické signály jako nedílnou součást komunikační kompetence, přičemž míra tohoto vnímání závisí na jazykové úrovni studenta, popř. na dalších sociálních a psychologických faktorech (McCafferty, 1998). Předpokládáme, že důležitou roli hrají i osobnostní a charakterové rysy produktora; genderové odlišnosti v kvalitě a kvantitě kinezických signálů uživatelů cizího jazyka potvrzeny nebyly (Sharifabad & Vali, 2011). Pro porozumění kinezickým signálům se tak jeví jako nejdůležitější jejich rozměr ikonicko-prostorový.

### 3.2 Výzkum kinezických signálů učitele cizího jazyka

Výzkumy týkající se kinezických signálů učitelů cizích jazyků jsou spíše ojedinělé.

Zkoumáme-li kinezické signály učitele cizího jazyka, významné hledisko představuje povaha vztahu (opozice či ne) mezi mateřským jazykem učitele a jazykem jím vyučovaným. Jinak řečeno, lze rozlišit dvě základní situace (samozřejmě mohou nastat i situace jiné, ty jsou ale zastoupené minimálně): (1) jazyk, který učitel vyučuje jako cizí jazyk, je pro něho osobně jazykem mateřským (učitel je rodilý mluvčí); (2) jazyk, který učitel vyučuje jako cizí jazyk, je pro něho osobně také cizím jazykem; tedy např. učitel francouzštiny je Čech.

Tato zdánlivě bezvýznamná či evidentní skutečnost má právě pro zkoumání kinezických signálů učitele cizího jazyka zásadní význam. V případě, kdy je učitel *nerodilý mluvčí*, jde v této souvislosti o míru interiorizace kinezických signálů uživatelů cílového jazyka, tedy např. Francouzů, případně jiných frankofonních národů. Experimentálně bylo zjištěno (Kovářová, 2008), že četnost kinezických signálů učitelů v hodinách francouzského jazyka je vyšší, vedou-li výuku ve francouzštině, než v případě, kdy mluví česky. Rozdíl v kvantitě neverbálních signálů učitele při produkci v cizím a mateřském jazyce prokázaly také další studie (Faraco & Kida, 1998; Gullberg, 1998; Jungheim, 1991; Marcos, 1979; Nobe, 2001), přičemž vyšší četnost byla zaznamenána vždy při produkci v jazyce cílovém (zkoumána byla výuka anglického jazyka jako

jazyka druhého či cizího). Vyšší četnost kinezických signálů učitele cizího jazyka studenti hodnotí pozitivně (Negi, 2009).

Závěr je dle našeho názoru takový, že jev má dvě opodstatnění, jež se mohou prostupovat: (1) Vyšší frekvence kinezických signálů je podmíněná okolností, že cizí jazyk je pro učitele cizího jazyka stále jazykem cizím, a to navzdory patřičně odborné kvalifikaci učitelů. Zvýšená frekvence kinezických signálů je tudíž určitou kompenzací možných obtíží při užívání tohoto cizího jazyka. Dochází k ní a děje se spíše bezděčně a podvědomě. (2) Vyšší frekvence kinezických signálů je pedagogovým záměrem, kdy zcela uvědoměle a cíleně využívá neverbálních signálů k tomu, aby dosáhl co nejvyšší míry porozumění u studentů. Dochází k tomu buď spontánně (díky adekvátní vrozené emoční inteligenci), důslednou sebereflexí pedagoga a znalostmi z obecné teorie neverbální komunikace, anebo kombinací zmíněného.

### 3.3 Výzkum kinezických signálů dle interkulturních odlišností

V této podkapitole se zaměříme na studie, v nichž se autoři zabývali interkulturními odlišnostmi kinezických signálů. Jde o komparace kvality i kvantity kinezických signálů studentů cizího jazyka a uživatelů cílového jazyka.

Odlišnosti v neverbální komunikaci mohou způsobit mnohá nedorozumění, týž signál může mít několik odlišných interpretací dle geografické či socio-kulturní zóny. Interkulturní odlišnosti mezi národy zpracovali četní badatelé (Hofstede, 2007) a z jejich závěrů může úspěšně čerpat i učitel cizího jazyka. Je ale na místě dodat, že interkulturní odlišnosti kinezických signálů ve výuce cizímu jazyku nejsou doposud dostatečně experimentálně zmapovány. Kulturním odlišnostem se věnují spíše badatelé v oblasti gestiky (hlavně ikonická a emblematická gesta, Caradec, 2005; Morris, 2004), ovšem bez spojitosti s edukačním procesem.

Výuka cizích jazyků je již z titulu svého předmětu interkulturní a mezikulturní<sup>18</sup>, v určitých případech i multikulturní či plurikulturní<sup>19</sup>. Přináší studentům poznatky o jiné kultuře, jiných komunikačních zvyklostech a s nimi

<sup>18</sup> Dle Gudykunsta (2003, s. vii) je vhodné tyto dva pohledy odlišit, ačkoliv spolu souvisejí. Interkulturní (v české terminologii též interkulturální) komunikace (*Intercultural Communication*) je pojímána jako komunikace mezi příslušníky odlišných kultur (národů) a je považována za hyperonymum mezikulturní komunikace (*Cross-Cultural Communication*), jež zkoumá komunikační zvyklosti napříč kulturami.

<sup>19</sup> Souběžná koexistence několika kultur (Chaves et al., 2012).

související tělesné expresivitě. Neverbální signály hrají nezastupitelnou roli v interkulturní komunikační kompetenci<sup>20</sup>, zejména v její složce *savoir-faire*<sup>21</sup> (Byram, 1997, s. 109), a jsou předpokladem interkulturní způsobilosti<sup>22</sup> (SERRJ, 2002). Obdobně i skutečnost, že kinezické signály (spontánní či nevědomé), které provázejí promluvu, byly zaznamenány ve všech studiích týkajících se kultury (Goldin-Meadow & McNeill, 1999, s. 155), je nepochybně argumentem k tezi, že výzkum interkulturních aspektů kinezických signálů ve výuce cizím jazykům má své opodstatnění.

Experimentálně bylo zjištěno (Pinto Doria, Resultados para. 4) – pozorováním a řízenými rozhovory s účastníky výukového procesu, že 66 % ze zkoumaného vzorku studentů cizího jazyka (zde španělština/angličtina) má při rozhovoru s rodilými mluvčími potíže porozumět kinezickým signálům; přitom všichni respondenti uvedli, že interkulturní rozdíly v kinezických signálech vnímají. Všichni dotázaní (100 %) rovněž považovali za nejlepší metodu osvojení kinezických signálů typických pro uživatele cílového jazyka osobní kontakt, interakci s rodilými mluvčími, ideálně přímo v zemi (kulturním kontextu), kde se cílovým jazykem hovoří. Tento poznatek můžeme interpretovat tak, že osvojování všech aspektů komunikační jazykové kompetence je rychlejší a efektivnější, probíhá-li přímo v prostředí uživatelů cílového jazyka. V důsledku toho, že je při výuce cizího jazyka (navíc mnohdy vedené nerodilým mluvčím) tento bezprostřední kontakt oslaben, osvojování kinezických signálů probíhá daleko pomaleji.

Toto tvrzení je nicméně třeba vztáhnout spíše k rovině emblémů a takovým kinezickým signálům, kterým lze přiřadit konkrétní význam (ikonické signály). Pro regulátory<sup>23</sup> platí toto tvrzení již méně (Özyürek, 2002).

Jiný výzkum, který uskutečnila dvojice badatelů Sharifabad a Vali (2011), přinesl zjištění, že zásadní rozdíly v rovině kinezických signálů nejsou v současné době patrné. Autoři zkoumali vzorek dvou set studentů a zjistili, že nejsou žádné zásadní rozdíly v kvalitě a kvantitě kinezických signálů studentů, jejichž mateřským jazykem je perština, a těch, jejichž mateřštinou je angličtina

<sup>20</sup> Pojem interkulturní komunikační kompetence vnímáme jako pojem zastřešující, zahrnující jak kognitivní, tak afektivní a behaviorální schopnosti účastníků interkulturní komunikace.

<sup>21</sup> Schopnost aplikace osvojených znalostí a dovedností.

<sup>22</sup> Znalosti, uvědomění a pochopení vztahu mezi *světem mateřského jazyka a světem cílového jazyka*.

<sup>23</sup> Udržují a řídí tok komunikace mezi účastníky interakce. Signalizují produktorovi, kdy má zahájit či ukončit výpověď, pospíšet si se sdělením apod. (Ekman & Friesen, 1969).



(Američané). Z celkově zaznamenaných 44 kinezických signálů, které produkovali anglicky mluvící studenti, Peršané běžně používají 36. Zbývajících osm kinezických signálů autoři označují jako pro perskou kulturu netypické, nicméně zcela srozumitelné. Dle jejich zjištění tak nelze poukázat na konkrétní kinezické signály, které by narušovaly porozumění mezi Američany a Peršany. Svoje zjištění interpretovali jako jev odpovídající „dnešní době“ (měli na mysli hlavně neomezený přístup k internetu a médiím), v níž je možné každodenně sdílet informace a komunikovat napříč kulturami.

### 3.4 Výzkum kinezických signálů jako podpůrných didakticko-metodických prostředků

Marginální, přesto velice zajímavé, jsou výzkumy týkající se kinezických signálů, které slouží didaktickým účelům. Kinezické signály se dají ve výuce cizím jazykům využít zcela záměrně a cíleně. Lze uvést kinezické signály, které jsou použity jako součást určité metody výuky, nejde tedy o signály typické pro nějakou kulturní oblast, pro uživatele konkrétního jazyka či jednotlivce. Můžeme je nazvat kinezickými signály pomocnými či didaktickými a jejich uplatnění je různé – výklad, nácvik apod. Specifickou kategorií těchto signálů jsou kinezické signály určené k řízení výukového procesu (Negi, 2009).

Kinezické signály s touto funkcí zaznamenali a studovali Allen a Valette (1994), Antes (1996) či Raffler-Engel (1980), a to zejména při nácviku intonace cílového jazyka, kdy učitel i žáci používali k osvojení správné intonace specifické kinezické signály, které znázorňovaly stoupající a klesající intonaci apod. Tento postup nazývají Calbris a Montredon (1986) *autosynchronizací*. Podobně Berkowitz (1982) doložila, že Francouzi při verbálních vokálních projevu používají cyklické pohyby rukou a hlavou. Motivovala studenty francouzštiny, aby při četbě textu podobné pohyby simulovali; výsledkem bylo, že si studenti lépe uvědomili, jak jejich projev zní a více se na něj soustředili.

## 4 Diskuse

Tato přehledová studie, ale i každodenní učitelská praxe dokumentuje, že ve výuce cizím jazykům mají kinezické signály své zřetelné zastoupení; není proto důvod pochybovat, že lze tuto oblast nejen zkoumat, ale dobrat se postupně výsledků, které mohou být pro učitele cizích jazyků jak novou informací a poučením, tak impulsem k inovačním postupům ve vlastní pedagogické práci.

Kinezické signály jsou v zájmu různých badatelů, nicméně jejich systematická analýza v lingvodidaktice prozatím provedena nebyla. Soudíme, že by se budoucí výzkumy v této oblasti, tedy ve výuce cizím jazykům, měly zaměřit především na (1) metody a metodologii jejich výzkumu, (2) typologii kinezických signálů, (3) funkci kinezických signálů a (4) jejich interkulturní specifika.

Výzkum typologie, funkcí a interkulturních aspektů kinezických signálů je jistě přínosný, ale bez propracované metodologie obtížný. Metody výzkumu neverbálních signálů jsou dobře popsány a věnují se jim badatelé z nejrůznějších vědních oblastí; pro edukační proces a výuku cizím jazykům ale ucelený přehled metodických postupů chybí. Výzkumníci tak víceméně improvizují, vhodné postupy hledají individuálně a intuitivně, což komplikuje možnost komparace jejich empirických zjištění.

Ve výuce cizím jazykům byly identifikovány zejména emblémy a ilustrátory<sup>24</sup>. Je ale možné zaznamenat i jiné, řekněme všechny teoreticky vymezené typy kinezických signálů? Odpovídá četnost jednotlivých typů kinezických signálů, aplikovaných ve výuce cizím jazykům, četnosti těchto signálů v jiných kontextech a komunikačních situacích? Jako pro výzkum nosná se nám jeví zejména opozice signálů záměrně produkovaných a nevědomě produkovaných neboli výzkum kinezických signálů dle jejich intencionality. Další nosnou otázkou je soulad (či nesoulad) kinezických signálů s verbálním vokálním projevem produktora, a to v našem případě jak učitele, tak studenta cizího jazyka.

Deskripce jednotlivých signálů logicky směřuje k popisu a analýze jejich funkcí v cizojazyčné výuce. Jak jsme uvedli v přehledu zde výše, četní badatelé se otázkou funkce kinezického signálu částečně zabývali, chybí ale ucelený přehled a systematická klasifikace. Přitom otázka – jakou funkci kinezické signály ve výuce jazyků mají, tedy čemu a jak mohou přispět/zabránit? – je bezesporu jedním ze stěžejních důvodů, proč se vůbec kinezickými signály ve výuce jazyků zabýváme. Rovněž otázka vlivu kinezických signálů (produktora i recipienta) na percepci, recepci i dekódování významů, které tyto signály komunikují, se nám jeví jako velmi nosná. Jak jsme již uvedli, tyto signály mohou ovlivnit (empirické výzkumy prokázaly dosud pouze vliv pozitivní) porozumění a proces osvojování cizího jazyka. Další zjištění, potvrzující tento vklad, by byla jistě přínosem pro lingvodidaktickou teorii i praxi.

<sup>24</sup> Pohyby přímo spojené s řečí, sloužící k ilustraci toho, co bylo vyjádřeno verbálně, nebo nahrazující limity verbální komunikace (Ekman & Friesen, 1969).

Naše přehledová studie poukazuje i na důležitost interkulturních aspektů kinezických signálů. S odkazem na uvedené studie lze konstatovat, že si této důležitosti jsou vědomi jak učitelé, tak studenti cizích jazyků. Otázkou pro pedagogy a učitele cizího jazyka následně a bezesporu zůstává, jakými konkrétními metodami a postupy lze vnést teorii a praxi, týkající se interkulturních a mezikulturních aspektů kinezických signálů cílového jazyka, přímo do jazykové výuky? Jaká pozitiva a negativa tento postup pro jazykovou výuku přináší?

Na základě studia odborné literatury a výsledků empirických studií se domníváme, že znalost teorie kineziky může učiteli přispět nejen k rozvoji emoční inteligence, ale zároveň mu může přinést náměty ke zvýšení efektivity didaktických metod a ke zlepšení jeho diagnostické kompetence<sup>25</sup>. Závěrem předkládáme konkrétní náměty možných výzkumů, které považujeme za nosné pro rozvoj didaktiky cizích jazyků v bezprostřední budoucnosti. Především jde o postoj k otázce, jak zkoumat kinezické signály ve výuce cizím jazykům. Jaké postupy výzkumu volit, k jakým již zavedeným metodám se přiklonit a který přístup charakterizovat jako potenciálně nový a pro očekávanou praxi přínosný. Dále jde o identifikaci kulturně specifických kinezických signálů (ilustrátory, emblémy, regulátory) typicky českých na jedné straně a kulturně specifických kinezických signálů uživatelů cílového jazyka na straně druhé. Současně jako potřebný vyvstává záměr definovat rozdíl ve frekvenci emblematických a deiktických signálů, kterých užívá produktor hovořící jedním cizím jazykem (rovněž dle míry osvojení cizího jazyka – A1–C1), a jedním jazykem mateřským. Konečně – nanejvýš užitečné pro teorii i praxi bude zorientovat se v typech kinezických signálů, tvořících organickou součást aktivity učitele cizího jazyka, a pokusit se vyčlenit ty, které studentům jazyka prokazatelně usnadňují jeho osvojení.

## Literatura

- Allen, D. E., & Valette, R. M. (1994). *Classroom techniques: Foreign languages and English as a second language*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Allen, L. Q. (1995). The effect of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *Modern Language Journal*, 79(4), 521–529.
- Antes, T. A. (1996). Kinesics: The value of gesture in language and in the language classroom. *Foreign Language Annals*, 29(3), 439–448.

<sup>25</sup> Schopnost diagnostikovat, tedy zjišťovat, analyzovat a hodnotit úroveň rozvoje žáka (žáků) jako objektu a subjektu výchovného a vzdělávacího působení (Gavora, 2010).

- Argyle, M. (1976). *The psychology of interpersonal behaviour*. London: Penguin.
- Barfield, T. (1997). *The dictionary of anthropology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Berkowitz, P. A. (1982). Foreign language: The university's sleeping giant. *Canadian Modern Language Review*, 38(2), 311–314.
- Birdwhistell, R. L. (2011). *Kinesics and context*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Byram, M. (1997). *Assessing and teaching intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. In N. C. Ellis & P. Robinson (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (s. 239–275). Mahawah: Erlbaum.
- Calbris, G., & Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris: Clé International.
- Calbris, G. (2011). *Elements of meaning in gesture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Caradec, F. (2005). *Dictionnaire des gestes*. Poitiers: Fayard.
- Cardoso Vargas, H. A. (1999). La comunicación educativa (no verbal): Apuntes para un proyecto de investigación. *Razón y Palabra*, 13(4), 4.
- Caroll, M., Murcia-Serra, J., Watorek, M., & Bendiscioli, A. (2000). The relevance of information organization to second language acquisition studies: The descriptive discourse of advanced adult learners of German. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 441–466.
- Černý, V. (2007). *Řeč těla – neverbální komunikace pro obchodníky i běžný život*. Praha: Computer Press.
- Doubrovová, J. (2002). *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha: Portál.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1(1), 49–98.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (Eds.). (1992). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Faraco, M., & Kida, T. (1998). Multimodalité de l'interlangue: Geste et interlangue. In C. Cavé, I. Guaitella, & S. Santi (Eds.), *Oralité et gestualité: Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (s. 635–639). Paříž: L'Harmattan.
- Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Enigma Publishing.
- Gregersen, T. S. (2005). Nonverbal cues: Clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 38(3), 388–400.
- Goldin-Meadow, S., & McNeill, D. (1999). The role of gesture and mimetic representation in making language the province of speech. In M. C. Corbalis & S. E. G. Lea (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* (s. 155–172). New York: Oxford University Press.
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. London: Sage.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Gullberg, M., & Holmqvist, K. (1999). Keeping an eye on gestures: Visual perception of gestures in face-to-face communication. *Pragmatics & Cognition*, 7(1), 35–63.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2007). *Kultury a organizace*. Praha: Linde.
- Hrdlička, M. (2013). *Bohemistické miniatury*. Praha: Karolinum.
- Chaves, R-M., Favier, L., & Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků – úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Jungheim, N. O. (1991). A study of the classroom acquisition of gesture in Japan. *The Journal of Ryutsu Kezai University*, 26(2), 61–68.
- Kellerman, E., & van Hoof, A. M. (2003). Manual accents. *International Review of Applied Linguistics*, 41(1), 251–269.
- Kelly, S. D., McDevitt, T., & Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Process*, 24(2), 313–334.
- Kida, T. (2008). Does gesture aid discourse comprehension in the L2? In S. G. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture* (s. 131–156). New York: Routledge.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13(4), 301–347.
- Knapp, M. L. (1978). *Nonverbal communication in human interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kovářová, D. (2008). *Neverbální komunikace ve výuce francouzskému jazyku*. (Nepublikovaná dizertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Krejdlin, G. E. (2004). *Neverbalnaja semiotika*. Moskva: Novoje literaturnoje obozrenje.
- Křivohlavý, J. (1988a). *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie a sociální komunikace*. Praha: Svoboda.
- Křivohlavý, J. (1988b). *Neverbální komunikace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Křivohlavý, J. (1995). *Tajemství úspěšného jednání*. Praha: Grada Publishing.
- Kumin, L., & Lazar, M. (1974). Gestural communication in preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 38(3), 708–710.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic enquiry. *Language Learning*, 54(1), 79–117.
- Lazaraton, A., & Ishihara, N. (2005). Understanding second language teacher practice using microanalysis and self-reflection: A collaborative case study. *The Modern Language Journal*, 89(4), 529–542.
- Leško, L. (2008). *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Machová, S., & Švehlová, M. (2001). *Sémantika & pragmatická lingvistika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Malíř, F. (1990). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV.
- Marcos, L. R. (1979). Nonverbal behavior and thought processing. *Archives of General Psychiatry*, 36(9), 940–944.
- McCafferty, S. G. (1998). Non-verbal expression and L2 private speech. *Applied Linguistics*, 19(1), 73–96.
- McCafferty, S. G. (2004). Space for cognition: Gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 148–165.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind – what gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morgan, A. P. (1990). French immersion program: Testimony of a first grade teacher. *Foreign Language Annals*, 23(1), 33–43.
- Morris, D. (2004). *Řeč těla*. Praha: Ivo Železný.

- Negi, J. S. (2009). The role of teachers' non-verbal communication in ELT classroom. *Journal of NELTA*, 14(1-2), 101-110.
- Nobe, S. (2001). On gestures of foreign language speakres. In C. Cavé, I. Guaitella, & S. Santi (Eds.), *Oralité et gestualité: Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (s. 572-575). Paříž: L'Harmattan.
- Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1989). *The meaning of meaning*. Orlando: A Harvest/HBJ book.
- Ottenheimer, H. (2009). *The anthropology of language: An introduction to linguistic anthropology*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Özyürek, A. (2002). Speech-gesture relationship across languages and second language learners: Implications for spatial thinking and speaking. In B. Skareabela (Eds.), *BUCLD 26 Proceedings* (s. 500-509). Somerville: Cascadilla Press.
- Pease, A. (2001). *Řeč těla – jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Praha: Portál.
- Pinto Doria, L. La comunicación no verbal: kinésica y proxémica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Digital Palabra*. Dostupné z <http://www.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/index.php/component/content/article/42-linguistica/81-la-comunicacion-no-verbal-kinesica-y-proxemica-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-las-lenguas-extranjeras>
- Plevová, I., & Slowik, R. (2010). *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada Publishing.
- Praško, J., & Prašková, H. (2007). *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada Publishing.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal communication across disciplines. Volume 2: paralanguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Poythress, V. S. (1999). *God-centered biblical interpretation*. Phillipsburg: P&R Publishing.
- Raffler-Engel, W. von (1980). Kinesics and paralinguistics: A neglected factor in second language research and teaching. *Modern Language Review*, 36(2), 225-237.
- Rejman, J. (1966). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN.
- Sharifabad, M. E., & Vali, S. (2011). A comparative study of native and non-native body language: The case of Americans' kinesics vs. Persian English speakers. *Journal of Intercultural Communication*, 1(26), 1404-1634. Dostupné z <http://www.immi.se/intercultural>
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (s. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stam, G. (1998). Changes in patterns of thinking about motion with L2 acquisition. In C. Cavé, I. Guaitella, & S. Santi (Eds.), *Oralité et gestualité: Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (s. 615-619). Paříž: L'Harmattan.
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-699.
- Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2013). Vizuální akty ve výukové komunikaci. *Pedagogická orientace*, 23(1), 48-71.
- Vojtíšek, Z. (1999). *Netradiční náboženství u nás*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (SEERR). (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zhao, J. (2008). The communicative functions of gestures in L2 speech. *Arizona Working Papers in SLAT*, 13, 1-17.

## Autorka

PhDr. Dominika Kovářová, Ph.D., MBA, Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta mezinárodních vztahů, Katedra románských jazyků, Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: dominika.kovarova@vse.cz

## Kinesics in foreign language teaching and learning: A review paper

**Abstract:** This review paper aims to present a survey of the current state of scientific knowledge in a particular area of non-verbal communication, for which the scientific name – *kinesics* – became known. The paper aims to define kinesics, to present current terminology, to summarize theoretical approaches to the field, to discuss the kinesics signal as a sign, and to present the results of empirical studies of kinesics signals in foreign/second language teaching and learning. The first part of the paper analyses the theory, especially the historical development of the field and its basic notions. The second part discusses the kinesics signal as a sign. The third part presents the results of empirical studies of kinesics signals; the object of this study are foreign/second language teachers, students, intercultural aspects of kinesics signals, and didactic function of kinesics signals in lingual didactics. Not many studies of kinesics signals have been conducted in the field of foreign/second language teaching and learning. Researches are engaged in rather different areas of nonverbal communication, such as gestures and proxemics. Nevertheless, the results of solitary research studies of kinesics signals appear to be interesting for the educational process, language teachers and their professional development.

**Keywords:** kinesics, nonverbal communication, language teaching and learning, intercultural differences

**Tabulka 1**  
**Vybrané empirické studie**

Autor a rok vydání práce	Výzkumná otázka	Klíčové teoretické pojmy	Výzkumný vzorek a použítá metodologie výzkumu	Hlavní zjištění/nálezy
Allen (1995)	Jak mohou emblematická gesta napomoci porozumění a osvojení nové slovní zásoby?	Výuka francouzského jazyka, emblematické neverbální signály	Kvantitativní a kvalitativní výzkum, 112 vysokoškolských studentů francouzštiny, začátečníci	Emblematické kinezičké signály pomáhají studentům osvojit si francouzské výrazy, a to bez ohledu na stupeň osvojení cizího jazyka.
Gregersen (2005)	Jaký vliv má stres a nervozita na kvalitu kinezičkých signálů studentů cizího jazyka?	Neverbální signály, výuka francouzštiny, stres a nervozita	Kvantitativní a kvalitativní výzkum, 13 studentů francouzštiny (začátečníci)	Nervozita a stres mají vliv na kvalitu neverbálních signálů studentů cizího jazyka. Nevíce patrné jsou rozdíly v produkci mimických, okulistických a kinezičkých signálů.
Gullberg & Holmquist (1999)	Na které typy signálů se studenti cizího jazyka soustředí?	Neverbální signály centrální a periferní, percepce	Kvantitativní a kvalitativní výzkum okulistických signálů při interakci dvou produktorů.	V průběhu produkce i recepce kinezičkých signálů se studenti angličtiny soustředí více na signály periferní než centrální.
Jungheim (1991)	Rozumějí japonští studenti gestům anglicky mluvících? Jsou tato gesta odlišná? Je lepší induktivní nebo deduktivní přístup?	Emblematické neverbální signály, výuka anglického jazyka	Kvalitativní výzkum, 62 japonských vysokoškolských studentů	Emblematické kinezičké signály pomáhají studentům osvojit si anglické výrazy, a to bez ohledu na stupeň osvojení cizího jazyka. Vhodnější se jeví přístup deduktivní.
Kellerman & Hoof (2003)	Co se děje s produkcí neverbálních signálů, když se nerodilý mluvčí učí cizí jazyk?	Neverbální signály, produkce v cizím jazyce	Angličtí, holandští a španělští rodilí mluvčí; kvantitativní a kvalitativní analýza jejich neverbálních signálů při produkci v angličtině	Středně pokročilý mluvčí (angličtina) přijímá kinezičké signály ze svého mateřského jazyka, i když mluví jazykem cizím. Zde prokázáno na výrazech vyjadřujících pohyb.



Tabulka 1  
(pokračování)

Autor a rok vydání práce	Výzkumná otázka	Klíčové teoretické pojmy	Výzkumný vzorek a použítá metodologie výzkumu	Hlavní zjištění/nálezy
Kelly et al. (2009)	Jaký je vztah mezi verbálními vokálními projevem, neverbálními projevem a porozuměním?	Neverbální signály, porozumění	28 anglicky mluvících středoškolských studentů, 18–22 let, praváci; videonahrávky	Ikonicke neverbální signály pomáhají anglickým mluvčím při výuce japonštiny.
Kida (2008)	Jaká je role neverbálních signálů při porozumění projevu v cizím jazyce?	Gestika, porozumění, výuka cizího jazyka	Kvantitativní a kvalitativní výzkum, 8 dialogů mezi rodilými Francouzi a japonskými studenty a francouzštinou (různá úroveň osvojení jazyka)	Studenti cizího jazyka vnímají kinezické signály jako nedílnou součást jazykové kompetence.
Kovářová (2008)	Jaký je rozdíl v kvantitě kinezických signálů při produkci v cizím jazyce a při produkci v mateřském jazyce?	Kinezika, produkce v cizím jazyce	Kvalitativní a kvantitativní analýza kinezických signálů; 10minutové videonahrávky 3 učitelů francouzštiny; výuka na úrovni B1–B2 dle SERRJ	Kvantita kinezických signálů je vyšší v případě, kdy produktor hovoří cizím jazykem.
Kumin & Lazar (1974)	Jaká je schopnost kódování a dekódování u dětí předškolního věku?	Neverbální signály, děti předškolního věku	56 dětí, 3–5 let; kvalitativní analýza porozumění emblematickým signálům	Schopnost dekódování kinezických signálů narůstá s věkem a je prokazatelná již u dětí předškolního věku.
Lazaraton (2004)	Jaká je role neverbální komunikace při neplánovaném vysvětlování neznámé slovní zásoby?	Neverbální komunikace, výuka cizího jazyka	Mikroanalýza videonahrávky výuky japonské vyučující; středně pokročilá úroveň výuky angličtiny; vysvětlení 18 lexikálních spojení	Neverbální signály jsou důležitou složkou edukačního procesu a výuky cizího jazyka. Neverbální signály napomáhají porozumění.

Tabulka 1  
(pokračování)

Autor a rok vydání práce	Výzkumná otázka	Klíčové teoretické pojmy	Výzkumný vzorek a použítá metodologie výzkumu	Hlavní zjištění/nálezy
Lazaraton & Ishihara (2005)	Jaké nové poznatky o kinezických signálech učitele cizího lze zjistit při spolupráci s odborníkem na analýzu diskurzu?	Neverbální signály učitele cizího jazyka; analýza diskurzu	Výzkumník, učitel; kvalitativní analýza neverbálních signálů učitele (videonahrávka 15x50 min)	Učitel na základě diskuse a zpětné vazby, kterou mu poskytl výzkumník, zjistil nové skutečnosti o kvalitě a funkci neverbálních signálů ve výuce.
McCafferty (2004)	Jaká je role neverbálních signálů jako auto-organizační složky promluvy (produkce v cizím jazyce)?	Neverbální signály, výuka cizího jazyka	Kvalitativní analýza neverbálních signálů dospělého Tchajwance hovořícího anglicky.	Neverbální signály uživatele cizího jazyka názorně doplňují verbální vokální projev, pomáhají projev strukturovat (anaforická reference).
Negi (2009)	Jaké jsou nejčastější neverbální signály produkované učiteli a jaký je jejich vliv na osvojování angličtiny studenty?	Neverbální signály učitele, výuka anglického jazyka	Kvalitativní a kvantitativní studie neverbálních signálů (včetně kinezických) učitelů angličtiny na středních školách v Nepálu; 10 učitelů a 80 studentů angličtiny.	Kinezické signály učitele jsou hodnoceny pozitivně i negativně. Pozitivně je hodnocena vysoká frekvence signálů, úsměv a oční kontakt; negativně dlouhotrvající pohled na studenta.
Özyürek (2002)	Jaké jsou typické neverbální signály anglických a tureckých rodilých mluvčích? Jaký je rozdíl ve kvalitě neverbálních signálů stejného produktora, hovoří-li anglicky či turecky?	Neverbální signály studentů; výuka cizího jazyka	Kvantitativní a kvalitativní výzkum neverbálních signálů 16 Američanů, 16 Turků; 8minutové videonahrávky	Kinezické signály, které produkují studenti cizího jazyka, se liší v závislosti na míře osvojení tohoto cizího jazyka. Mluvíci používá jiné kinezické signály, mluví-li mateřským jazykem (v tomto případě turecky), a mluví-li cizím jazykem (zde angličtina).

Tabulka 1  
(pokračování)

Autor a rok vydání práce	Výzkumná otázka	Klíčové teoretické pojmy	Výzkumný vzorek a použítá metodologie výzkumu	Hlavní zjištění/nálezy
Sharifabad & Vali (2011)	Jaké jsou rozdíly v kvalitě kinezických signálů mezi Peršany a Američany, mezi muži a ženami?	Kinezické signály, výuka anglického jazyka	40 studentů a 40 studentek angličtiny (bakalářské studium); pozorování a videonahrávky	Genderové odlišnosti v kvalitě a kvantitě kinezických signálů uživatelů cizího jazyka (Peršané mluvící anglicky) nebyly experimentálně potvrzeny. Kinezické signály Peršanů jsou čtenější než kinezické signály Američanů.
Stam (1998)	Jaké jsou rozdíly v kvalitě a kvantitě neverbálních signálů mezi rodilými mluvčími a studenty cizího jazyka při vyprávění příběhu?	Neverbální signály, výuka cizího jazyka	Kvantitativní a kvalitativní analýza neverbálních signálů; 4 Mexičané, 4 Američané, 8 Mexičanů studujících angličtinu	Projev v cizím jazyce je kontaminovaný výrazy z jazyka mateřského. Při projevu v cizím jazyce jsou neverbální signály častější a jsou více segmentované.
Suyeoshi & Hardison (2005)	Jak ovlivňuje vizuální kontakt porozumění projevu v cizím jazyce?	Neverbální signály, výuka cizího jazyka	42 mírně pokročilých studentů angličtiny; porozumění projevu rodilého mluvčího (s a bez vizuálního kontaktu)	Emblematické neverbální signály podporují porozumění projevu v cizím jazyce.
Zhao (2008)	Jaký je rozdíl v kvantitě neverbálních signálů při produkci v cizím jazyce a při produkci v mateřském jazyce? Jaká je funkce neverbálních signálů při produkci v cizím jazyce?	Neverbální signály, produkce v cizím jazyce	Kvantitativní a kvalitativní analýza neverbálních signálů; 15minutové videonahrávky 10 Američanů a 10 Číňanů; bez určení věku.	Kvantita neverbálních signálů je vyšší v případě, kdy produktor hovoří cizím jazykem.

# Postoje univerzitních studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě měřené na škále Homosexuality Attitude Scale

Petr Hlad'o

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně

Redakci zasláno 10. 1. 2015 / upravená verze obdržena 16. 4. 2015 /  
k uveřejnění přijato 18. 4. 2015

**Abstrakt:** Cílem studie je zhodnotit postoje studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě a zjistit, čím jsou ovlivněny. V příspěvku je argumentován význam tématu v rámci pedagogiky, podán přehled závěrů vybraných českých a zahraničních výzkumů vztahujících se k problematice postojů heterosexuálů k homosexualitě. Dále jsou prezentovány cíle, metodologie a poznatky z vlastního výzkumného šetření. V závěru jsou prezentována doporučení pro pregraduální vzdělávání budoucích pedagogů a podány návrhy pro další výzkum. Cílem výzkumu bylo zjistit postoje studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě. Použitým výzkumným nástrojem byl dotazník Kiteové a Deauxové – Homosexuality Attitude Scale (Cronbachovo alfa = 0,91). Sběr dat proběhl v říjnu a listopadu 2014. Výběrový soubor je tvořen 1 140 respondenty. Studenti pedagogických studijních programů mají v průměrném hodnocení k homosexualitě poměrně pozitivní postoje (průměrné skóre HAS = 88,77 z teoretického rozmezí 12–105, nižší hodnota indikuje negativnější postoj k homosexualitě). Signifikantně negativnější postoje k homosexualitě byly zjištěny u mužů, studentů nižších ročníků studia a příslušníků římsko-katolické či jiné církve nebo náboženské společnosti. Z poznatků vyplývá potřeba formování postojů budoucích pedagogů k homosexualitě kombinací kognitivně-afektivních intervencí v rámci formálního vzdělávání.

**Klíčová slova:** postoje k homosexualitě, postoje pedagogů, Homosexuality Attitude Scale, homosexualita, sexuální předsudky, sexuální diskriminace

## 1 Význam tématu v rámci pedagogiky a vymezení cíle příspěvku

Přestože homosexualita<sup>1</sup> není v České republice více než 20 let klasifikována jako duševní onemocnění, jde stále o téma tabuizované (Kamanová, 2014). Předsudky vůči homosexuálům mají hluboké historické kořeny a v české společnosti přetrvávají (Vaculík & Červenková, 2007).

Závažnost sexuálních předsudků<sup>2</sup> tkví zejména v tom, že se mohou projevat v nepřátelském až agresivním chování k jedincům s homosexuální orientací, a to buď ve formě verbální, nebo fyzické agrese (Vincent, Parrott, & Peterson, 2011). Rivers a D'Augelli (2001) zdokumentovali, že lesby a gayové jsou kvůli své sexuální orientaci objektem šikany, obtěžování a fyzického napadání či týrání různými skupinami a jedinci – vrstevníky, rodiči, ale také učiteli. Uvedené skutečnosti ve školním prostředí potvrzuje výzkum u žáků ve věku 13–21 let ( $N = 7\,898$ ) ve Spojených státech amerických, z nichž se 59 % identifikovalo jako gayové nebo lesby (Kosciw et al., 2014, s. 16–17). Z výzkumu vyplývá, že se ve škole více než polovina žáků (56 %) necítila kvůli své sexuální orientaci bezpečně, přičemž v posledním roce bylo z tohoto důvodu obtěžováno slovně 74 % a fyzicky 36 % žáků. Fyzicky napadeno bylo za stejné období 17 % žáků. Elektronickou formu šikany zažilo 49 % žáků. Alarmující je, že 51 % žáků slyšelo homofobní poznámky dokonce od svých učitelů a dalších zaměstnanců školy a v případě, že se stali obětí incidentu ze strany heterosexuálních spolužáků, tuto skutečnost v 57 % případů neohlásili svým učitelům. Nejčastěji z důvodu pochybností, že by učitelé v dané situaci přiměřeně zakročili, nebo proto, že by nahlášení vedlo ke zhoršení jejich osobní situace ve škole. Pechová (2009, s. 11) u českých leseb, gayů a bisexuálů ( $N = 497$ ) zjistila, že se v některých případech pedagogičtí pracovníci

<sup>1</sup> *Homosexualitu* pro účely našeho výzkumu ve shodě s Vaculíkem a Červenkovou (2007, s. 59) definujeme jako „celoživotní a stálou eroticko-sexuální orientaci jedince na osoby stejného pohlaví“.

<sup>2</sup> Pojem *sexuální předsudky* se podle Hereka (2000b, s. 19) vztahuje na všechny negativní postoje založené na sexuální orientaci. Sexuální předsudky mají podle uvedeného autora tři rysy: reprezentují postoje, které jsou zaměřeny na sociální skupiny a její členy a jsou negativní, tedy zahrnují nepřátelství nebo odpor.

Pro pojmenování hostility k homosexuálům budeme používat pojem *homofobie*. Hudson a Ricketts (1980, s. 357) homofobii definují jako jednodimenziální konstrukt složený z různých emocionálních reakcí (např. strach, hněv, znechucení), které jedinci pociťují při interakci s homosexuály.

sami podílejí na jejich diskriminaci či obtěžování, nebo o tomto jednání ví a mlčky jej přehlíží.

Negativní vlivy diskriminačních postojů mohou mít dopad na duševní zdraví homosexuálně orientovaných jedinců již během dospívání a ztěžovat nejdůležitější psychologický úkol tohoto vývojového období – nalezení vlastní identity, zrání osobnosti s kladným sebehodnocením a pozitivními životními cíli. Sociální tlaky ve školním prostředí mohou komplikovat proces coming-outu, jenž je zásadní pro psychosociální adaptaci a odpovědnější a bezpečnější sexuální chování (Stehlíková, Procházka, & Hromada, 1995).

Výzkumy potvrdily vztah mezi šikanováním leseb a gayů ve škole nebo vnímanou diskriminací na základě sexuální orientace a řadou negativních důsledků, mezi něž se řadí vyšší výskyt záškoláctví, nižší vzdělanostní aspirace a školní úspěšnost (Kosciw et al., 2012) a předčasné odchody ze vzdělávání (Mishna et al., 2009). Dále bylo zjištěno, že šikanování a diskriminace homosexuálů ve škole či problémy kvůli homosexuální orientaci v rodině pozitivně korelují s užíváním návykových látek (Almeida et al., 2009), rizikovým sexuálním chováním (Bontempo & D'Augelli, 2002), útekami z domova a bezdomovectvím (Cochran et al., 2002), prostitucí (Savin-Williams, 1994) a dalšími poruchami chování (Murdock & Bolch, 2005). U homosexuálů se objevují duševní poruchy, které mohou vyústit v sebevražedné sklony, poněvadž se tito jedinci cítí být odmítnuti sociálním okolím (Haas et al., 2011). Eisenbergová a Resnick (2006, s. 665) u homosexuálních žáků 9. až 12. ročníků<sup>3</sup> ( $N = 2\ 255$ ) v americkém státě Minnesota zjistili, že více než polovina (54 %) o sebevraždě přemýšlela a více než třetina (36 %) měla za sebou pokus o sebevraždu. Výzkum jmenovaných autorů přinesl i další významný poznatek. Protektivními faktory sebevražedných myšlenek a pokusů žáků s homosexuální orientací byly rodinná koheze, péče dospělých a pocit bezpečí ve škole.

Kapacitou k sociálně-strukturálním intervencím, jež mohou vést ve školách k prosazování protektivního přístupu k žákům s homosexuální orientací, ale i k intervencím na individuální úrovni například v podobě poskytování otevřené podpory homosexuálním žákům, disponují učitelé (Graham, 2012). Ke zvýšení bezpečí a ochrany zdraví žáků s homosexuální orientací

<sup>3</sup> Charakteristika výzkumného vzorku prezentovaná ve studii Eisenbergové a Resnicka (2006, s. 663) zahrnuje pouze ročník studia, nikoliv věk respondentů. Ve Spojených státech amerických je typický věk žáků 9. ročníků 14–15 let a žáků 12. ročníků 18–19 let.

ve školách mohou učitelé přispět rovněž tím, že budou u vychovávaných jedinců rozvíjet respekt vůči sexuální diverzitě (Farr, 2000).

Bylo prokázáno, že plánované i spontánní chování jedince je ovlivňováno zastávanými postoji (Fazio, 1990). Předpokladem rozvoje suportivního školního prostředí pro homosexuální žáky jsou pozitivní postoje pedagogů, které regulují nejen jejich vlastní chování vůči žákům s homosexuální orientací, ale mohou rovněž ovlivnit postoje a chování ostatních žáků (Fontaine, 1998). Naopak, negativní postoje pedagogů se mohou projevit v nedostatku ochoty pomoci této skupině žáků (Tsang, 1994).

Připravit pedagogy na práci s diverzifikovanou populací žáků, do níž patří žáci s odlišnou sexuální orientací, formovat u nich žádoucí postoje je cílem pregraduálního vzdělávání. Zahraniční empirické důkazy na druhou stranu svědčí o tom, že část budoucích pedagogů vykazuje homofobní postoje (srov. Riggs, Rosenthal, & Smith-Bonahue, 2011). Sears (1992 in Riggs et al., 2011, s. 202) zkoumal postoje studentů učitelství k homosexualitě a homosexuálům žijícím v oblasti jihovýchodních a jižních Spojených států amerických a zjistil, že 52 % by vadilo mít kolegu či kolegyni s homosexuální orientací, 77 % by nepodporovalo ve své třídě diskuzi o homosexualitě, 85 % by nebylo ochotno integrovat do kurikula učivo o homosexualitě a pouze 40 % budoucích učitelů by bylo ochotno do své třídy přijmout homosexuálního žáka z důvodu jeho diskriminace homofobním třídním učitelem. K prezentovaným poznatkům je nezbytné dodat, že Sears zjišťoval postoje u výzkumného souboru v geografické oblasti, kde v kulturní orientaci dominuje konzervativní protestantismus, pro který jsou typické silně negativní postoje vůči homosexualitě (srov. Adamczyk & Pitt, 2009, s. 339).

S ohledem na empiricky podloženou argumentaci je cílem předkládané studie zhodnotit aktuální postoje studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě v českém prostředí a zjistit, čím jsou ovlivněny. Znalost postojů budoucích pedagogů k této sexuální minoritě považujeme ve shodě s Wyattovou et al. (2008) za důležitou zejména pro inovaci přípravného vzdělávání budoucích pedagogů a návrh změn v edukační realitě, které by směřovaly ke zlepšení školního klimatu pro homosexuální žáky.

## 2 Postoje k homosexualitě jako téma výzkumů<sup>4</sup>

V českém prostředí byly postoje k homosexualitě zjišťovány jak u dospělé populace (Janošová, 2000; Weiss, Procházka, & Zvěřina, 1998; Weiss & Zvěřina, 1997; Tuček & Holub, 1994), tak u žáků základních a středních škol (Emmerová et al., 2010; Network Media Service, 2007). Postoje českého obyvatelstva ve věku od 15 let k lidem s odlišnou sexuální orientací ve svých pravidelných šetřeních na reprezentativním výzkumném vzorku zjišťuje Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Z časového srovnání vyplývá, že se postoje české společnosti k homosexuálům zlepšují (srov. Tuček, 2014; Rezková, 2003). Jak ukázal průzkum Ďurdoviče (2013, s. 4) na výběrovém vzorku vzniklém kvótním výběrem u obyvatelstva ve věku od 15 let ( $N = 1\,062$ ), lidé se v České republice nejtolerantněji staví k právům homosexuálů na uzavření registrovaného partnerství (72 %). Nižší podporu veřejného mínění má povolení uzavření sňatku (51 %). Nejméně jsou lidé nakloněni k možnosti adopce stejnopohlavními páry (34 %).

Tucker a Potocky-Tripodiová (2006, s. 179–183) dospěli v přehledové studii k závěru, že větší část zahraničních výzkumů zkoumala postoje k homosexualitě u populace vysokoškolských studentů. Výjimkou však nebyla ani šetření u dospělých a u specifických profesních skupin – vojáků, sociálních pracovníků, poradenských pracovníků, doktorů, zdravotních sester, učitelů aj. (srov. Pérez-Testor et al., 2010, s. 139). Jednou z hlavních výzkumných oblastí bylo testování vlivu korelátů, především demografických a sociálně-psychologických, na postoje k homosexualitě. Jedním z nejkonzistentnějších výzkumných zjištění je, že heterosexuální muži mají homofobnější postoje než heterosexuální ženy (Thatcher & Chandler, 2013; Woodford et al., 2012; Herek, 1999, aj.). Autoři některých empirických studií dospěli k závěru, že mladší lidé zauímají k homosexualitě či homosexuálům pozitivnější postoje (Collier, Bos, & Sandfort, 2012), kdežto starší lidé vykazují vyšší míru homofobie (Baker & Fishbein, 1998). Věřící, zejména praktikující, s konzervativním náboženským přesvědčením, jsou oproti běžné populaci více homofobní, resp. zauímají negativnější postoje k homosexualitě či jedincům s odlišnou sexuální orientací (Besen & Zicklin, 2007; Arndt & de Bruin, 2006). Řada

<sup>4</sup> Prezentované výzkumy se liší charakteristikami výběrového souboru. Některé zjišťovaly postoje k homosexualitě výhradně u osob, které se identifikovaly jako heterosexuální. Jiné výzkumy však pracovaly s výběrovým souborem, aniž by byla sexuální orientace respondentů zjišťována, případně byly do analýz zahrnuty odpovědi jak osob s heterosexuální, tak homosexuální či bisexuální orientací.



dřívějších i současných empirických nálezů potvrdila, že osobní znalost lesby či gaye přispívá k pozitivnějším postojům k lidem s touto sexuální orientací (Anderseen, 2002). Na druhou stranu jedinci, kteří nikoho s homosexuální orientací neznají nebo mají s osobami s touto sexuální orientací pouze omezený či příležitostný kontakt, vyjadřují k homosexuálům či homosexualitě negativnější postoje (Collier et al., 2012). Předchozími výzkumy bylo dále prokázáno, že postoje k homosexualitě do jisté míry souvisí s dosaženým vzděláním (Lambert et al., 2006; Kelly, 2001), výší příjmů, velikostí bydliště (Herek, 1991) a přesvědčením, zdali je homosexualita lidem vrozená, nebo se jedná o dobrovolně zvolený životní styl (Woodford et al., 2012). Jiné práce u populace univerzitních studentů dospěly k závěru, že méně homofobní jsou studenti vyšších ročníků nebo stupňů vzdělání (Hewitt & Moore, 2002) a humanitních studijních oborů (Schellenberg, Hirt, & Sears, 1999).

### 3 Metodologie výzkumného šetření

V souladu s definovanými cíli chceme v našem šetření nalézt odpovědi na následující *výzkumné otázky*:

- Jaké postoje mají současní studenti pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě?
- Souvisí postoje studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě s jejich pohlavím, velikostí bydliště, navštěvovaným ročníkem studia, studijním oborem, náboženským vyznáním a přítomností homosexuálně orientované osoby v blízkém sociálním okolí?

Na základě studia teorií a předchozích výzkumů stanovujeme následující *hypotézy*:

- H1: Muži vykazují k homosexualitě negativnější postoje než ženy.
- H2: Studenti žijící v sídlech s menším počtem obyvatel vykazují negativnější postoje k homosexualitě než studenti žijící v sídlech s větším počtem obyvatel.
- H3: Studenti vyšších ročníků studia vykazují pozitivnější postoje k homosexualitě než studenti nižších ročníků studia.
- H4: Mezi studenty jednotlivých pedagogicky orientovaných studijních oborů nejsou rozdíly v postojích k homosexualitě.

- H5: Studenti, kteří jsou příslušníky církve nebo náboženské společnosti, vykazují negativnější postoje k homosexualitě než studenti, kteří nejsou příslušníky žádné církve nebo náboženské společnosti či jsou bez vyznání (ateisté).
- H6: Studenti, kteří mají ve svém nejbližším okolí někoho, o němž ví, že je lesba nebo gay, vykazují pozitivnější postoje k homosexualitě než studenti, kteří lesbu nebo gaye neznají.

### 3.1 Výzkumný nástroj

K měření postojů k homosexuálně orientovaným osobám a homosexualitě bylo vyvinuto několik výzkumných nástrojů – *Heterosexual Attitudes Toward Homosexuality Scale* (Larsen, Reed, & Hoffman, 1980), *Index of Attitudes Toward Homosexuals* (Hudson & Ricketts, 1980), *Homosexism Scale* (Hansen, 1982), *Homosexuality Attitude Scale* (Kite & Deaux, 1986), *Attitudes Towards Lesbians and Gay Men Scale* (Herek, 1994, 1988), *Homonegativity Scale* (Morrison, Parriag, & Morrison, 1999), *Riddle Homophobia Scale* (Wall, 1995), *Modern Homophobia Scale* (Raja & Stokes, 1998), *Homophobia Scale* (Wright, Adams, & Bernat, 1999), *Modern Homonegativity Scale* (Morrison, Kenny, & Harrington, 2005), *Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men* (Gato, Fontaine, & Carneiro, 2012) a další.

V českém prostředí nebyl dosud pro měření postojů k homosexuálně orientovaným osobám a homosexualitě navrhnut validní výzkumný nástroj s dostatečnou reliabilitou, ani nebyl pro české prostředí adaptován některý ze zahraničních dotazníků.

Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili dotazník *Homosexuality Attitude Scale* (Kite & Deaux, 1986), jehož konečná podoba vzešlá z původního návrhu 40 položek byla ověřena u studentů kurzu úvodu do psychologie na Purdue University v americkém státě Indiana ( $N = 1\,342$ ). Výzkumný nástroj byl vybrán z několika důvodů. Znění položek reflektuje vědecky popsané stereotypy, miskoncepce a obavy heterosexuálů spojených s homosexualitou. Dotazník dále vykazoval u vysokoškolských studentů výbornou korelaci jednotlivých položek k dané doméně (*inter-item correlation*), vysokou vnitřní konzistenci (Cronbachovo  $\alpha = 0,93$ ) a dobrou test–retest realibilitu ( $r = 0,71$ ). Z faktorové analýzy vyplynulo, že dotazník měří jeden hlavní faktor (vysvětluje 42 % variance) představující příznivé nebo nepříznivé hodnocení homosexuality (srov. Beere, 1990; Kite & Deaux, 1986), což koresponduje s cíli naší studie.

Anglická verze dotazníku byla nejprve přeložena do českého jazyka a následně byl proveden zpětný překlad nezávislým překladatelem do anglického jazyka pro ověření korektnosti překladu. K zajištění obsahové validity byly položky české verze výzkumného nástroje konzultovány s odborníky a srovnány s teoriemi a poznatky z předchozích výzkumů. Upravený nástroj byl pilotně ověřen na vzorku 32 studentů studijního programu Specializace v pedagogice na Mendelově univerzitě v Brně. K posouzení konstruktové validity byla provedena exploratorní faktorová analýza (kap. 4.1). Dotazník má vysokou vnitřní konzistenci. V prezentované studii bylo Cronbachovo  $\alpha = 0,91$ .

Dotazník sestává z 21 výroků mapujících postoje k homosexualitě, z nichž 11 má pozitivní a 10 negativní znění (plné znění výroků viz tabulka 3). Respondenti se k výrokům mohli vyjadřovat na pětibodové Likertově škále řazené od 1 = *zcela souhlasím* po 5 = *zcela nesouhlasím* (položky s pozitivním zněním mají převrácené skórování). Celkové skóre (HAS) získané součtem bodů ze všech položek dotazníku se mohlo pohybovat v rozmezí od 21 do 105 (nižší hodnota indikuje negativnější postoj k homosexualitě). Pro identifikaci úrovně postojů jsme navrhli následující rozpětí skóre: 21–37 = extrémně negativní postoje; 38–54 = vysoce negativní postoje; 55–71 = středně negativní postoje; 72–88 = mírně negativní postoje; 89–105 = zanedbatelně negativní postoje.

### 3.2 Administrace dotazníku a výzkumný soubor

Anonymní dotazník byl administrován elektronicky ve virtuální laboratoři pro sběr dat *Umbrela*, jež je spravována Mendelovou univerzitou v Brně. Sběr dat byl uskutečněn v říjnu a listopadu 2014.

Nejprve byl vytvořen seznam všech pracovišť veřejných vysokých škol v České republice, která připravují budoucí pedagogy v bakalářských, navazujících magisterských nebo magisterských studijních programech. Následně byli požádáni děkani nebo relevantní vedoucí pracovníci daných institucí o zaslání hromadného e-mailu studentům s žádostí o vyplnění dotazníku. E-mail studentům rozeslalo sedm fakult a vysokoškolských ústavů<sup>5</sup>. Vyplnění dotazníků bylo anonymní.

<sup>5</sup> S ohledem na zachování anonymity nebyla u respondentů zjišťována studovaná vzdělávací instituce a vzhledem k citlivosti tématu neuvádíme ani fakulty a vysokoškolské ústavy, u jejichž studentů sběr dat proběhl.

Základní soubor představovali všichni studenti veřejných vysokých škol studující v pedagogicky orientovaných studijních programech. V akademickém roce 2014/2015 studovalo v prezenčním, kombinovaném a distančním studiu ve skupině studijních programů *Pedagogika, učitelství a sociální péče* 35 127 studentů (MŠMT, 2015). Dotazník vyplnilo celkem 1 235 respondentů<sup>6</sup>. Johnson a Christensen (2012) u velikosti základního souboru do 100 tis. osob jako adekvátní rozsah výběrového souboru považují 1,5 % základního souboru. Z kvantitativního hlediska lze proto považovat výběrový soubor za reprezentativní. Použitý způsob sběru dat – samovýběr – však není náhodným výběrem. Zjištěné poznatky z tohoto důvodu nelze považovat za reprezentativní a výsledky šetření nelze zobecňovat.

Z uvedeného počtu uvedlo heterosexuální orientaci 1 140 (92,3 %), bisexuální orientaci 52 (4,2 %) a homosexuální orientaci 25 (2,0 %) respondentů. Transgenderovou orientaci uvedl 1 respondent (0,1 %) a 17 respondentů (1,4 %) nechtělo svou sexuální orientaci uvést. Kiteová a Deauxová (1986, s. 140) ve svých šetřeních za využití *Homosexuality Attitude Scale* nezjišťovaly sexuální preference respondentů. Jejich argumentem bylo, že sexuální orientace by neměla mít vliv na přesnost měření. S ohledem na cíle příspěvku (zjistit postoje heterosexuálních studentů k homosexualitě) a skutečnost, že lze u osob s jinou než majoritní sexuální orientací očekávat pozitivnější postoje k homosexualitě (srov. Jellison, McConnell, & Gabriel, 2004), byly analyzovány pouze odpovědi respondentů s heterosexuální orientací.

Věk heterosexuálních respondentů se pohyboval v rozmezí 18–61 let ( $N = 1\,140$ ;  $M = 25,40$ ;  $SD = 7,39$ ). Demografické charakteristiky výběrového souboru jsou uvedeny v tabulce 1.

---

<sup>6</sup> Zvolený způsob sběru dat neumožňuje zjistit návratnost dotazníků. Rovněž není možné stanovit přesný poměr výběrového souboru k souboru základnímu, neboť jsou dostupné statistické údaje pouze o skupině studijních programů, v níž jsou zahrnuti nejen studenti pedagogiky a učitelství, ale i sociální péče (tato skupina není předmětem našeho zkoumání).

Tabulka 1

*Demografické charakteristiky respondentů a průměrné skóre HAS (N = 1 140)*

Proměnná	n	%	HAS (M)
Pohlaví			
Muž	166	14,6	83,8
Žena	974	85,4	89,6
Velikost bydliště			
Do 199 obyvatel	32	2,8	90,6
200–499 obyvatel	66	5,8	86,2
500–999 obyvatel	117	10,3	90,0
1 000–1 999 obyvatel	90	7,9	88,9
2 000–4 999 obyvatel	171	15,0	89,6
5 000–9 999 obyvatel	100	8,8	88,8
10 000–19 999 obyvatel	138	12,1	86,4
20 000–49 999 obyvatel	147	12,9	89,0
50 000–99 999 obyvatel	56	4,9	88,6
100 000 a více obyvatel	223	19,6	89,2
Ročník studia			
1. ročník tříletého Bc. nebo pětiletého Mgr. studia	350	30,7	86,8
2. ročník tříletého Bc. nebo pětiletého Mgr. studia	291	25,5	88,8
3. ročník tříletého Bc. nebo pětiletého Mgr. studia	191	16,8	89,9
4. ročník pětiletého Mgr. studia nebo 1. ročník NMgr. studia	164	14,4	90,8
5. ročník pětiletého Mgr. studia nebo 2. ročník NMgr. studia	144	12,6	90,4
Studijní obor			
Učitelství pro MŠ	20	1,8	87,6
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	36	3,2	86,2
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ	305	26,8	86,3
Učitelství všeobecně-vzdělávacích předmětů pro SŠ	38	3,3	90,9
Lektorství cizího jazyka	71	6,2	93,8
Učitelství odborných předmětů pro SŠ	75	6,6	88,6
Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku	86	7,5	88,3
Pedagogika	45	3,9	91,5
Sociální pedagogika a pedagogika volného času	143	12,5	88,5
Speciální pedagogika	305	26,8	89,9
Andragogika	16	1,4	93,5
Náboženské vyznání			
Příslušník římsko-katolické církve	177	15,5	82,3
Příslušník jiné církve než římsko-katolické	37	3,2	79,8
S vyznáním, ale bez příslušnosti k církvi nebo náboženské společnosti	338	29,6	90,2
Bez vyznání (ateista)	588	51,6	90,4
Přítomnost gaye nebo lesby v blízkém okolí			
Ano	840	73,7	89,7
Ne	300	26,3	86,3

### 3.3 *Statistické testy*

Volba statistických testů byla determinována typem dat, splněním předpokladu normality rozložení dat a homoskedasticity. Za využití Shapiro-Wilkova testu byly zamítnuty hypotézy o normalitě rozložení dat. Poněvadž byla  $p$ -hodnota u většiny testů normality nižší než 0,0001<sup>7</sup>, neuplatňujeme teorii o centrální limitní větě (Rasch, Teuscher, & Guiard, 2007). Pro testování homogenity rozptylů byl použit Brown-Forsytheův test, na jehož základě jsme hypotézy o homogenitě rozptylů zamítli. Z uvedených důvodů byl pro testování hypotéz zvolen neparametrický dvouvýběrový Kolmogorovův-Smirnovův test a Kruskal-Wallisova ANOVA. Testy byly provedeny v programu STATISTICA Cz 12 a IBM SPSS Statistics 22.

## 4 **Výsledky a jejich diskuze**

### 4.1 *Exploratorní faktorová analýza*

Ve snaze o redukci vícedimenzionality byla provedena explorativní faktorová analýza (EFA). Cílem faktorové analýzy bylo vysvětlit variabilitu v proměnných pomocí menšího počtu latentních faktorů. Před použitím faktorové analýzy byly provedeny testy, které legitimizovaly její použití – Kaiser-Meyer-Olkinův test (KMO) a Bartlettův test sféricity. Pro extrakci byla použita metoda hlavních komponent a pro rotaci metoda Biquartimax normalizovaný. Pomocí sutinového grafu bylo zjištěno, že dotazník měří dva faktory, které vysvětlují 48,2 % celkového rozptylu (tabulka 2). První faktor vysvětluje 42,0 % variance a vystihuje ochotu *interakce s homosexuály*. Druhý faktor vysvětluje 6,2 % variance a vystihuje *viditelnost homosexuality a ohrožení tradičního řádu*.

---

<sup>7</sup> K zesymetričtění rozdělení výběru nedošlo ani při Boxově-Coxově transformaci dat.

Tabulka 2  
*Exploratorní faktorová analýza*

Výrok	Faktor 1	Faktor 2
1. Nevadilo by mi mít homosexuálního kamaráda/kamarádku	0,753	0,193
3. Pokud to mohu ovlivnit, nestýkám se s homosexuály	0,689	0,368
4. Kdybych se dozvěděl/a, že je můj/moje spolubydlící homosexuální orientace, hledal/a bych si jiné bydlení	0,685	0,336
10. Homosexuálové by měli být odděleni od zbytku společnosti (např. samostatné bydlení, pracovní omezení)	0,648	0,159
15. Nevadilo by mi, kdyby mě zaměstnával člověk homosexuální orientace	0,677	0,289
18. Neodmítl/a bych členství v organizaci jen proto, že někteří členové jsou homosexuální orientace	0,615	0,066
20. I kdybych o někom věděl/a, že je homosexuální orientace, pořád bych s tímto člověkem navázal/a a udržoval/a přátelství	0,753	0,125
11. Když se dva příslušníci stejného pohlaví drží za ruce nebo si projevují náklonnosti na veřejnosti, je to nechutné	0,420	0,650
13. Homosexuální hnutí vnímám jako pozitivní věc	0,256	0,711
14. Pokud jde o můj názor, homosexualita není hřích	0,373	0,620
17. Rostoucí míra přijatelnosti homosexuality v naší společnosti přispívá k úpadku morálky	0,476	0,662
Cronbachovo $\alpha$	0,85	0,82
Procento vysvětlené variance	41,98	6,18

#### 4.2 Deskriptivní statistiky

Skóre HAS se u respondentů pohybovalo v rozmezí 25–105, přičemž studenti pedagogicky orientovaných studijních programů měli v průměrném hodnocení k homosexualitě poměrně pozitivní postoje ( $N = 1\ 140$ ;  $M = 88,77$ ;  $SD = 12,41$ ). Respondenti ve všech sledovaných demografických kategoriích vykazovali buď zanedbatelně, nebo mírně negativní postoje (tabulka 1). Extrémně nebo vysoce negativní postoje k homosexualitě ( $HAS \leq 54$ ) zastávalo z celého výběrového souboru pouze 26 (2,28 %) respondentů. Středně negativní postoje byly identifikovány již u 92 (8,07 %) respondentů. Podrobné informace o hodnocení jednotlivých výroků jsou uvedeny v tabulce 3.

## Tabulka 3

*Deskriptivní statistiky pro výroky v dotazníku*

Výrok	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% interval spolehlivosti (pro <i>M</i> )	<i>Mod</i>	<i>Med</i>
1. Nevadilo by mi mít homosexuálního kamaráda/kamarádku*	4,69	0,73	(4,64; 4,73)	5	5
2. Zjištění, že je umělec homosexuál, by nemělo vliv na to, jak jeho tvorbu oceňuji*	4,61	0,92	(4,56; 4,66)	5	5
3. Pokud to mohu ovlivnit, nestýkám se s homosexuály	4,47	0,94	(4,42; 4,53)	5	5
4. Kdybych se dozvěděl/a, že je můj/moje spolubydlící homosexuální orientace, hledal/a bych si jiné bydlení	4,46	0,91	(4,41; 4,51)	5	5
5. Homosexualita je duševní choroba	4,47	1,00	(4,42; 4,53)	5	5
6. Nebál/a bych se, kdyby moje dítě mělo homosexuálního učitele/učitelku*	4,06	1,28	(3,98; 4,13)	5	5
7. Lidé homosexuální orientace nemají rádi příslušníky opačného pohlaví	4,43	0,84	(4,38; 4,47)	5	5
8. Představa homosexuálních aktů mi nepřipadá tak nechutná*	2,92	1,22	(2,85; 2,99)	3	3
9. U homosexuálů je vyšší pravděpodobnost deviantních sexuálních činů, jako je zneužívání dětí, znásilnění a voyeurismus, než u heterosexuálů	4,28	0,94	(4,22; 4,33)	5	5
10. Homosexuálové by měli být odděleni od zbytku společnosti (např. samostatné bydlení, pracovní omezení)	4,79	0,65	(4,75; 4,83)	5	5
11. Když se dva příslušníci stejného pohlaví drží za ruce nebo si projevují náklonnosti na veřejnosti, je to nechutné	3,93	1,19	(3,86; 4,00)	5	4
12. Láska mezi dvěma muži nebo dvěma ženami se podstatně liší od lásky mezi dvěma osobami opačného pohlaví	4,02	1,15	(3,96; 4,09)	5	4
13. Homosexuální hnutí vnímám jako pozitivní věc*	3,32	1,12	(3,26; 3,39)	3	3
14. Pokud jde o můj názor, homosexualita není hřích*	4,30	1,17	(4,23; 4,37)	5	5
15. Nevadilo by mi, kdyby mě zaměstnával člověk homosexuální orientace*	4,56	0,86	(4,51; 4,61)	5	5



Tabulka 3  
(pokračování)

Výrok	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% interval spolehlivosti (pro <i>M</i> )	<i>Mod</i>	<i>Med</i>
16. Homosexuálové by měli být donuceni k psychologické léčbě	4,70	0,72	(4,65; 4,74)	5	5
17. Rostoucí míra přijatelnosti homosexuality v naší společnosti přispívá k úpadku morálky	4,19	1,12	(4,12; 4,25)	5	5
18. Neodmítl/a bych členství v organizaci jen proto, že někteří členové jsou homosexuální orientace*	4,42	1,09	(4,35; 4,48)	5	5
19. Ve volbách do veřejné funkce bych volil/a homosexuála	3,55	1,07	(3,49; 3,61)	3	3
20. I kdybych o někom věděl/a, že je homosexuální orientace, pořád bych s tímto člověkem navázal/a a udržoval/a přátelství*	4,66	0,73	(4,61; 4,70)	5	5
21. Kdybych byl/a rodičem, dokázal/a bych přijmout, že můj syn/dcera je homosexuál/ka*	3,97	1,02	(3,91; 4,03)	5	4

Pozn. *M* může u jednotlivých výroků nabýt hodnoty 1–5 (1 = zcela souhlasím; 2 = spíše souhlasím; 3 = ani souhlasím, ani nesouhlasím; 4 = spíše nesouhlasím; 5 = zcela nesouhlasím). Čím je hodnota *M* nižší, tím je průměrný názor respondentů na daný výrok negativnější.

\* Položka má převrácené skórování.

Negativní postoj respondenti vyjádřili nejvíce u výroku: „Představa homosexuálních aktů mi nepřipadá tak nechutná“ ( $M = 2,92$ ;  $SD = 1,22$ ). Vysvětlení lze nalézt v kvalitativní studii Vaculíka a Červenkové (2007, s. 64), kteří se pokusili identifikovat vlivy formující postoje k homosexualitě. Silným vlivem formování negativního postoje se zdá být sexuální aspekt homosexuality, tj. pocity, které vyvolává představa intimního homosexuálního chování. Respondenti s negativními postoji vůči homosexualitě se shodovali v tom, že si zpravidla představují intimní chování homosexuálních mužů, nikoliv žen. Tento poznatek podle autorů studie odpovídá výsledkům dřívějších výzkumů o vnímání homosexuality jako záležitosti především mužů.

Dále se ukázalo, že budoucí pedagogové nejsou nakloněni homosexuálním hnutím ( $M = 3,32$ ;  $SD = 1,12$ ) a jako zástupci ve veřejných funkcích by nechtěli osobu s homosexuální orientací ( $M = 3,55$ ;  $SD = 1,07$ ). Odpovědi respondentů

na dané výroky svědčí o tom, že jsou ochotni tolerovat homosexualitu, pokud se homosexuálové „drží v ústraní“ a nesnaží se aktivně zasahovat do společenského řádu. Røthingová a Svendsenová (2010, s. 149–150) na příkladu norského školství ilustrují, že pojetí výuky k toleranci vede k zdůrazňování rozdílů mezi homosexualitou a heterosexuálové. Homosexuálové jsou v jejím důsledku vnímáni jako osoby odlišné, k nimž by měli ostatní přistupovat s tolerancí, respektem či dokonce soucitem, což může vést k vymezení se heterosexuálů vůči této skupině a jejím zájmům. Skutečnost, že respondenti vnímají homosexuální hnutí spíše negativně, může být zapříčiněna rovněž jejich negativním mediálním obrazem. Masmédia jsou totiž podstatným činitelem formování postojů heterosexuálů k homosexualitě a způsob prezentace v masmédiích pomáhá utvářet názor majoritní společnosti na homosexualitu (Calzo & Ward, 2009). Důvodem, který by bylo třeba empiricky ověřit, je, že se respondenti názorem vyjádřeným k oběma výrokům nepřímo distancují od prosazování společensky kontroverzních práv homosexuály, především homoparentality a legalizace adopce dětí stejnopohlavními páry.

U ostatních výroků respondenti vykazovali vysokou míru tolerance. Pozitivní je, že budoucí pedagogové nemají ve srovnání se zjištěními předchozích českých výzkumů na homosexualitu medicinizující pohledy, resp. nechápou homosexualitu jako nemoc či projev sexuální patologie (srov. Weiss et al., 1998; Gato et al., 2012). Tento závěr lze odvodit z nesouhlasného stanoviska s výrokem, že homosexuálové by měli být donuceni k psychologické léčbě ( $M = 4,70$ ;  $SD = 0,72$ ).

Pozitivní postoje respondenti vyjadřovali také u položek, které jsou zaměřeny na kontakt s homosexuály: homosexuálové by měli být odděleni od zbytku společnosti ( $M = 4,79$ ;  $SD = 0,65$ ); nevadilo by mi mít homosexuálního kamaráda či kamarádku ( $M = 4,69$ ;  $SD = 0,73$ ); zjištění, že je umělec homosexuál, by nemělo vliv na to, jak jeho tvorbu oceňuji ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,92$ ); i kdybych o někom věděl/a, že je homosexuální orientace, pořád bych s tímto člověkem navázal/a a udržoval/a přátelství ( $M = 4,66$ ;  $SD = 0,73$ ); nevadilo by mi, kdyby mě zaměstnával člověk homosexuální orientace ( $M = 4,56$ ;  $SD = 0,86$ ). Pozitivní názory budoucích pedagogů v těchto oblastech jsou předpokladem pro naplnění jedné z významných zásad vzdělávání, aby interakce všech účastníků vzdělávání byly založeny na vzájemné úctě, respektu, solidaritě a důstojnosti bez ohledu na sexuální orientaci, která je deklarována ve školském zákoně.

Poněvadž je ochota interakce s homosexuály hlavním faktorem, který dotazník v prezentovaném výzkumu měřil, pozitivní postoje vyjadřované respondenty ke skupině položek zaměřených na kontakt s homosexuály kladně ovlivnily průměrné skóre HAS. Provedené analýzy dat vedou k doporučení, aby byl dotazník rozšířen o položky zaměřené na práva homosexuálů, k nimž se česká populace staví stále negativně (Čadová, 2014; Durđovič, 2013).

#### 4.3 Vliv demografických proměnných na postoje k homosexualitě

Dvouvýběrovým Kolmogorovovým-Smirnovovým testem byly prokázány statisticky významné rozdíly v postojích k homosexualitě mezi muži a ženami ( $p < 0,001$ ). Průměrné skóre HAS ukazuje, že muži ( $M = 83,83$ ;  $SD = 14,42$ ) vykazují vyšší stupeň předsudků k homosexualitě než ženy ( $M = 89,62$ ;  $SD = 11,84$ ). *Přijímáme hypotézu 1.* Negativnější postoje mužů k homosexualitě jsme s ohledem na zjištění českých i mezinárodních studií očekávali. V kontextu genderových teorií souhlasíme s názorem Smetáčkové (2010), že školy by neměly přehlížet existenci genderových stereotypů – kognitivních schémat, která jsou zobecněním o typických charakteristikách mužů a žen, poněvadž mohou zapříčinit negativní postoje mužů k homosexualitě. Silnější genderová socializace mužů zaměřená na budování heterosexuální mužské identity se totiž projevuje v imperativu odmítání mužské homosexuality, neboť je spojována s feminitou (srov. Herek, 2000a; Kerns & Fine, 1994).

Pro zjištění rozdílů v postojích studentů k homosexualitě na základě velikosti sídla, v němž bydlí, byl použit Kruskal-Wallisův test. Rozdíly v názorech nebyly signifikantní,  $H(9, N = 1140) = 11,916$ ;  $p = 0,218$ . *Zamítáme hypotézu 2*, že studenti žijící v sídlech s menším počtem obyvatel vykazují negativnější postoje k homosexualitě než studenti žijící v sídlech s větším počtem obyvatel. Statisticky nevýznamné rozdíly v postojích studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě podle velikosti bydliště pravděpodobně odráží dnešní menší sociální rozdíly obyvatel měst a venkova (srov. Weiss et al., 1998), ale i skutečnost, že respondenti studují ve velkých městech, která nabízejí větší vizibilitu a příležitosti k poznání mediálně nezkreslených atributů homosexuální subkultury.

Studií zaměřených na zhodnocení významu ročníku studia a studijního programu ve vztahu k postojům studentů k homosexualitě byl v zahraničí uskutečněn pouze malý počet (srov. Lambert et al., 2006; Hewitt & Moore, 2002). Naše výzkumné poznatky tak rozšiřují znalostní bázi o nové informace. Statisticky významné rozdíly byly nalezeny v názorech

studentů na homosexualitu podle toho, který ročník studia navštěvují,  $H(4, N = 1140) = 19,396$ ;  $p = 0,001$ . Průměrné pořadí bylo 511 u studentů 1. ročníku tříletého Bc. nebo pětiletého Mgr. studia; 579 u studentů 2. ročníku tříletého Bc. nebo pětiletého Mgr. studia; 581 u studentů 3. ročníku tříletého Bc. nebo pětiletého Mgr. studia; 621 u studentů 4. ročníku pětiletého Mgr. studia nebo 1. ročníku NMgr. studia; 624 u studentů 5. ročníku pětiletého Mgr. studia nebo 2. ročníku NMgr. studia. Z uvedených hodnot vyplývá, že studenti vyšších ročníků mají k homosexualitě pozitivnější postoje než studenti ročníků nižších. Z vícenásobného porovnání můžeme konstatovat, že studenti 4. ročníku pětiletého Mgr. studia nebo 1. ročníku NMgr. studia ( $z = 3,523$ ;  $p = 0,004$ ) a 5. ročníku pětiletého Mgr. studia nebo 2. ročníku NMgr. studia ( $z = 3,459$ ;  $p = 0,005$ ) mají k homosexualitě signifikantně pozitivnější postoj než studenti 1. ročníku tříletého Bc. nebo pětiletého Mgr. studia. Postoje studentů k homosexualitě se mezi ostatními ročníky neliší ( $p > 0,05$ ). *Přijímáme hypotézu 3*, že studenti vyšších ročníků studia vykazují pozitivnější postoje k homosexualitě než studenti nižších ročníků studia. Pozitivnější postoje studentů vyšších ročníků studia poukazují na fakt, že univerzitní vzdělávání u budoucích pedagogů nerozvíjí pouze požadované profesní kompetence, ale i respekt k jinakosti a toleranci vůči sexuálním minoritám. Tento poznatek je dalším argumentem proti objevujícím se snahám o degradaci vzdělání učitelů a zpochybňování nezbytnosti řádného vysokoškolského studia (srov. Janík, Spilková, & Pišová, 2014).

Dále jsme testovali hypotézu, že mezi studenty jednotlivých pedagogicky orientovaných studijních oborů nejsou rozdíly v postojích k homosexualitě,  $H(10, N = 1140) = 40,818$ ;  $p < 0,001$ . *Hypotézu 4 zamítáme*. Postoje studentů k homosexualitě měly následovné průměrné pořadí (řazeno vzestupně): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (478); Učitelství pro MŠ (496); Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (509); Učitelství odborných předmětů pro SŠ (539); Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (551); Sociální pedagogika a pedagogika volného času (566); Speciální pedagogika (599); Učitelství všeobecně-vzdělávacích předmětů pro SŠ (642); Pedagogika (653); Andragogika (696); Lektorství cizího jazyka (727). Post-hoc testem bylo zjištěno, že studenti Lektorství cizího jazyka mají k homosexualitě pozitivnější postoje než studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ( $z = 3,686$ ;  $p = 0,013$ ), Učitelství pro 2. stupeň ZŠ ( $z = 5,019$ ;  $p = 0,001$ ), Učitelství odborných předmětů pro SŠ ( $z = 3,444$ ;  $p = 0,032$ ), Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku ( $z = 3,332$ ;  $p = 0,047$ ) a Sociální pedagogiky a pedagogiky volného času ( $z = 3,264$ ;  $p = 0,042$ ). Dále k homosexualitě pozitivnější postoje

vykazují studenti Speciální pedagogiky než studenti Učitelství pro 2. stupeň ZŠ ( $z = 3,381$ ;  $p = 0,039$ ). S ohledem na poměrně nízký počet respondentů v některých kategoriích nelze zjištěné poznatky považovat za reprezentativní. Generalizace by byla možná pouze v případě výzkumu zkoumajícího danou problematiku za využití kvótního výběru u vyššího počtu respondentů. Absence teoretických a empirických studií, o něž by bylo možné se opřít, znemožňuje dále adekvátní interpretaci zjištěného stavu.

Rovněž jsme testovali, zdali se liší postoje studentů k homosexualitě podle náboženského vyznání. Průměrné pořadí bylo 399 u příslušníků římsko-katolické církve; 398 u příslušníků jiné církve než římsko-katolické; 595 u respondentů s vyznáním, ale bez příslušnosti k církvi nebo náboženské společnosti; a 619 u respondentů bez vyznání (ateistů). Prokázalo se, že se postoje studentů k homosexualitě podle náboženského vyznání liší,  $H(3, N = 1140) = 72,677$ ;  $p < 0,001$ . Z vícenásobného porovnání vyplývá, že se signifikantně odlišují postoje k homosexualitě mezi příslušníky římsko-katolické církve a věřícími, kteří však nejsou příslušníky žádné církve nebo náboženské společnosti ( $z = 6,403$ ;  $p < 0,001$ ), a ateisty ( $z = 7,780$ ;  $p < 0,001$ ). Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány rovněž mezi příslušníky jiné církve než římsko-katolické a věřícími, kteří nejsou příslušníky žádné církve nebo náboženské společnosti ( $z = 3,450$ ;  $p = 0,003$ ), a ateisty ( $z = 3,955$ ;  $p < 0,001$ ). *Přijímáme hypotézu 5.* Ve shodě s dřívějšími výzkumy jsme potvrdili, že postoje k homosexualitě významně souvisejí s religiozitou. Studenti, kteří jsou příslušníky církve nebo náboženské společnosti mají k homosexualitě negativnější postoje než studenti bez vyznání nebo studenti věřící, ale bez příslušnosti k církvi nebo náboženské společnosti. Postoje respondentů, kteří jsou příslušníky některé z církví nebo náboženských společností, jsou pravděpodobně ovlivněny přístupem těchto institucí k homosexualitě. Většina církví chápe homosexualitu jako chování nepřirozené, bezbožné a nečisté (Yip, 2005). Přestože je v § 2358 Katechismu katolické církve (Karmelitánské nakladatelství, 2002) uvedeno, že homosexuálové mají být přijímáni s úctou, soucitem a jemnocitem a že je třeba se vůči nim vyhnout jakémukoliv náznaku nespravedlivé diskriminace, jiná oficiální stanoviska římsko-katolické církve (např. encyklika *Lumen fidei*) předsudky vůči homosexuálům u věřících podporují. Za důležité považujeme upozornit na empiricky podložený fakt, že se jednotlivé církve a náboženské společnosti výrazně liší v míře odsuzování homosexuality, a tím i postoje jejich členů k této sexuální minoritě (srov. Adamczyk & Pitt, 2009).

Poslední testovanou hypotézou bylo, že studenti, kteří mají ve svém nejbližším okolí někoho, o němž ví, že je lesba nebo gay, vykazují pozitivnější postoje k homosexualitě než studenti, kteří lesbu nebo gaye neznají. *Hypotézu 6 přijímáme*. Dvouvýběrovým Kolmogorovovým-Smirnovovým testem se mezi oběma skupinami studentů prokázaly statisticky významné rozdíly ( $p < 0,05$ ). Průměrné skóre HAS ukazuje, že jedinci, kteří ve svém okolí neznají nikoho s homosexuální orientací ( $M = 86,32$ ;  $SD = 13,98$ ), vykazují vyšší stupeň předsudků k homosexualitě než studenti, kteří ve svém nejbližším okolí znají někoho, o němž ví, že je lesba nebo gay ( $M = 89,65$ ;  $SD = 11,69$ ). Tento poznatek je konzistentní se sociálně-psychologickou hypotézou kontaktu Allporta (1954), podle níž bezprostřední interpersonální kontakt členů různých skupin může redukovat meziskupinové předsudky a nepřátelství (Zelová, 2008, s. 365). Osobní známost s homosexuálními osobami se ukazuje jako jeden z nejvýznamnějších možných vlivů formování pozitivního postoje k homosexualitě (srov. Vaculík & Červenková, 2007). Výsledky výzkumu Heinzeho a Hornové (2009) však potvrzují, že ke zlepšení postoje či předsudků vůči homosexuálům je třeba, aby byl tento vztah dostatečně těsný.

Předložená studie přináší důležitý poznatek, že u studentů pedagogicky orientovaných studijních programů jsou prediktory negativních postojů k homosexualitě (až na proměnnou velikost bydliště) totožné jako u celé populace.

## **5 Doporučení pro pregraduální vzdělávání budoucích pedagogů**

Naším cílem bylo prozkoumat, jaké mají studenti pedagogicky orientovaných studijních programů postoje k homosexualitě. Přestože jsou zjištěné postoje studentů k homosexualitě převážně liberální, v individuálních případech respondenti vyjadřovali středně negativní, vysoce negativní či dokonce extrémně negativní postoje (tento příklon bylo možné sledovat u více než 10 % respondentů). Vzhledem k závažným dopadům, jež by mohlo mít jejich otevřené prezentování při výchovně-vzdělávací práci s žáky, je zjištěný stav u budoucích pedagogů nežádoucí. Důležitým krokem pro zlepšení pedagogické praxe považujeme nalezení odpovědi na otázku, jakým způsobem mohou být v rámci univerzitního vzdělávání formovány postoje studentů pedagogických oborů k homosexualitě, resp. jak mohou vysoké školy studenty vzdělávat, kultivovat, učit je respektu a otevřenosti k diverzitě, aby byli schopni kvalifikovaně pracovat s homosexuálně orientovanými žáky, poskytovat jim adekvátní pomoc, účinně předcházet a řešit homofobní diskriminaci a aktivně přispívat ke změně školního klimatu.

Dlouhodobého pozitivního dopadu na formování žádoucích postojů k homosexualitě je možné dosáhnout kombinací kognitivně-afektivních intervencí (Butler, 1995). Povzbudivý je dřívější empirický poznatek, že výchovně-vzdělávací působení vede k signifikantní změně postojů k homosexualitě především u studentů s negativními postoji (Serdahely & Ziemba, 1984). S ohledem na zjištěné rozdílné postoje k homosexualitě podle pohlaví a náboženského vyznání zvýšenou edukační pozornost vyžadují zejména studenti mužského pohlaví a studenti, kteří jsou příslušníky některé z církví. Revize obsahu pregraduální přípravy by měla být zvážena kompetentními osobami rovněž ve studijních oborech Učitelství pro mateřské školy, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, poněvadž jejich studenti zastávali k homosexualitě mírně negativní postoje.

Jedním z přístupů, který lze doporučit, je seznámení studentů s psychologickou podstatou stereotypů, škodlivostí předsudků a zařazení specifických tematických okruhů zaměřených na lidskou sexualitu do formálního kurikula všech pedagogicky orientovaných studijních programů, v nichž budou prezentovány vědecky podložené poznatky o homosexualitě. Vhodnými jsou studijní předměty společného základu orientované na sociální psychologii a multikulturní výchovu. Analýzou studijních programů akreditovaných na pedagogických fakultách v České republice úskalí vztahující se k našemu návrhu odhalila Cichá (2006 in Průcha, 2009, s. 859), která zjistila, že u řady studijních oborů není multikulturní výchova začleněna jako povinný předmět, takže se nestává součástí pedagogické způsobilosti všech budoucích učitelů. Tento stav může být do jisté míry považován za příčinu negativních postojů vyjadřovaných částí respondentů v prezentované empirické studii. Poněvadž jsou podle Clifta (1988) postoje k homosexualitě relativně trvalé a bývá obtížné je změnit, významným požadavkem je, že intervence v této oblasti musí mít longitudinální charakter.

Bylo prokázáno, že pro formování postojů vysokoškolských studentů je efektivní výuka s využitím audiovizuálních materiálů explicitně zobrazujícími lesbickou a gay tematiku, vč. dokumentů zachycujících předsudky majoritní společnosti k homosexuálům (srov. Cooley & Burkholder, 2011). V českém jazyce je dostupná např. metodická příručka k filmům s lesbickou, gay, bisexuální a transgender tematikou *Co vědět o sexuálních menšinách, jak o nich se žáky a žákyněmi mluvit a jak se na ně dívat* (Sloboda, 2010). Využití audiovizuálních materiálů ve výuce může sloužit nejenom k osvojování vědomostí, ale především k vyvracení stereotypů a miskoncepí o homosexualitě

a poskytovat příležitost pro rozvoj pozitivního nahlížení na homosexuálně orientované jedince. Součástí výuky založené na práci s audiovizuálními materiály musí být kromě projekce filmů, dokumentů a spotů také analýza obsahu, zobecňování, pojmenovávání a reflektování viděné a prožívané skutečnosti. Tento způsob přípravy pokládá dostatečné základy, které mohou studenti uplatnit i při své budoucí pedagogické práci se žáky.

V souladu s transkulturním přístupem k výuce multikulturní výchovy lze do výuky zařadit prvky zážitkového učení. Jak podotýká Němec (2002), osobní prožitky a zkušenosti zůstávají uchovány v trvalé paměti studentů a jsou-li konceptualizovány, konfrontovány a diskutovány s jinými lidmi, mohou ovlivňovat postoje jedince a působit prostřednictvím transferu při řešení reálných problémů. Návrh didaktických možností za užití situačních a inscenačních metod podávají např. Smetáčková a Braun (2009) ve výukovém materiálu pro základní a střední školy *Homofobie v žákovských kolektivech*. Navržené aktivity jsou vhodné rovněž pro vzdělávání studentů pedagogicky orientovaných studijních programů.

Z poznatků prezentovaných v předkládané studii je možné vyvodit závěr, že heterosexuálové, kteří znají někoho, kdo otevřeně přiznává svou homosexuální orientaci, všeobecně zastávají k homosexualitě pozitivnější postoje než ostatní. Uvedená skutečnost predikuje suportivní postoje k homosexuálům dokonce u jedinců z demografických skupin s hostilními normami (srov. Herek, 1991). Při zkoumání, zdali interakce mezi skupinami vede ke snižování předsudků vůči homosexualitě, Herek a Capitanio (1996) zjistili, že vztah mezi kontaktem a kladnými postoji heterosexuálů k homosexualitě je silnější, když respondenti uvádí větší počet kontaktů, jež mají důvěrný charakter a jsou udržovány s osobami, které svoji homosexuální orientaci veřejně přiznávají. Kontakt s osobami s homosexuální orientací je možné při přípravě studentů pedagogicky orientovaných studijních programů naplnit prostřednictvím besed či jiných forem výuky. Navíc, pokud budou homosexuální studenti vnímat akademické prostředí za bezpečné a podpůrné, povede to u nich pravděpodobně k většímu odhodlání k vnějšímu coming-outu (Arndt & de Bruin, 2006). V tomto případě by mohli homosexuální studenti sami přispět k formování postojů heterosexuálních spolužáků. Obdobně mohou svým coming-outem ovlivnit postoje studentů akademičtí pracovníci univerzit. Zde se potvrzuje, že postoje jednotlivců není možné změnit, aniž by došlo ke změně na institucionální úrovni. Školy (v našem případě univerzity připravující budoucí pedagogy) jako sociální organismus musí přijmout a dodržovat normy, které považují netolerantní a diskriminační chování vůči osobám s odlišnou sexuální orientací za neakceptovatelné.



## 6 Návrhy pro další výzkum

Závěrem chceme naznačit další možnosti zkoumání. Poněvadž se mají pedagogové tendenci prezentovat jako profesní skupina bez předsudků (srov. Pérez-Testor et al., 2010), otázkou pro další výzkum je, do jaké míry postoje k homosexualitě měřené postojovými škálami vypovídají o jejich skutečných postojích, resp. do jaké míry korespondují s reálným chováním ve školním prostředí.

V didaktické rovině chybí dostatek empirických důkazů, zdali námi navržená opatření k formování postojů heterosexuálních studentů k homosexualitě vyvolávají žádoucí efekty a jaká je jejich trvalost.

Stěžejním tématem pro budoucí výzkum vidíme zmapování zkušeností homosexuálně orientovaných žáků základních a středních škol, které zažívají ve školním prostředí kvůli své odlišné sexuální orientaci. Poněvadž zahraniční studie využívají při zkoumání tohoto tématu převážně kvantitativní přístup (např. Kosciw et al., 2014, 2012), v českém prostředí by bylo vhodné realizovat šetření postavené na kvalitativním výzkumném designu, jenž umožňuje zachycení emic perspektivy (srov. Gall, Gall, & Borg, 2006). V rámci navrhované studie by měl být komplexně zhodnocen fenomén diskriminace, s nímž se homosexuální žáci ve školním prostředí setkávají jak ze strany svých spolužáků, tak pedagogů, a jeho možné důsledky – v oblasti osobnostní a sociální.

Z uvedených návrhů pro další výzkum je patrné, že náměty studia tématu homosexuality v pedagogických vědách nejsou dosud zcela vyčerpány.

## Poděkování

Autor děkuje redakci časopisu *Pedagogická orientace* a recenzentům za podnětné připomínky, které mu umožnily zkvalitnit text příspěvku a nahlížet na téma v širším kontextu.

## Literatura

- Adamczyk, A., & Pitt, C. (2009). Shaping attitudes about homosexuality: The role of religion and cultural context. *Social Science Research, 38*(2), 338–351.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison Wesley.
- Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E., & Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 1001–1014.

- Anderssen, N. (2002). Does contact with lesbians and gays lead to friendlier attitudes? A two year longitudinal study. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 12*(2), 124–136.
- Arndt, M., & de Bruin, G. (2006). Attitudes toward lesbians and gay men: Relations with gender, race and religion among university students. *Psychology in Society, 33*, 16–30.
- Baker, J., & Fishbein, H. (1998). The development of prejudice towards gays and lesbians by adolescents. *Journal of Homosexuality, 36*(1), 89–100.
- Beere, C. A. (1990). *Sex and gender issues: A handbook of tests and measures*. Westport: Greenwood Press.
- Besen, Y., & Zicklin, G. (2007). Young men, religion and attitudes towards homosexuality. *Journal of Men, Masculinities and Spirituality, 1*(3), 250–266.
- Bontempo, D. E., & D'Augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health, 30*(5), 364–374.
- Butler, K. (1995). *Preservice teachers' knowledge and attitudes regarding gay men and lesbians: The impact of cognitive vs. affective educational interventions* (Unpublished doctoral dissertation). Kent: Kent State University.
- Calzo, J. P., & Ward, L. M. (2009). Media exposure and viewers' attitudes toward homosexuality: Evidence for mainstreaming or resonance? *Journal of Broadcasting and Electronic, 53*(2), 280–299.
- Clift, S. M. (1988). Lesbian and gay issues in education: A study of the attitudes of first-year students in a college of higher education. *British Educational Research Journal, 14*(1), 31–50.
- Cochran, B. N., Stewart, A. J., Ginzler, J., & Cauce, A. M. (2002). Challenges faced by homeless sexual minorities: Comparison of gay, lesbian, bisexual, and transgender homeless adolescents with their heterosexual counterparts. *American Journal of Public Health, 92*(5), 773–777.
- Collier, K. L., Bos, H. M., & Sandfort, T. G. (2012). Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of Adolescence, 35*(4), 899–907.
- Cooley, J. J., & Burkholder, G. J. (2011). Using video and contact to change attitudes toward gay men and lesbians. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences, 5*(1), 83–90.
- Čadová, N. (2014). *Postoje veřejnosti k právům homosexuálů – červen 2014*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Đurđovič, M. (2013). *Postoje veřejnosti k právům homosexuálů – květen 2013*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Eisenberg, M. E., & Resnick, M. D. (2006). Suicidality among gay, lesbian and bisexual youth: The role of protective factors. *Journal of Adolescent Health, 39*(5), 662–668.
- Emmerová, L., Košťálová, V., Pícha, T., Sedláčková, M., & Winzbergerová, A. (2010). *Názory na odlišnou sexuální orientaci*. Dostupné z <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=350&lst=108>
- Farr, M. T. (2000). "Everything I didn't want to know I learned in lit class": Sex, sexual orientation, and student identity. *International Journal of Sexuality and Gender Studies, 5*(2), 205–213.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology, 23*, 75–109.
- Fontaine, J. H. (1998). The sound of silence: Public school response to the needs of gay and lesbian youth. *Journal of Gay and Lesbian Social Services, 7*(4), 101–109.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2006). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

- Gato, J., Fontaine, A. M., & Carneiro, N. S. (2012). Multidimensional scale of attitudes toward lesbians and gay men: Construction and preliminary validation. *Paidéia*, 22(51), 11–20.
- Graham, C. C. (2012). *Teacher' explicit and implicit attitudes toward homosexuality: The role of internal and external motivation to respond without prejudice* (Unpublished doctoral dissertation). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Haas, A. P., Eliason, M., Mays, V. M., Mathy, R. M., Cochran, S. D. D'Augelli, A. R. ... Clayton, P. J. (2011). Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual and transgender populations: Review and recommendations. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 10–51.
- Hansen, G. L. (1982). Measuring prejudice against homosexuality (homosexism) among college students: A new scale. *Journal of Social Psychology*, 117(2), 233–236.
- Heinze, J. E., & Horn, S. S. (2009). Intergroup contact and beliefs about homosexuality. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 937–951.
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, 25(4), 451–477.
- Herek, G. M. (1991). Stigma, prejudice, and violence against lesbians and gay men. In J. C. Gonsiorek & J. D. Weinrich (Eds.), *Homosexuality: Research implications for public policy* (s. 60–80). Newbury Park: Sage.
- Herek, G. M. (1994). Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. In B. Greene & G. M. Herek (Eds.), *Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical application* (s. 206–228). Thousand Oaks: Sage.
- Herek, G. M. (1999). Sex differences in how heterosexuals think about lesbians and gay men: Evidence from survey context effects. *The Journal of Sex Research*, 36(4), 348–360.
- Herek, G. M. (2000a). Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of Social Issues*, 56(2), 251–266.
- Herek, G. M. (2000b). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19–22.
- Herek, G. M., & Capitano, J. P. (2000). "Some of my best friends": Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 412–424.
- Hewitt, E. C., & Moore, L. D. (2002). The role of lay theories about the etiologies of homosexuality in attitudes toward lesbian and gay men. *Journal of Lesbian Studies*, 6(3–4), 59–72.
- Hudson, W. W., & Ricketts, W. A. (1980). A strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5(4), 357–372.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janošová, P. (2000). *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Praha: Karolinum.
- Jellison, W. A., McConnell, A. R., & Gabriel, S. (2004). Implicit and explicit measures of sexual orientation attitudes: Ingroup preferences and related behaviors and beliefs among gay and straight men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 629–642.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Kamanová, L. (2014). Sexuální výchova v rodině: co víme z výzkumných studií. *Studia paedagogica*, 19(3), 29–46.
- Karmelitánské nakladatelství. (2002). *Katechismus katolické církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

- Kelly, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitor*, 4(1), 15–22.
- Kerns, J. G., & Fine, M. A. (1994). The relation between gender and negative attitudes toward gay men and lesbians: Do gender role attitudes mediate this relation? *Sex Roles*, 31(5–6), 297–307.
- Kite, M. E., & Deaux, K. (1986). Attitudes toward homosexuality: Assessment and behavioral consequences. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(2), 137–162.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bertkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 national school climate survey*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 national school climate survey*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Lambert, E. G., Ventura, L. A., Hall, D. E., & Cluse-Tolar, T. (2006). College students's views of gay and lesbian issues: Does education make a difference? *Journal of Homosexuality*, 50(4), 1–30.
- Larsen, R. S., Reed, M., & Hoffman, S. (1980). Attitudes of heterosexuals toward homosexuality: A Likert-type scale and construct validity. *Journal of Sex Research*, 16(3), 245–257.
- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A., & Solomon, S. (2009). Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *The British Journal of Social Work*, 39(8), 1598–1614.
- Morrison, T. G., Kenny, P., & Harrington, A. (2005). Modern prejudice toward gay men and lesbian women: Assessing the viability of a measure of modern homonegative attitudes within an Irish context. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(3), 219–250.
- Morrison, T. G., Parriag, A. V., & Morrison, M. A. (1999). The psychometric properties of the Homonegativity Scale. *Journal of Homosexuality*, 37(4), 111–126.
- MŠMT. (2015). *Výkonové ukazatele*. Dostupné z [http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu\\_vs\\_f2.html](http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f2.html)
- Murdock, T. B., & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analysis. *Psychology in the School*, 42(2), 159–172.
- Němec, J. (2002). Edukativní význam hry a zážitku v postmoderní společnosti. In S. Střelec (Ed.), *Studie z teorie a metodiky výchovy* (s. 92–101). Brno: MSD.
- Network Media Service. (2007). *Rovnost je COOL! Závěrečná zpráva z kvantitativního výzkumu*. Praha: Network Media Service.
- Pechová, O. (2009). Diskriminace na základě sexuální orientace. *E-psychologie*, 3(3), 1–16.
- Pérez-Testor, C., Behar, J., Davins, M., Conde Sala, J. L., Castillo, J. A., Salamero, M., ... Segarra, S. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 138–155.
- Průcha, J. (2009). Multikulturní výchova. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 857–861). Praha: Portál.
- Raja, S., & Stokes, J. P. (1998). Assessing attitudes toward lesbians and gay men: The modern homophobia scale. *Journal of Gay, Lesbian, and Bisexual Identity*, 3(2), 113–134.
- Rasch, D., Teuscher, F., & Volker, G. (2007). How robust are tests for two independent samples? *Journal of Statistical Planning and Inference*, 137(8), 2706–2702.
- Rezková, M. (2003). *Jak jsme tolerantní*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Riggs, A., Rosenthal, A. R., & Smith-Bonahue, T. (2011). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 201–209.

- Rivers, I., & D'Augelli, A. R. (2001). The victimization of lesbian, gay, and bisexual youths. In A. R. D'Augelli & C. J. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay and bisexual identities and youth: Psychological perspectives* (s. 199–223). New York: Oxford University Press.
- Røthing, Å, & Svendsen, S. H. B. (2010). Homotolerance and heterosexuality as Norwegian values. *Journal of LGBT Youth*, 7(2), 147–166.
- Savin-Williams, R. C. (1994). Verbal and physical abuse as stressors in the lives of lesbian, gay male, and bisexual youths: Associations with school problems, running away, substance abuse, prostitution, and suicide. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 261–269.
- Serdahely, W. J., & Ziemba, G. J. (1984). Changing homophobic attitudes through college sexuality education. *Journal of Homosexuality*, 10(1–2), 109–116.
- Schellenberg, E. G., Hirt, J., & Sears, A. (1999). Attitudes toward homosexuals among students at a Canadian University. *Sex Roles*, 40(1–2), 139–152.
- Sloboda, Z. (2010). *Cověděto sexuálních menšinách, jako nich se žáky a žákyněmi mluvit a jak se na ně dívat*. Dostupné z [http://lgbt.poradna-prava.cz/folder02/metodika\\_zlom\\_cista\\_final.pdf](http://lgbt.poradna-prava.cz/folder02/metodika_zlom_cista_final.pdf)
- Smetáčková, I. (2010). Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti. *Studia paedagogica*, 15(1), 107–124.
- Smetáčková, I., & Braun, R. (2009). *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- Stehlíková, D., Procházka, I., & Hromada, J. (1995). *Homosexualita, společnost a AIDS v ČR*. Praha: Sdružení organizací homosexuálních občanů (SOHO) v České republice.
- Thatcher, W. G., & Chandler, S. (2013). Heterosexual attitudes towards homosexuality: An exploratory study of college student perceptions. *College Student Affairs Journal*, 31(1), 27–39.
- Tsang, E. (1994). Investigating the effect of race and apparent lesbianism upon helping behaviour. *Feminism and Psychology*, 4(3), 469–471.
- Tuček, M. (2014). *Tolerance k vybraným skupinám obyvatel – březen 2014*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Tuček, P., & Holub, J. (1994). *Epidemiologicko-sociologické šetření názorů občanů České republiky na onemocnění AIDS*. Praha: Nadace Společně proti AIDS.
- Vaculík, M., & Červenková, P. (2007). Formování postoje k homosexualitě. *Československá psychologie*, 51(1), 58–71.
- Vincent, W., Parrott, D. J., & Peterson, J. L. (2011). Effects of traditional gender role norms and religious fundamentalism on self-identified heterosexual men's attitudes, anger, and aggression toward gay men and lesbians. *Psychology of Men and Masculinity*, 12(4), 383–400.
- Wall, V. (1995). *Beyond tolerance: Gays, lesbians and bisexuals on campus: A handbook of structured experiences and exercises for training and development*. Washington: American College Personnel Association.
- Weiss, P., & Zvěřina, J. (1997). Sexuální postoje obyvatel České republiky: Výsledky národního výzkumu. *Československá psychologie*, 41(3), 208–215.
- Weiss, P., Procházka, I., & Zvěřina, J. (1998). Postoje české populace k homosexualitě. *Československá psychiatrie*, 94(8), 475–479.
- Woodford, M. R., Silverschanz, P., Swank, E., Scherrer, K. S., & Raiz, L. (2012). Predictors of heterosexual college students' attitudes toward LGBT people. *Journal of LGBT Youth*, 9(4), 297–320.
- Wright, L. W., Adams, H. E., & Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21(4), 337–347.

- Wyatt, T., Oswalt, S. B., White, Ch., & Peterson, F. L. (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 171–185.
- Yip, A. (2005). Queering religious texts: An exploration of british non-heterosexual christians' and muslims' strategy of constructing sexuality affirming hermeneutics. *Sociology*, 39(1), 47–65.
- Zelová, A. (2008). Makrosociální jevy a procesy. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 33–45). Praha: Grada Publishing.

## Autor

doc. PhDr. Petr Hlado, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: petr.hlado@mendelu.cz

## Attitudes of university students of educationally-oriented study programs towards homosexuality measured on the Homosexuality Attitude Scale

**Abstract:** The aim of the study is to assess the attitudes of students of educationally-oriented study programs towards homosexuality and determine what they are influenced by. The paper argues the importance of the topic in education, and gives an overview of conclusions of selected Czech and foreign research studies dealing with the issue of heterosexuals' attitudes towards homosexuality. Furthermore, the aims, methodology and findings from the actual research survey are presented. Finally, recommendations for pre-graduate education of future teachers are presented and suggestions for further research are given. The aim of the research was to determine the attitudes of students of educationally-oriented study programs towards homosexuality. The research instrument was the Homosexuality Attitude Scale developed by Kite and Deaux (Cronbach's alpha = 0.91). Data collection took place in October and November 2014. The sample consists of 1,140 respondents. On average, the attitudes of students of pedagogical study programmes towards homosexuality are relatively positive (average HAS score = 88.77 from a theoretical range of 12–105; lower values indicate a more negative attitude towards homosexuality). Significantly more negative attitudes towards homosexuality were found in men, students of initial years of study, and members of the Roman Catholic or other church or religious society. The findings imply a need to form attitudes of future teachers towards homosexuality by means of cognitive-affective interventions in formal education.

**Keywords:** attitudes towards homosexuality, attitudes of educators, Homosexuality Attitude Scale, homosexuality, sexual prejudice, sexual discrimination

# Apologetika finanční gramotnosti

Karel Ševčík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Rád bych se v tomto diskusním příspěvku vyjádřil k části textu Petra Najvara *Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech*, který se zaměřoval mimo jiné na téma finanční gramotnosti. V textu byl zpochybňován způsob implementace tématu finanční gramotnosti do školní výuky a relativizován záměr stojící za tímto zařazením. Jelikož se v rámci svého doktorského studia zabývám finančním vzděláváním, dovoluji si zapojit se do diskuze a v určité míře hájit koncept finanční gramotnosti. V příspěvku bych rád vysvětlil, proč je finanční gramotnost potřebným prvkem vzdělávání v současném ekonomicky zaměřeném světě, a také poukázal na to, že není jen dalším balíkem témat, který bude parazitovat na ostatních předmětech, zvláště pak na matematice.

Stejně jako autor zmiňovaného článku i já jsem si dovolil použít nevšedního termínu v názvu příspěvku. Apologetika je jednou z teologických disciplín, která se věnuje racionální obhajobě křesťanské víry a jejího učení. Zároveň je však také synonymem slov obhajoba či ospravedlnění. A právě tato slova, ve spojení s pojmem finanční gramotnosti, nejlépe vystihují záměr mého sdělení.

## 1 Zavedení pojmu finanční gramotnosti

Spolu s rozvojem finančního trhu, ale také díky změnám v oblasti ekonomiky, politiky či demografie neustále narůstá množství finančních rozhodnutí, která budou muset mnozí lidé v průběhu svého života učinit. Právě proto je kladen čím dál tím vyšší důraz na jejich finanční uvědomělost. Ukázkou současných problémů jsou rostoucí zadluženost domácností a s ní spojené exekuce, nutnost spoření si na penzi z důvodu stárnutí populace, volba nevhodných finančních produktů (které jsou často nabízeny velmi agresivně) a mnohé další. Jedním ze způsobů, jak takovým problémům předejít, či je efektivně řešit, je i finanční vzdělávání obyvatel, které má být dle dokumentu *Národní strategie finančního vzdělávání* (2010) „nástrojem ke zvýšení úrovně finanční gramotnosti, umožňující občanům ČR jako spotřebitelům adekvátně pracovat s informacemi na finančním trhu k zajištění svých potřeb a potřeb své rodiny s ohledem na měnící se životní situace“ (s. 2).

Samotný pojem finanční gramotnost má pak velké množství definic (jedna z nich byla uvedena i ve zmiňovaném příspěvku). Jádrem všech je pohled na finanční gramotnost jako na znalost základních ekonomických principů a finančních konceptů, stejně jako schopnost a dovednost využít tyto znalosti k efektivním rozhodnutím v oblasti osobních financí a za účelem finančního zabezpečení sebe a své rodiny.

Často je kladena otázka, zda má finanční vzdělávání žáků dopad na jejich chování v budoucnosti. Tak jako v mnohých dalších oblastech i zde se výsledky uskutečněných výzkumů na danou problematiku rozcházejí (viz Bernheim, Garrett, & Maki, 2011; Hung, Parker, & Yoong, 2009; Malcolm, 2014; West, 2012). Přesto se domnívám, že by finanční vzdělávání mělo mít své místo ve výuce na školách. A to i z toho důvodu, že současná generace žáků a studentů přichází do styku s širokou paletou finančních produktů podstatně dříve než generace předešlé, často již v průběhu studia, a jejich finanční gramotnost jim může pomoci se v těchto situacích lépe zorientovat a odpovědně se rozhodnout.

## **2 Současný koncept finanční gramotnosti na základních školách v ČR**

V případě ukotvení výuky k finanční gramotnosti v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)* je třeba konstatovat, že před úpravou, která proběhla v roce 2012 a nabyla platnosti 1. září 2013, jsme se s pojmem finanční gramotnost neselektovali. Nicméně v roce 2007 byly v rámci dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* vytvořeny tzv. standardy finanční gramotnosti, které měly sloužit jako východisko při vytváření konkrétních školních vzdělávacích programů. Možnosti rozvíjení finanční gramotnosti prostřednictvím výuky byly původně viděny především v následujících třech vzdělávacích oblastech:

1. *Matematika a její aplikace* – zde žáci často řeší praktické problémy, s nimiž se mohou setkat v reálném životě. Bylo by tedy vhodné, aby se související učební úlohy zaměřovaly i na situace ze světa financí (např. jak nakládat s finančními prostředky, jak si vybrat vhodný úvěr, jaké si zařídit spoření aj.), a tím rozvíjeli znalosti žáků v oboru finanční gramotnosti.
2. *Člověk a jeho svět* – zde by se žáci měli zabývat otázkou peněz a cen, správným hospodařením a správou financí.



3. *Člověk a společnost* – zde by se žák učil zásady hospodárnosti a vyhýbání se rizikům spojeným se spravováním majetku (Brožová, Hesová, & Odvárko, 2011, s. 48).

Po realizované úpravě RVP ZV se však standardy finanční gramotnosti pro základní školy v celém jejich znění promítly pouze do dvou z těchto vzdělávacích oblastí, a to *Člověk a jeho svět* (tematický okruh *Lidé kolem nás*) a *Člověk a společnost* (vzdělávací obor *Výchova k občanství*). V rámci oblasti *Matematika a její aplikace* se neuskutečnila žádná změna v obsahu, která by souvisela s konceptem finanční gramotnosti. RVP ZV však umožňuje zařazení témat finanční gramotnosti i do výuky matematiky v rámci tvorby jednotlivých školních vzdělávacích programů a propojování společenskovedních oborů a matematiky je z pohledu tvůrců RVP ZV i žádoucí.

### 3 Výuka finanční gramotnosti na úkor matematiky

Najvar (2014, s. 812) ve svém textu tvrdí, že školní praxe ukazuje, že se „finanční témata stávají zodpovědností převážně učitelů matematiky“, a tím může docházet k reálnému „omezení kurikulárního prostoru pro matematiku jako obor školního vzdělávání“. Probíhá tedy v jednotlivých školách rozvoj finanční gramotnosti na úkor výuky matematiky? Odpověď na tuto otázku jsme hledali v již uskutečněných šetřeních zabývajících se realizací rozvíjení finanční gramotnosti prostřednictvím výuky, se zaměřením na druhý stupeň základních škol. Výzkum, který se dané problematice okrajově věnoval, je *PISA 2012*, jehož se v ČR účastnilo 297 vybraných škol ze všech 14 krajů. Přestože v době šetření nebyl ještě koncept finanční gramotnosti zařazen do RVP ZV, jak bylo uvedeno výše, existovaly již standardy finanční gramotnosti a školám bylo doporučeno dané standardy implementovat do svých školních vzdělávacích programů. Na základě zpráv ředitelů jednotlivých škol pak byla sesbírána následující data. Témata finanční gramotnosti nebyla v případě 72,8 % podílu žáků vyučována formou samostatného předmětu, ale formou průřezového tématu. 28 % žáků se setkávalo s finančním vzděláváním v hodinách matematiky v rozmezí 1–4 hodin ročně a 56,8 % pak v rozmezí 5–19 hodin ročně. V rámci humanitních předmětů se pak 43,6 % žáků zabývalo ve výuce finanční gramotností v rozmezí 1–4 hodin a 43,4 % v rozmezí 5–19 hodin. Výsledky tedy naznačují, že před implementací témat finanční gramotnosti do RVP ZV probíhalo její rozvíjení prostřednictvím výuky na druhém stupni dle doporučení, a to nejspíše v oblastech *Člověk a jeho svět* a *Matematika a její*

*aplikace* přibližně ve stejném rozsahu. Jandová (2014) v návaznosti na svoji bakalářskou práci, kde zkoumala ukotvení finanční gramotnosti ve vzdělávacích programech středních škol, uskutečnila podobné šetření i na základních školách. Na otázku týkající se zařazení finančního vzdělávání žáků do výuky odpovědělo 74 % respondentů z řad učitelů, že jsou témata finanční gramotnosti integrována do více předmětů. Na druhém stupni ZŠ je časová dotace výuky vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti u 45 % respondentů menší než 1 hodina týdně, jednu hodinu týdně pak označilo 27 %.<sup>1</sup>

Na základě zmiňovaných výzkumů lze říci, že výuka k finanční gramotnosti je přibližně rovným dílem realizována v hodinách matematiky a výchově k občanství a že její výuka probíhá nepravidelně. Nemyslím si tedy, že by témata finanční gramotnosti nějak výrazně parazitovala převážně na tradičních vzdělávacích obsazích matematiky a omezovala jejich kurikulární prostor.

#### **4 Propojení finanční gramotnosti a matematiky**

Najvar (2014, s. 812) dále uvádí, že finanční témata „vstupují do konkurence s částí stávajícího matematického kurikula“, a tím se oslabuje prostor pro budování porozumění financí skrze symbolický jazyk matematiky. Dle mého názoru však obě oblasti (jak oblast finanční, tak matematická) nejsou konkurenty na poli vzdělávání, nýbrž mohou být, jak dokazuje historie, navzájem se doplňujícími „spoluhráči“. Vždyť propojení prvků finanční gramotnosti a matematiky má dlouholetou tradici v učebnicích matematiky i v její výuce. Děje se tak prostřednictvím finanční matematiky, jejíž historie ve vyučování sahá daleko do minulosti. Již v roce 1879 vyšla učebnice Studničky *Algebra pro vyšší třídy škol středních*, kde bylo popsáno, jak se vypočítává jednoduché i složité úrokování, úspory i úmor, tedy základní finanční operace. A finanční matematika byla důležitým učivem i nadále. Jak tvrdí Blažková, „stačí se podívat do učebnic matematiky z 30. let, kde se to hemží tématy, jako je pojišťovnictví, úrokování či dědictví“ (Fojtů, 2013, s. 1), a to dokonce již na prvním stupni. Melcer (2012) se ve své disertační práci věnoval ukotvení finanční matematiky v učebnicích matematiky od roku 1908 do současnosti. Autor zjistil, že koncepce finanční matematiky v učebnicích kopírovala politické a ideové změny v naší republice. V dobách Rakouska-Uherska byl každý žák veden k tomu, aby ovládal učivo finančnictví (tj. spoření a splácení) a úlohy byly řešeny s hodnotami blízkými praktickému životu. Po vzniku první

<sup>1</sup> Výsledky šetření na středních školách byly obdobné.

republiky bylo velké procento textů učebnic matematiky převzato z dob před 1. světovou válkou a byly dále prohlubovány. Jak tvrdí Melcer (2012, s. 112), „základními tématy spolu s jednoduchým a složitým či složeným úrokováním bylo strádání a umořování. Žák byl také pravidelně seznamován se směnkami a částečně také s vedením účetních knih“. Dále byly rozebírány otázky koupě nemovitostí, význam soukromých půjček, vkladních knížek a listů či nákup cenných papírů. Vývoj nejen finanční matematiky ale i celkové české vzdělanosti byl však přerušen vznikem Protektorátu Čechy a Morava, kdy byla omezena činnost českých vědeckých institucí a tím potlačována výchova mladé české inteligence. I po nástupu komunistické ideologie, která trvala přes čtyřicet let, byla finanční matematika postupně z učebnic vytlačována či nahrazována úlohami odpovídajícími duchu té doby. Otázky týkající se podnikání a financí byly pozměněny na úlohy o růstu produktivity práce, kapitál byl nahrazen zemědělskými stroji či plodinami a zcela výjimečně se objevily úlohy k pravidelnému spoření či důchodům.

V současnosti se opět finanční matematice, a to právě i díky rozvoji finanční gramotnosti, postupně navrácí ztracené renomé. Finanční vzdělávání tak není novým fenoménem, který by oslaboval pozici matematiky, ale je spíše její tradiční součástí, která se po nepříznivých dějinných událostech opět usazuje v matematickém obsahu.

## 5 Závěr

V úvodu příspěvku jsem naznačil některé ze současných finančních problémů, k jejichž řešení může přispět i vyšší úroveň finanční gramotnosti obyvatelstva našeho státu. Následuje vymezení současného konceptu finanční gramotnosti na základních školách a její začlenění do výuky. Na závěr je pak představeno propojení témat finanční gramotnosti s kurikulem matematiky pomocí finanční matematiky, jejíž tradice sahá hluboko do historie našeho státu.

Jsem si vědom určité pragmatizace tématu, která bývá v souvislosti s finanční gramotností často kritizována.<sup>2</sup> Účelem mého diskuzního příspěvku však bylo

---

<sup>2</sup> Kritika pragmatizace finanční gramotnosti byla akcentována také ve vyjádření redakce časopisu *Pedagogické orientace* k tomuto příspěvku: „[...] u finanční gramotnosti bývá uváděn podpůrný argument, který se odvolává na hrozbu zadlužení; pomineme-li situace, které nemůže člověk sám ovlivnit, pak důvodem zadlužení bývá neschopnost ‚odložit cíl‘, tj. odepřít si okamžité potěšení a místo rychlé půjčky počkat, až si na něj našetřím. Pro psychoterapeuta

především upřesnit zahrnutí konceptu finanční gramotnosti do jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů s akcentem na druhý stupeň ZŠ a dále obhájit její propojení s kurikulem matematiky, které může stavět na dlouholeté tradici a které má dle mého názoru nesporný didaktický potenciál. Domnívám se, že právě v hodinách matematiky by se měla propojovat schopnost žáků analyzovat daný finanční problém a aplikovat na něj zavedené matematické postupy, které vedou k jeho řešení. Žáci si často stěžují, že jim dané učivo k ničemu nebude a že je nikdy nevyužijí. Témata finanční gramotnosti by mohla v mnoha případech posloužit jako motivační prvek a jako ukázka praktických aplikací matematických konstruktů a operací při nakládání s finančními prostředky v reálném světě, jak tomu bylo například již v době první republiky.

## Literatura

- Bernheim, B. D., Garrett, D. M., & Maki, D. M. (2001). Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 80(3), 435–465.
- Brožová, I., Hesová, A., & Odvárko, O. (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Fojtů, M. (2013). *Jak si poradit s finanční gramotností? Ptají se lidé i školy*. Dostupné z [http://www.veda.muni.cz/tema/3421-jak-si-poradit-s-financni-gramotnosti#.VRBRTvmG\\_w8](http://www.veda.muni.cz/tema/3421-jak-si-poradit-s-financni-gramotnosti#.VRBRTvmG_w8)
- Hung, A., Parker, A., & Yoong, J. (2009). *Defining and measuring financial literacy*. Dostupné z [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working\\_papers/2009/RAND\\_WR708.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2009/RAND_WR708.pdf)
- Jandová, L. (2014). *Výsledky dotazníkového šetření k metodice výuky finanční gramotnosti na základních školách*. Dostupné z <http://www.financnigramotnostdoskol.cz/products/vysledky-dotaznikoveho-setreni-k-metodice-vyuky-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach/>
- Malcolm, H. (2014). *Financial literacy education has lasting impact*. USA TODAY. Dostupné z <http://www.usatoday.com/story/money/personalfinance/2014/04/08/financial-literacy-college-students/7296185/>
- Melcer, M. (2012). *Finanční matematika v českých učebnicích od Marchetovy reformy* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta.
- Najvar, P. (2014). Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická orientace*, 24(5), 811–817.
- OECD (2012). *PISA 2012 Results: Students and money*. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf>

---

je to jeden z příznaků nedospělosti či nezralosti – a pro něj, stejně jako pro vychovatele je to výzva snažit se kultivovat osobnost nezralého jedince. Perný úkol, tím spíš, že společenské komerční tlaky jsou s ním v příkrém rozporu. Kladu si otázku, zda tato kultivační stránka je nebo má být programovou (tj. kurikulární) součástí vzdělávání k finanční gramotnosti, tj. má být v kurikulu explicitně pojmenována kupř. jako schopnost klást si vzdálené cíle a dodržovat jejich plnění? Nebo stačí ji jen předpokládat, že se nějak v praxi „uděje“? Přimlouval bych se tedy, aby v debatě k finanční gramotnosti tato „kultivační“ složka nezapadla.“

- 
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/319>
- Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách* (2007). Dostupné z [http://www.nuov.cz/uploads/SBFG\\_finalni\\_verze.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf)
- West, J. (2012). Financial literacy education and behaviour unhinged: Combating bias and poor product design. *International Journal of Consumer Studies*, 36(5), 523–530.

## Autor

Mgr. Karel Ševčík, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: 327241@mail.muni.cz

---

Opletalová, A., & Kvintová, J. (2014). *Vybrané aspekty finanční gramotnosti v podmínkách základních a středních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Monografie vychází ze situace, kdy se oblast finančního vzdělávání stává velmi aktuálním celospolečenským tématem a to i z pohledu celosvětového. Tato odborná publikace podrobně a uceleně pojednává o problematice finanční gramotnosti z pohledu dílčích aspektů vzdělávání a zdůvodňuje nejen jeho význam a aktuálnost, ale zejména představuje současnou podobu implementace finančního vzdělávání v prostředí základních a středních škol v České republice. Současně jsou v této odborné knize prezentovány původní výsledky výzkumů a šetření zaměřených vždy dílčím způsobem na aktuální pojetí a realizaci výuky finanční gramotnosti v prostředí základních a středních škol.

## Anabáze jednoho učitele z éry reálného socialismu

Vladimír Spousta

Nezávislý expert

V roce 25. výročí listopadových událostí roku 1989, které otevřely české společnosti prostor pro hledání vlastní svobodné cesty, se i v pedagogické sféře objevují retrospektivní práce, které se snaží – již s časovým odstupem tak potřebným pro zřetelné vidění všech souvislostí tehdejšího dění – o historickou rekapitulaci a zhodnocení uplynulých let. Jednou z nich je i příspěvek Stanislavy Kučerové Šťastná šedesátá (2014, s. 282–288), v němž autorka – poučena historicky – s filozofickým nadhledem sleduje „40 let poválečného budování beztrždní společnosti v Československu“. Její pronikavý vhled do té doby je zacílen na klíčové jevy, které určovaly běh událostí, a je v něm patrna snaha zachovat objektivní přístup, i když některé události osvětluje vlastními postřehy a prožitky. Pro následující příspěvek je příznačné, že v něm jeho autor podává obraz téže doby líčením peripetií vlastního života a svých osobních a profesních „klíčových událostí“.

### *Prolog*

Protože paměť – jedince i národa – slábne a mnohé, co by mělo zůstat zachováno, z ní časem nenávratně mizí, rozhodl jsem se podat osobní svědectví o tom, jak komunistický režim pohlížel v době totality na učitele, který nebyl ochoten přijmout jeho ideologii. Mladí lidé o praktikách režimu již téměř nic nevědí, je proto důležité je připomínat; především proto, aby se taková doba nemohla již nikdy vrátit.

Mám-li vyprávět o svém postavení učitele v časech tzv. reálného socialismu, je třeba s ohledem na mladou generaci, která tuto dobu neprožila, alespoň ve stručnosti pojmenovat její nejpříznačnější rysy. Období komunistické totality v letech 1948–1989 lze charakterizovat jako dobu všeobjímající a všeovládající absurdity. Ve státě prezentujícím se jako lidová demokracie nevládl lidu ani lid (řec. *dēmos*), ani dělnická třída, jak režim hlásal, ale hrstka stranických aparátníků (samozvanců), kteří sami sebe postavili do čela státu. Tito nejvyšší funkcionáři v tzv. Ústředním výboru Komunistické strany Československa (ÚVKŠČ) rozhodovali o všem bez ohledu na potřeby a vůli lidu (de facto svých poddaných), na niž se přčasto odvolávali. Všichni

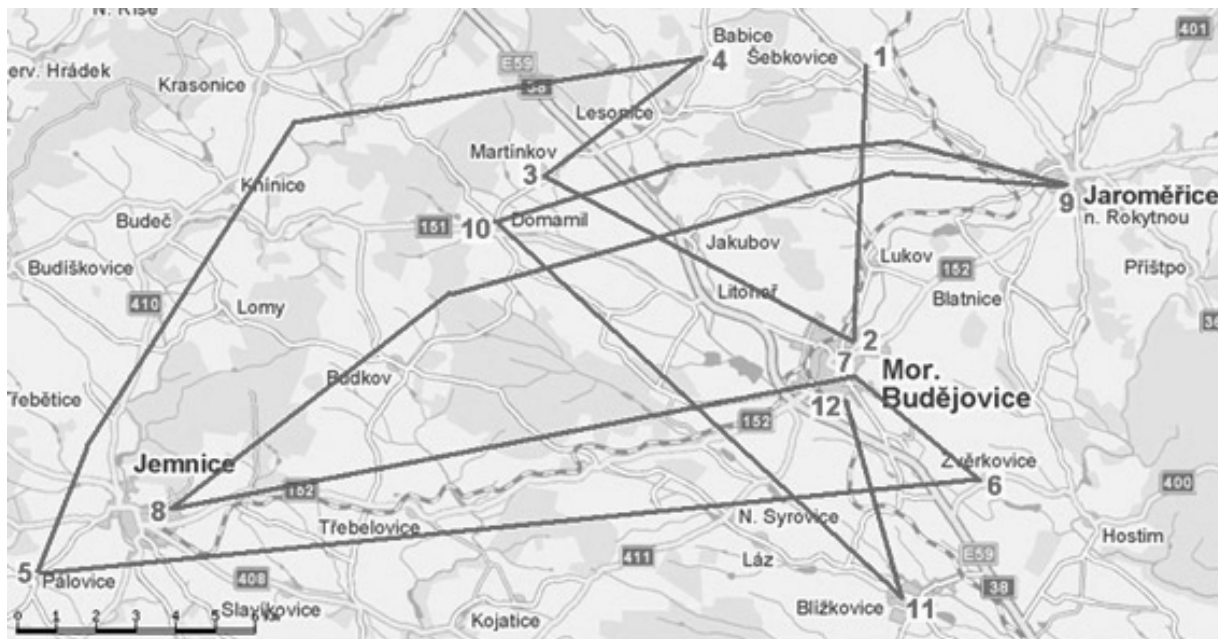
občané byli sledováni tzv. Státní bezpečností (i sami členové tohoto výboru) a byly o nich vedeny záznamy; domoci se práva nebylo fakticky možné. V důsledku toho panovala mezi lidmi všeobecná nedůvěra a nikdo nemohl věřit nikomu – někdy si dokonce nemohli důvěřovat ani členové rodiny, protože udavačstvím si režim zajišťoval svoji pozici a svoje přežití. Neexistovala svoboda slova, vzdělání bylo umožněno jen těm, kdo dostatečně projevovali „kladný vztah k dělnické třídě, straně, vládě a Sovětskému svazu“ (sousedství získalo časem povahu zaklínadla).

Pro totalitní komunistický režim bylo při posuzování člověka podstatné, z jaké rodiny pochází a jaký je jeho sociální původ. Občané byli tehdy rozděleni – bez ohledu na to, jak pracují a jakých pracovních výsledků dosahují – do tří hodnotových kategorií. Nebyla náhoda, že v hierarchii tehdejší třídní společnosti prosazované režimem, v posloupné řadě *dělníci, rolníci a inteligence* byla inteligence stavěna na poslední místo. Jestliže s příslušníky prvních dvou kategorií neměl režim zásadní ideologické problémy a nepochyboval o jejich loajalitě, protože mezi dělníky a rolníky bylo podstatně méně těch, kteří strádali, když se nemohli svobodně vyjadřovat, příslušníci inteligence byli režimem a priori vnímáni – a to již pro sám fakt příslušnosti k této společenské třídě – jako nedůvěryhodní, potencionálně nespolehliví a vládnoucí garnituře nebezpeční.

### *Rodinné danosti*

Pocházím z učitelské rodiny žijící v Moravských Budějovicích. Můj otec se stal po 2. světové válce členem tehdejší Československé strany lidové, která sdružovala převážně křesťansky smýšlející občany. Protože se jako „lidovec“ v době před prvními poválečnými volbami veřejně politicky angažoval a razantně vystupoval proti předvolebním agitacím a programovým prohlášením Komunistické strany, nemohly se důsledky jeho kritických ataků adresovaných moravskobudějovickým představitelům této strany neprojevit při jejich „vítězném tažení“ po Vítězném únoru v roce 1948.

*Po roce 1948 byl otec jako antikomunisticky smýšlející učitel často dle libovůle (přesněji zlovůle) mocných tehdejšího režimu překládán ze školy na školu, vždy však – jak bývalo tehdy zvykem – s dislokačním dekretem sadisticky zdůrazňujícím, že se tak děje „na vlastní žádost“ postiženého. Někdy měnil svá působiště i po měsíci.*



Obrázek 1. Mapa učitelského působení otce V. Spousty.

Přiložená mapka (viz obr. 1) zřetelně dokumentuje, že přísluhovači komunistického režimu mu umožnili poznat celou řadu škol v různých koutech tehdejšího moravskobudějovického okresu, aby si uvědomil, že přičít se vůli mocných se nikdy nevyplácí. Důsledky otcovy antikomunistické angažovanosti se v intencích osvědčených praktik této strany později projeví i ve vztahu k jeho potomkům. O pět let později mi bylo dopřáno poznat tytéž manipulativní nástroje komunistických pohunků<sup>1</sup> na vlastní kůži.

### *Studentské problémy*

Úspěšně složená maturitní zkouška (v roce 1949) v letech všudypřítomného dohledu KSČS neznamenal, že se budu moci ucházet o přijetí ke studiu na vysoké škole, a to navzdory tomu, že na maturitním vysvědčení to bylo výslovně uvedeno. Bdělé oko stranických funkcionářů dohlížejících na to, aby ve společenství „budovatelů komunismu“ nezbytněla nedůvěryhodná a v očích komunistických ideologů vždy podezřelá „pracující inteligence“, posoudilo a zvážilo – případ od případu:

<sup>1</sup> Pohunek – ten, kdo pohání dobytek, čeledín.



1. třídní původ uchazeče;
2. jeho stranickou příslušnost;
3. politickou angažovanost;
4. projevované názory a postoje (nikoli ty skutečné, interní – ty je nezajímaly);
5. a mnohé jiné a další vlastnosti kádrovaného.

Teprve pak soudruzi vyslovili verdikt, tzn. dali najevo, zda se bude moci ucházet o přijetí, nebo zda si jeho oddanost věci socialismu, Sovětskému svazu, míru atd. ještě ověří a on ji bude muset nějakým způsobem prokázat. To znamenalo: buď tzv. politickou prací v ČSSM (Československém svazu mládeže) fakticky ovládaném a řízeném (jak jinak) komunistickým aparátem, nebo fyzickou prací na nějaké stavbě socialismu, nebo také oddaností straně a vládě prokázanou rolí konfidenta. Protože ke mně a k mé rodině velká strana důvěru neměla, bylo zřejmé, že si ji musím (chci-li dál studovat) získat. Pro mne byla z oné poutavé nabídky možností přijatelná jediná: práce na Stavbě trati mládeže, která měla své pracovní lágry na Českomoravské vysočině mezi Velkým Meziříčím a Žďárem nad Sázavou.

A tak jsem spolu s dalšími maturanty dychtícími studovat „na vysoké“ prožil šest týdnů v přízemním montovaném baráku poblíž vesnice Kozlov nedaleko Křižanova. Tam o nás (a náš volný čas) pečovali „zasloužilí“ soudruzi svazáci, takže jsme se čas od času vydávali ve večerních hodinách – zmožení celodenní fyzickou prací – na pochod do několika kilometrů vzdáleného Křižanova, abychom mohli zhlédnout filmy navýsost politicky hodnotné, ale umělecky bezcenné, typu *Lenin v říjnu* nebo *Rudá záře nad Kladnem*. Při těchto nočních pochodech jsme byli navíc šikanováni ještě tím, že jsme museli zpívat tzv. budovatelské písně jako např. *My jsme děti republiky* nebo *Píseň mladých brigádníků*.

I když jsem se ucházel o studium oborů bohemistika a hudební výchova ve specializaci učitelství pro 9.–11. postupný ročník jedenáctiletých středních škol, z rozhodnutí soudruhů na gymnáziu mi bylo dovoleno studovat uvedené obory „jen“ ve specializaci pro základní školu. Protože jsem chtěl vyučovat na středních školách, vykonal jsem počátkem roku 1951 rozdílové zkoušky a již ve studijním roce 1950/51 jsem studoval požadovanou specializaci na filozofické a pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Protože jsem tímto způsobem obešel rozhodnutí stranických orgánů, moravskobudějovičtí

soudruzi mně po absolutoriu – už při žádosti o umístění – dali najevo, že mně tento krok odpustit nemíní.

### *Potíže začínajícího učitele*

Když jsem se jako čerstvý absolvent ucházel na odboru školství Okresního národního výboru v Moravských Budějovicích – ve svém bydlišti – o učitelské místo na tehdejší Jedenáctileté střední škole, volné místo pro mne nebylo. Tehdy sloužící (a pokyny mocných poslušně vykonávající) školní inspektor s odmítavým despektem prohlásil: „Češtinářů máme, že bychom s nimi mohli dláždit ulice“. Byl jsem s tzv. umístěnkou ustanoven na venkovskou základní školu v Domamili. Tam jsem mohl denně dojíždět, ale jen s výslovným souhlasem odboru školství; o souhlas jsem byl povinen před zahájením nového školního roku vždy poníženež písemně požádat! A tak jsem vždy čekal na milostivý souhlas soudruhů, protože jen jejich výslovný souhlas mě zbavil nutnosti hledat v obci podnájem a vracet se k rodině jen na víkend!

V době počátků mé šedesátileté kantorské dráhy jsem se jen těžce vyrovnával s nesvobodou slova, s nemožností vyslovit své mínění bez rizika následné perzekuce číhajících ideologicky pomatených přísluhovačů komunistického režimu. Už dávno totiž neplatilo, co napsal před cca devatenácti staletími římský politik a historik Publius Cornelius Tacitus (\*55) ve svých *Dějínách (Historiae)*: „Rara temporum felicitas, ubi quae velis senare et quae sentias dimere licet.“ (Vzácná je ta šťastná doba, kdy je dovoleno myslet si, co chceš, a říkat, co si myslíš.).

A protože učitelé mohli svým myšlením a svými názory významně ovlivnit myšlení a názorovou orientaci dorůstající generace, ocitli se pod drobnohledem strážců ideologické čistoty; uspokojit je mohli jen učitelé vyznávající tzv. marxisticko-leninský světový názor, učitelé bezmezně oddaní „straně, vládě a Sovětskému svazu“.

V průběhu své pedagogické činnosti jsem vyučoval na všech stupních československé (a pak i české) školské soustavy a měl tak možnost poznat specifika výchovné práce na různých stupních i typech výchovných zařízení, což se později ukázalo jako cenná devíza při přípravě studentů pedagogické fakulty. Vyučoval jsem 8 let na základních školách, 9 roků na středních školách a 29 roků na vysoké škole jako odborný asistent a od roku 1990 jako docent na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (komunistickými ideology přejmenované na Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Brně). V letech 1979 a 1980 jsem byl několik měsíců bez zaměstnání.

Praktikované nástroje ponižování měly různou podobu. Když jsem z vůle mocných měnil (někdy i po několika měsících) své pracoviště, v dislokačním dekretu bylo vždy bezostyšně uvedeno „překládá se na vlastní žádost“, ačkoli jsem o přeložení nežádal. Tato lživá formulace měla mně s cynickým výsměchem vždy znovu a znovu připomenout osobní bezbrannost a nicotnost učitelské profese. Jen pro začínající učitele poznamenávám, že změna učitelova působiště nepřináší jen změnu školy jako instituce, její uspořádání a novou organizační strukturu, ale i nový, neznámý učitelský sbor a – co je pro učitele profesně nejnáročnější – i noví žáci. Jeho plný dosah však může pochopit pouze zkušený učitel, který ví, že dobře poznat desítky nových žáků není možné ani za celý školní rok. Časté tyto změny mě vyčerpávaly po všech stránkách – fyzicky, ale především psychicky – navíc jsem denním dojížděním zmarnil obrovské množství času, a to v době svého nejproduktivnějšího věku. A tak se nyní sám sebe ptám: „Proč jsem byl tolikrát a tak často překládán?“

Protože soudruzi na školském odboru Okresního národního výboru (tedy pracující inteligenti) se snažili vyhovět svým nadřízeným, pocházejícím většinou z dělnické třídy, byl v 50. letech vyvíjen tlak na učitele, aby část své *zákonem přiznané* osmitýdenní dovolené věnovali tzv. obecně prospěšné práci a ideově politické činnosti. V praxi to znamenalo, že jsem v místě svého prvního působiště (v Domamili) o prázdninách čistil cihly ze zbouraného objektu nebo míchal maltu, a podílel se tak na budování místního kulturního domu. Činil jsem tak „dobrovolně“ a bez nároku na mzdu (vždyť jsem i v těch prázdninových měsících pobíral plat!), což jsem předtím – také „dobrovolně“ – písemně stvrdil ve svém socialistickém závazku. Na stavbě domu jsem pracoval bez pocitu zmarněného času a kupodivu i rád, protože měla smysl a fyzické práci jsem se nikdy nevyhýbal.

Když však nastal čas žní a sklizeň obilí, došlo i na plnění mého ideově politického závazku. Jeho splnění mně mělo dát pocítit sílu a moc státu „dělníků, rolníků a pracující inteligence“ (oblíbený slogan tehdejších ideologů). Jako politicky nespolehlivý jsem měl prokázat svoji spolehlivost činností, která byla stejně nesmyslná a absurdní jako celý tehdejší politický systém. Když jsem na stavbě domu kultury „vyfasoval“ kbelík s vápnem a štětku a našel na jediné asfaltové silnici vedoucí středem obce ideově příhodné místo, velkými písmeny jsem štětkou a vápnem „vytvářel“ nápisy „Ani zrno nazmar!“ (vždy s velkým vykřičníkem dokládajícím můj vlastenecký zápal pro věc socialismu). Při vědomí absurdity takového počínání jsem tak činil s těžko představitelným sebezapřením, ale s vědomím, že zachraňuji socialistické zemědělství před hrozbami kapitalistického Západu.

Cílů však bylo dosaženo. Učitel se štětkou a kbelíkem na návsi aspoň zčásti uklidnil některé závistivé členy místního Jednotného zemědělského družstva, kteří nemohli přenést přes srdce, že jejich učitel má delší dovolenou než oni a že v době, kdy oni mají práce nad hlavu, on by se válel někde u vody. Ale i zlovolné duše strůjců šikany byly uspokojeny: učitel pocítil „tvrdou pěst dělnické třídy“ (opět slogan té doby), byl ponížen a nemohl si v tu dobu nakládat se svým časem svobodně a podle své vůle...

Paleta nástrojů tehdejších uzurpátorů sloužící ke znepríjemňování žití a k šikanování byla bohatá a hojně využívaná. Metody šikany měly různou podobu. Moje ochota podřídit se byla tehdy často prověřována a různě poměřována. Pamatuji si, že jednou k večeru přišel k nám do domu soudruh, který se živil tím, že evidoval předplatitele stranického tisku (pro mladší generaci poznamenávám, že se jednalo o tiskoviny sloužící výhradně propagandě Komunistické strany Československa), a vyzval mě, abych si předplatil *Rudé právo*. Když jsem odmítl a prohlásil, že čtu jiné noviny, ochotně mě poučil, že jako učitel bych měl odebírat právě *Rudé právo*.

Druhý pokus učinila manželka politicky vlivného moravskobudějovického funkcionáře, učitelka Vojtová, která vyučovala na 1. stupni školy v Moravských Budějovicích. Navštívila mě též ve večerních hodinách a bez uzardění (protože si ani na chvíli nepřipustila, že mě vlastně žádá, abych dělal práci, za kterou ona sama pobírá mzdu) mě žádala, abych vedl na jejich škole pěvecký soubor. Opět jsem odmítl s poukazem na to, že vyučuji na škole mimo bydliště a vracím se domů až pozdě odpoledne. Tehdy jsem si neuvědomil, že jsem tím rozhodl o svém dalším a důslednějším politickém pronásledování.

Sluhové režimu hledali své pomocníky především v řadách lidí, v jejichž povaze dominovala snaha ovládat jiné, což se jim osvědčilo a bylo praktikováno v celém politickém systému. Je příznačné pro tu dobu, že tito lidé se „rekrutovali“ převážně z řad nevzdělanců a nekvalifikovaných vrstev, kterým byla – pochopitelně za služebnost režimu – dána příležitost „vyšvihnout se“, získat postavení či funkci, pro kterou nebyli připraveni; tak se tehdy stávali řediteli průmyslových podniků a továren i nekvalifikovaní dělníci. Pro celý komunistický „absurdistan“ bylo příznačné, že na tyto řídicí pozice byli dosazováni lidé, kteří nejenže neměli ani potuchy o managementu, ale dokonce ani o problematice podniku, který měli řídit. A tak se holič stal ředitelem strojírenského závodu a bezzemek předsedou Jednotného zemědělského družstva. *V té době se zrodil i termín „podpultové zboží“* – zboží, kterého byl v určité době/regionu nedostatek; jednou to byl toaletní papír, jindy mucholapky.

Umě tohoto systému využívala profesorka Karla Sobotková, kterou strana vyzdvihla do funkce ředitelky Jedenáctileté střední školy v Moravských Budějovicích. Můj učební úvazek byl sestaven z hodin českého jazyka a literatury na třetím, ale i 2. stupni, což v praxi znamenalo, že se celkový počet vyučovaných hodin zvýšil, ale plat byl paradoxně nižší, protože pro vyučování na druhém stupni nebylo požadováno univerzitní vzdělání, ale postačující byla aprobace získaná absolvováním pedagogického institutu. Výukou českého jazyka v nejvyšších ročnících pověřila Josefa Nováka, odborného učitele bez požadované kvalifikace. Podobným způsobem si zavázala celou řadu učitelů s aprobací pro 2. stupeň školy základní školy (např. Ladislav Novák, Václav Buk) nebo i 1. stupeň (např. Rataj), kteří se tímto jejím rozhodnutím rázem stali „středoškolskými profesory“. Tento právně nenapadnutelný postup byl často uplatňován právě při šikanování učitelů s univerzitním vzděláním.

### *Mé pronásledování po okupaci v srpnu 1968*

Politická perzekuce a šikanování se znovu rozmohly, dostaly jen novou, rafinovanější podobu. Protože jsem netajil své názory na tzv. „bratrskou pomoc Sovětů a spřátelených zemí“, ocitl jsem se v hledáčku ostražitých soudruhů ve stranickém výboru na pedagogické fakultě, ale i na brněnském městském sekretariátu komunistické strany. Existenční nejistota pramenící z pracovních smluv uzavíraných vždy jen na dobu určitou (někdy jen na dobu dvou měsíců) byla umocňována blokováním pracovního postupu a další vědecké gradace, která však současně byla formulována jako podmínka setrvání na fakultě. Přiložená kopie výpisu osobního oddělení fakulty z července 1977 zřetelně dokládá uplatňované praktiky fakultních stranických funkcionářů (viz obr. 2).

K 31. lednu 1978, kdy mi končila pracovní smlouva uzavřená na dobu určitou, jsem byl nucen fakultu opustit. Tehdy jsem zažil absurdní situaci, kdy mě den před tímto datem tajemník fakulty Robert Vlk žádal (spíše prosil), abych se po tomto dnu již na fakultě nezdržoval a nekomplikoval, neztěžoval mu jeho „práci“, protože by musel zabránit mému vstupu do objektu, a to i násilím, což by – podle jeho slov – nerad činil. Pochopitelně tak konal jen z důvodů sebezáchovných, protože by se musel za můj nezdařený odchod zodpovídat všemocnému děkanovi fakulty Jaroslavu Sýkorovi. Tehdy jsem se podřídil a respektoval jeho žádost, protože jsem se domníval, že moje setrvání na fakultě proti vůli všemocných by vedlo jen k dalšímu a razantnějšímu znepříjemňování mého života. Několik podobně postižených mých kolegů však i po skončení své pracovní smlouvy na dobu určitou na pracovišti setrvala, čímž se jejich smlouva stala smlouvou trvalou. V červenci 1990

mně děkanka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity prof. Stanislava Kučerová úředně potvrzuje, že jsem byl z politických důvodů diskriminován (viz obr. 3). O rok později osvědčuje protiprávní rozvázání mého pracovního poměru i rektor Masarykovy univerzity prof. Milan Jelínek, zesnulý v lednu loňského roku (viz obr. 4).



662 80 BRNO • POŘÍČÍ 7 • TELEFONY 32 07 11 • 32 07 42 • 32 07 43 • 32 07 44 • 32 07 15

V Brně dne 26.7.1977

Čís. jednací:

Věc:

K č. j.

Průběh prodlužování pracovních smluv časově omezených  
PhDr. Vladimíra Spousty :

- 1/ Nástup na PdF UJEP 1.9.1969 - smlouva do 31.8.1972
- 2/ Návrh děkana ze dne 12.9.72 na smlouvu časově neomezenou.  
14.9.1972 odpověď a návrh rektora - smlouva uzavřena na  
dobu od 1.9.1972 do 31.8.1975
- 3/ Návrh 1.7.1975 - smlouva od 1.9.1975 do 31.8.1976
- 4/ Návrh 27.8.1976 - smlouva od 1.9.1976 do 30.6.1977
- 5/ Návrh 15.6.1977 - smlouva od 1.7.1977 do 31.8.1977

*Jelínek M.*  
osobní odd.

Vyřizuje: Sochorová

Příloh. :

Tisk 52 1622-76

Obrázek 2. Kopie výpisu z osobního oddělení Pdf UJEP.

Je až k nevíře, že trnem v oku hlídačů ideové neposkvěrnělosti strany bylo i moje členství v Československé pedagogické společnosti (viz omluvný dopis předsedy jejího hlavního výboru prof. Jarolíma Skalky z ledna 1990, viz obr. 5).

Dlouhodobě praktikovaný bossing jako mobbing iniciovaný nadřízenými orgány vůči mé osobě a prováděný komunistickými funkcionáři měl své důsledky; provázela ho řada negativních projevů různé povahy a rozdílné intenzity. Finanční újma způsobená dislokací na méně honorované učitelské místo a funkci byla tou nejméně citlivou. Mnohem hlouběji jsem prožíval důsledky bossingu v oblasti psychické, které byly provázeny intenzivním pocitem nespravedlnosti a nedůstojnosti při přezíravě vedeném dislokačním řízení. Ty se po delší době projevovaly depresí a pochybnostmi o správnosti mé volby být učitelem.

Projevy psychosomatického charakteru se záhy objevily v podobě opakovaných bolestí hlavy a onemocnění zažívacího traktu provázeného žaludeční nevolností, zvracením a nechutenstvím, které byly lékaři diagnostikovány jako psychosomatický syndrom. Všechny tyto jevy se pochopitelně promítaly i do sféry psychosociální v podobě uzavřenosti a nedůvěry ke spolupracovníkům a k okolnímu světu vůbec. Psychické zatížení posléze vyústilo i v ekonomickou újmu vyvolanou zvýšenými náklady na dopravu z místa bydliště do místa působiště, časovými ztrátami v důsledku dojíždění, snížením pracovní výkonnosti a zvláště v podobě zvýšené, časté nemocnosti.

### *Co zapříčinilo čtyřicetileté fungování komunistické totality?*

Hledáme-li odpověď na otázku, co bylo příčinou toho, že se aparátníkům strany dařilo držet po několik desetiletí větší část národa v defenzivě a faktické porobě, neodbytně vystupuje z našich úvah hypotéza měnící se s historickým odstupem v jistotu, že mezi základními příčinami byly nadměrná konformita, globální pasivita a silná tendence k průměrnosti, kterými byla „postižena“ větší část populace. Pasivní postoj k veškerému dění ve společnosti zákonitě vyústil v normalizaci průměrnosti. Vědění a vzdělávání se jako filozofické a pedagogické kategorie dostávaly v hierarchii hodnot na druhořadá místa. Mocenský aparát potlačoval touhu jedince být jedinečný nedostatečnou osobní zainteresovaností na společenském dění; podněcován byl zájem jen o tzv. ideově politickou práci (přesněji agitaci v intencích ÚVKSC). Zkorumpovaný systém výběru vedoucích pracovníků, absence příležitostí k samostatnému rozhodování a ztráta prostoru pro svobodnou tvůrčí iniciativu vyústily ve ztrátu osobitosti a autonomního sebeuplatnění. Trvalé neuspokojení základních životních, kulturních a emocionálních potřeb vedly k permanentní frustraci.

**Děkanka  
pedagogické fakulty  
Masarykovy univerzity v Brně**

V Brně dne 18.července 1990

Vážený pane,

vedení pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně  
vyslovuje hluboké politování nad tím, že jste byl v sedmdesátých  
létech z politických důvodů diskriminován a byl s Vámi proto  
ukončen pracovní poměr. Je nám líto toho, co jste musel prožít  
po nuceném odchodu z naší fakulty.

Náleží Vám plná morální rehabilitace, kterou Vám tímto  
potvrzujeme.  
Bohužel, finanční vyrovnání není v naší pravomoci.

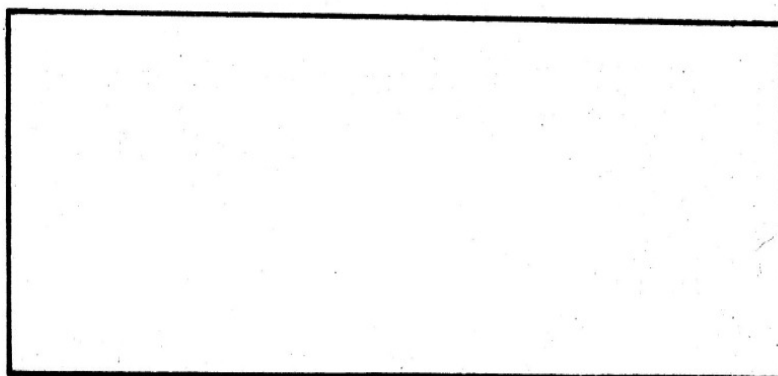
Přejeme Vám hodně spokojenosti a zdraví.

*St. Kučerová*  
prof.PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

Vážený pan  
PhDr. Vladimír Spousta  
Štouračova 12  
635 00 Brno

*Obrázek 3.* Dopis od děkanky Pdf MU.



**REKTORÁT MASARYKOVY UNIVERZITY V BRNĚ****601 77 Brno, Burešova 20**

VÁŠ DOPIS ZNAČKY/ZE DNE NAŠE ZNAČKA VYŘIZUJE/LINKA BRNO 3. 7. 1991  
VĚC: sine/91 Medková/216

Osvědčení podle ust. § 22 zákona č. 87/1991 Sb.

Podle ust. § 22 zákona č. 87/1991 Sb. o mimosoudních rehabilitacích potvrzujeme, že dnem 31. 1. 1978 byl neplatně rozváznán pracovní poměr s panem doc. PhDr. Vladimírem Spoustou, nar. 29. 3. 1930, a to způsobem uvedeným v § 21, odst. 1, písm. e) citovaného zákona. Pracovní poměr ukončil pod tlakem politické perzekuce.



  
prof. PhDr. Milan Jelínek, Ph.D.  
rektor

*Obrázek 4. Osvědčení o neplatném rozváznání pracovního poměru.*

## ČESKOSLOVENSKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLEČNOST

PŘI ČESKOSLOVENSKÉ AKADEMII VĚD

110 00 Praha 1, Purkyňova 2

V Praze, dne 31.ledna 1990

Vážený pane doktore,

jak jsme zjistili z archivních materiálů, bylo Vám dne 4. 5. 1972 pozastaveno členství v Československé pedagogické společnosti při ČSAV. Hlavní výbor Čs.PdS se Vám hluboce a upřímně omlouvá za velkou křivdu, která se Vám tím stala. Na svém zasedání 24. 1. 1990 zrušil nesprávné a nespravedlivé rozhodnutí o zastavení členství a obnovil Vaše členství v Československé pedagogické společnosti při ČSAV k uvedenému datu, tj. od 4. 5. 1972.

Prosíme Vás zároveň o aktivní zapojení do činnosti poboček, sekcí, odborných skupin i hlavního výboru Československé pedagogické společnosti při ČSAV.

Za hlavní výbor Čs.PdS při ČSAV  
*J. Skalka*  
Prof.dr. Jarolím Skalka, DrSc.  
předseda

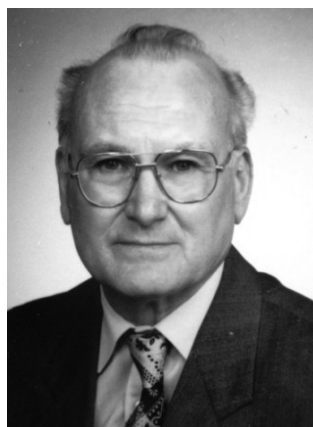
Vážený pan

Dr. Vladimír Spousta

Urbánkova 870

676 00 Moravské Budějovice

Obrázek 5. Dopis od předsedy hlavního výboru Československé pedagogické společnosti.



Obrázek 6. V. Spousta v roce 1998.

Když se dnes ohlížím zpět, kladu si otázky: co vedlo komunistické funkcionáře a jejich pacholky,<sup>2</sup> kteří ochotně pomáhali šikanovat a sociálně devastovat odpůrce režimu, k tomu, že nepoddajné a nepohodlné lidi systematicky pronásledovali, všemožně jim znepříjemňovali život a trápili je? Jak si vybírali své oběti? Šlo jen o selekci podle klasického komunistického sloganu „kdo není s námi, je proti nám“? Nebo v tom sehrála svoji roli i stará osvědčená taktika všech uzurpátorů a diktátorů, kteří věděli, že se musí zbavit všech, kdo by byli schopni postavit se do čela nespokojených a vést je v odporu proti nim? Proč byli v seznamech zločinecké organizace cynicky nazvané Státní bezpečnost registrováni především lidé z řad inteligence, lidé vzdělaní a s vlastním názorem? Proč v těch čtyřiceti letech poutal jejich pozornost každý, kdo vybočil z řady a čněl nad průměr? Mám za to, že všechny tyto, ale i jiné příčiny se v konečném důsledku slily v jeden úděsný proud: ve zlobu a nenávist vůči všemu jinému, v očích vykonavatelů „ideologické čistoty“ režimu nepřátelskému. O podstatě systému, do něhož vkládaly své naděje celé generace toužící po spravedlivém sociálním uspořádání, které se ale v mnoha zemích zvrátilo v dehumanizující nástroj s obludnou, nelidskou tváří, vypovídá mnohé pouhý výčet slov označujících jevy provázející akce jeho strůjčů: zlo a zlovůle, nenávist a pomsta, perzekuce a diskriminace, teror a šikanování, uzurpace a znásilnění atd.

A kdo by byl překvapen a nevěřil, že zlovolné praktiky komunistů z let jejich největšího rozpětí, které se tak osvědčily, přežívají v myslích pohrobků totalitního režimu i po listopadu 1989, mýlil by se... Doznamenaly však zásadní proměny metod i prostředků realizace. Umně jsou kamuflovány a jejich

<sup>2</sup> Pacholek – katův pomocník (původní význam).

strůjci se skrývají za štíty demokracie, takže jsou jejich praktiky nenapadnutelné a oni sami jsou právně nepostižitelní. Na akademických postech a ve vědeckých radách fakult a univerzit ještě stále rozhodují lidé, kteří své akademické tituly získaly za zásluhy a úlitbu komunistické straně a jen s výslovným souhlasem stranických funkcionářů. Ale to už patří do líčení další, „demokraticko-kapitalistické“ etapy mé anabáze...

## Literatura

Kučerová, S. (2014). Šťastná šedesátá. *Pedagogická orientace*, 24(2), 282–288.

## Autor

Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., nezávislý expert  
e-mail: spousta.v@email.cz

---

Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.

Rozvíjení kompetence k řešení problémů v současnosti představuje jeden ze základních cílů vzdělávání. Na příkladu zkoumání kvality učebních úloh publikace popisuje, zda a v jaké míře výuka zeměpisu na základních školách v Česku poskytuje žákům příležitosti řešit geografické problémy. První část knihy kromě jiného syntetizuje doposud izolované teoretické a empirické poznatky pedagogiky a psychologie týkající se didaktického využití řešení problémů. Ve druhé části knihy je popsán výzkum učebních úloh v učebnicích a ve výuce zeměpisu. Výsledky výzkumu jsou následně interpretovány na pozadí soudobých úvah o kvalitě (ve) vzdělávání. Kniha má ambici oslovit nejen čtenáře se zájmem o odpovědi na stanovené výzkumné otázky, ale klade si také za cíl přispět do diskuse o aktuálním stavu geografického vzdělávání a didaktiky geografie v Česku.

## **Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi.***

Praha: Grada Publishing.

Soudobé recenze, spokojující se povětšinou s obsahovým představením knihy a s případnou oslavnou glosou o podařenosti, nenaplňují často podstatné souvislosti, kterými se tento literární útvar vyznačuje. Totiž, že se má jednat o *kritické* posouzení a zhodnocení díla. Rád bych tedy v této recenzi překročil navyklou rutinu.

Odvahu sepsat metodologickou publikaci mohou dnes nalézt i akademičtí pracovníci zabývající se jinými než metodologickými tématy, a dokonce i jejich studenti. Pak není divu, že se editoři v publikaci věnované výzkumným metodám chlubí radou, že je třeba, aby se kolegové „předem zbavili zbytečné panické úcty k teoriím a filozofickým východiskům, které určují a profilují představené metody“ (s. 230). Rada editorů je jednoduchá: chcete-li rozumět fenomenologii, nemusíte číst Husserla, protože je dost jiné literatury (sic!). Současný nešvar spokojenosti s informacemi z druhé ruky vede k naprostému nepochopení epistemologických základů a tím i k neadekvátnímu užití terminologie i metody samé.

Při podrobnějším čtení záhy zjistíme, že o metody (natož metodologii) tolik nejde, ty tvoří pouze úvodní rámec porozumění, co vše se děje na jednom pracovišti. Práce katedry je záslužná, pozoruhodná, eticky prohloubená a nejenom pro klienty smysluplná. Mělo se však o ní podat svědectví pod jiným názvem a jinou formou. Adekvátní pojmenování vzhledem k obsahu by totiž muselo znít *Vybraná výzkumná témata a metody užívané v posledních letech na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Brno*. Kdo by čekal ucelené pojednání o výzkumných metodách vhodných pro pedagogický výzkum (např. variantní řešení publikací Hendl, 2008, 2012; Chráška, 2007; Miovský, 2006, aj.), bude zklamán, zvolená témata jsou vskutku výběrová a podaná nikoliv v potřebné hloubce.

Spíše než o metodologickou publikaci se jedná o výzkumnou zprávu dílčích šetření osmi autorů. To je daň za to, že autorská katedra je zřejmě přehlacena grantovými projekty, jejichž řádné čerpání musí vykazovat nějakými výstupy. Tato publikace je přiřazena hned k 6 různým projektům (1x grant Fulbrightovy komise, 1x MSM, 2x MUNI, 2x GAČR). Soudobým školstvím

preferovaná pragmatičnost (hraničící snad až s účelovostí) se autorům, pracovišti ani publikaci rozhodně upřít nedá...

Některým autorům (Andrea Preissová Krejčí, Dušan Klapko, Denisa Denglerová) se podařilo poměrně zdárně přiblížit vybranou konkrétní metodu (narativní analýza, obsahová analýza textu, diskurzivní analýza, teorie vědomostního prostoru) a ilustrovat ji ukázkou vlastního realizovaného výzkumu. V tomto případě byl smysl publikace bezpochyby naplněn. Jiní autoři (Lenka Gulová, Martin Stanoev, Barbora Strobachová) metodické i metodologické informace zhutnili do velestručného úvodu a seznamují především se svým výzkumem. Takže se z teoretického rámce vybraných metod (zakotvená analýza, případová studie, fenomenologie) nedozvíme téměř nic, zato se přehršel stran věnuje školství a sociální situaci v Angole, naší drogové scéně a sociálnímu znevýhodnění Romů. Stranou ponechávám interpretativní fenomenologickou analýzu (Veronika Šuráňová), která je zhruba uprostřed mezi zmíněnými přístupy a úvodní část (Radim Šíp), jíž se pověnuji speciálně.

Právě důraz na vlastní výzkumné téma a opomenutí zvolené metody v celé její komplexnosti vede k určitým nepřesnostem či přílišné zúženosti. Např. u zakotvené teorie je koncentrace na zvyklosti používané na katedře tak silná, že představení metody vede autorku k uvažování pouze v diskursu slova (analýza rozhovorů), přestože metoda umožňuje analyzovat i obrazová data (fotografie, obrázky, videa). Škoda, že se text nezmiňuje i o těchto specifikách kódování dat. Že nepadne ani slovo o možnostech softwaru Atlas.ti a obrovském usnadnění a ulehčení práce s kódováním a přehledem. Nic se nedozvíme o *smyslu* zakotvené teorie, totiž formulovat novou teorii. Závěr je koncipován jako „příběh“, „centrální kategorie“, „hlavní problém“ – avšak nikoliv v podobě ucelené nové teorie, která by byla v datech zakotvena. Není také zřetelné, proč je právě sem přifařeno téma ohniskové skupiny, když o sběru dat se v předchozím příspěvku vůbec nepojednává a de facto se hned začíná otevřeným kódováním... Jaký je však rozdíl mezi zakotvenou teorií, IPA, narativní či kvalitativní obsahovou analýzou? Nepoužíváme pro shodně dělaný rozbor empirického materiálu odlišná jména? Žel, pokud není podán zřetelný rozdíl mezi fenomenologií a hermeneutikou, odlišnosti mohou unikat a zájemce o takové otázky v recenzované knize odpověď rozhodně nenalezne.

Empirickým výstupům předchází filosofující stať Radima Šípa. Cílem jeho části textu je přesvědčit čtenáře, že dosavadní vědecké přístupy (a zvláště v pedagogickém výzkumu) byly poznamenány neadekvátní dichotomií

(myšlením v rozdílných polaritách), zatímco teď přichází „nové paradigma“, které má překlenout zdánlivé rozdíly vytvořením kontinuity mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem, mezi přírodními a sociálními vědami, mezi popisem a normou, a konečně mezi praxí, teorií a výzkumem (s. 32). Zdá se mi to jako poněkud nešťastný pokus využívající autoritativního vyjadřování bez jakékoliv pokory, které však nezůstává bezrozporné. Jak jinak chápat výrazy či přímo dehonestující expresiva typu „přešlapuje na pomezí“, „velice nesprávně chápala“, „pochopeny jednostranně“, „nesmyslné jednání“, „naivní pocit“, „kvůli své slepotě nevidí“, „osudově nesprávná představa“, „kritici přehlízejí“ apod., jimiž se obrací vůči svým předchůdcům (a tedy možným názorovým oponentům)? Tento spíše žurnalistický než odborný slovník, postrádající jisté uměřenosti při hodnocení minulosti, naznačuje opravdu zásadní změnu, s níž publikace (nebo katedra, případně autor první části) hodlá přijít. Znakem tohoto „nového paradigmatu“ (arci striktně vázanému na starý známý pragmatismus) pak má být, že volíme výzkumné metody adekvátně řešeným problémům. To přece není ani nic nového, ani překvapivého. Kdyby intence textu zněla ve smyslu: „podívejte se, v předchozích staletích vsadili vědci příliš na racionalitu a kvantitativní přístupy ve vědě, je potřeba kyvadlo vychýlit a klást větší důraz chvíli zase na kvalitu“, bylo by to mnohem více v souladu s následujícími pasážemi kolektivní publikace. Pikantně pak v konfrontaci se snahou o profilaci „nového paradigmatu“ zaznívá tvrzení z empirické části, totiž že v dostatečné teoretické přípravě „by měl každý výzkumník zůstat věrný podmínkám vytyčeným pro vědeckou metodu již při jejím vzniku novověkými filozofy, ať už představiteli empirismu (F. Bacon) nebo racionalismu (R. Descartes), a sice neopomenout základní kritéria vědeckého postupu“ (s. 130). Empirická část knihy prostě s klidem akceptuje běžné chápání vědy v její kvantitativně-kvalitativní odlišnosti a různosti a soustředí se na představení vybraných možností. Nic na tom nezmění ani dodané závěry kapitol, které se někdy násilně (a v rozporu s vlastním obsahem) obracejí zpět k úvodní pasáži a tedy k hlásání „nového paradigmatu“ s jistou mírou zvolené ideologické zátěže.

Abych nekřivdil příliš: ona novost pravděpodobně spočívá především v postulovaném čtverém kontinuu. Stejně jako např. Wilson (1999) svojí představou konsilience (tedy sjednocení věd přírodních a společenských) hodlá nakonec podřídít ty druhé oněm prvním a rozšířit tak přírodovědnou metodologii i na zkoumání společnosti a ducha, měli bychom vážně promyslet, co takovým pomyslným kontinuem vlastně tvrdíme: že v konečném

důsledku není zřetelný rozdíl mezi kvantitativními a kvalitativními daty, protože plynule přecházejí jedny v druhé. Ale tak tomu přece vůbec není! A hlavně z potenciální kontinuity mezi praxí a výzkumem vůbec nevyplývá pojetí vědy jako „řešení problémů“ – to je přece velmi dobře propojitelné i s diskontinuitou! Závěrečná věta úvodu pak zní: „Jedná se o rozostření dříve rigidní hranice mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem – přesněji se jedná o to, že zmíněná hranice přestává být hranicí ontologickou a ukazuje se být hranicí funkcionální, která se utváří na základě určitých potřeb výzkumu a rozčleňuje a odlišuje jinak kontinuitní pole zkoumané reality i metodologických nástrojů.“ (s. 44) Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem nikdy nebyl a ani nemohl být ontologický (nýbrž epistemologický), ale hlavně „kontinuitní pole zkoumané reality“ rozhodně není totéž, co potenciální kontinuum výzkumných přístupů – které však není dostatečně zdůvodněné. Málo je zřejmé, proč by mělo být souvislé pole reality zkoumáno metodami, mezi nimiž je rovněž plynulý přechod: je-li na jedné straně opora o pozitivismus (kvantitativní přístupy) a na druhé o fenomenologii a hermeneutiku (kvalitativní), jen obtížně můžeme hledat „něco mezi tím“, co by tyto protikladné přístupy ke světu propojily.

Při různorodých popisech fenomenologie zbystrím vždycky, protože je to metoda, která mě osobně zajímá. A hned na první stránce frapantní chyba, která se může zdát malicherná, totiž že je metoda vystavena „na bázi Husserlovy empirické fenomenologie“ (s. 86). Husserlova fenomenologie je povýtce *transcendentální*, nikoliv empirická. Autorka však vytrvale opakuje, že se fenomenologie nazývá „empirická, případně transcendentální fenomenologická metoda (podle toho, ze kterého období Husserlovy tvorby vychází)“. Ani v prvním období však není Husserlův zájem empirický: raný Husserl se naopak zabývá jazykem a problémem intencionality, v pozdním období se zaměřuje na problematiku přirozeného světa. Psychologismus odmítá právě proto, že z empirických věd nelze odvodit obecné tvrzení; jeho zájmem je „čistá věda“, podklad empirie. Brzy další lapsus: protože je společenskovědní výzkumný materiál „měkký“ a protože je potřeba dodat takovému „výzkumu punc vědeckosti, aby se mohl vyrovnat (ne podobat!) tomu přírodovědnému, mnozí badatelé objevili a rozvinuli pro tento účel právě fenomenologickou výzkumnou metodu, jako zastřešující teorii i techniku“ (s. 91). Přebírání vytržených citátů z druhé ruky, bez úsilí jít *ad fontes* a snahy porozumět podstatě metody, vede ke šlendriánství v myšlení, k matení pojmů a k metodologickým zásadním pochybením. Pak je možné považovat



školu za *Lebenswelt* (s. 101). Vycházet od „toho, co člověk opravdu cítí a zakouší“ (s. 95), nemusí mít s fenomenologií vůbec nic společného – protože se zůstává v empirické skutečnosti, bez úsilí o transcendentální redukci husserlovského typu. Více se rozhořčovat nebudu, zájemci mohou podrobné námitky vůči takovým postupům, které se honosí „fenomenologickým“ aparátem a realizujícím „fenomenalistické“ úvahy nalézt v komplexněji pojatém článku (Halák, Jirásek, & Nesti, 2014). Netvrdím, že není dobré zkoumat realitu, či osobní interpretace žáků na jejich zkušenost se školou – jenom tomu, prosím, neříkejme fenomenologie. S tímto slovem se nepojí empirie, ale transcendentální (tedy nikoliv empirií získané) zkušenosti.

Pokud se však nezaměříte příliš úzce na zvolený název publikace a budete se chtít dozvědět něco o tom, co zajímavého se děje na spřátelené katedře sociální pedagogiky PdF MU v Brně, jak se tam pracuje se studenty a jak jsou tito vtahováni do výzkumných projektů katedry, je tato příručka nejlepším pomocníkem patřičného vhledu.

*Ivo Jirásek*  
*Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury,*  
*Katedra společenských věd v kinantropologii*

## Literatura

- Halák, J., Jirásek, I., & Nesti, M. (2014). Phenomenology is not phenomenalism: Is there such a thing as phenomenology of sport? *Acta Gymnica*, 44(2), 117–129.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Wilson, E. O. (1999). *Konsilience: jednota vědění*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

**Prokešová, M. (2013). *Světla a temnoty Jana Amose Komenského, aneb člověk známý neznámý.***

Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita.

Publikace ostravské autorky Miriam Prokešové nazvaná *Světla a temnoty Jana Amose Komenského, aneb člověk známý neznámý* je zpracovaná nejen jako neobvykle pojatý vysokoškolský text splňující parametry monografie, ale zejména jako filosoficko-pedagogické pojednání o myšlenkách a vnitřních polemikách Jana Amose Komenského. Jak autorka uvádí, byla by ráda, kdyby její rozhovory přes staletí byly: „[...] svým způsobem také *světla v temnotách* poznání myšlenek J. A. Komenského. Aby ukázaly, že Komenský není minulost, není již překonaný, zastaralý, neživotný; ale právě naopak.“ Publikace není primárně určena jako tradiční učební materiál pro studenty, ale může být využita širším spektrem čtenářů. Pro studenty humanitních i přírodovědných oborů může být velmi atraktivní, zejména z toho důvodu, že nutí čtenáře k zamyšlení a studenti v ní mohou objevit filosofický rozměr Komenského myšlenek, zaměřených na každého člověka. Autorka se Komenského třeba na s. 34 ptá: „Ale jak budu moci pomáhat lidem, poznám-li pouze jednoho?“ Komenský odpovídá: „Pokud se naučíš jen jednoho učit, řídit, starat se o něj, budeš to umět u všech.“ (*Rozhovor šestý O zkroušených srdcích*). Knihu mohou využít také vysokoškolští pedagogové jako zdroj inspirace pro své přednášky, pro obohacení vlastních myšlenek nebo pro historickou oporu v samotné pedagogické vědě. Mohou ji využít i učitelé v praxi, pro které může být tato publikace například zajímavou inspirací ve vztahu k aktuální žakovské populaci. Knížka může sloužit také jako kvalitní východisko pro psaní závěrečných prací, protože nabízí množství odkazů na cenné myšlenky velikána světové pedagogiky v doprovodu jiných autorů.

Celá publikace je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. Jednotlivé kapitoly mají převážně teoreticko-filosofický obsah, ale autorka jej vhodně a zajímavě přibližuje současným čtenářům. Kapitola 1. *Světla v hlubinách propastí* nabízí dvanáct rozhovorů autorky s Komenským. Rozhovory jsou velmi čtivé, interaktivní, skutečně se zamýšlející nad probíranými tématy. Je pěkné vnímat, jak Miriam Prokešová v některých momentech s Komenským nesouhlasí, jak vzájemně hledají odpovědi a rozebírají jednotlivá témata (namátkou rozhovor druhý *O výchově a nápravě?* nebo rozhovor jedenáctý *O propastech v nás*). V kapitole 2. nazvané *Temnoty Jana Amose Komenského* autorka

prostřednictvím krátkých esejí přemýšlí nad vybranými pasážemi nejen z děl J. A. Komenského, ale také Bubera, Lévinase, Marcela, Pascala a dalších autorů. Na některých místech se ještě vrací k předchozím rozhovorům a dále je myšlenkově rozvíjí. Samotné názvy jednotlivých subkapitol jako *Člověk jako křehká bytost*, *Víra*, *Naděje*, *Láska*, *Propasti v nás*, *nic a nicota* ukazují na filosofickou náročnost textu. I přes „úskalí“ nutnosti přemýšlet nad sdělenými myšlenkami je nesmírně zajímavé pronikat do úvah autorky, která v publikaci prokazuje cit pro člověka a pro hledání jeho místa ve světě ostatních. Zajímavě pojatá je kapitola 3. *Jan Amos Komenský, člověk známý neznámý*, která sice na malém prostoru, ale o to intenzivněji představuje J. A. Komenského jako člověka silného, zkoušeného osudem, neprožívajícího jen úspěch, ale hlavně jako člověka skutečného, člověka „z masa a kostí“. Čtvrtou kapitolou, která publikaci uzavírá, je *Závěrečné slovo ke čtenáři*. Miriam Prokešová uvádí:

Mým cílem bylo přiblížit Komenského myšlení, vybídnout k přemýšlení, vybídnout k pročtení či aspoň pouze k prolistování jeho děl. Chtěla bych čtenáře přivést k zamyšlení a poznání toho, že někteří naši velikáni (tak, jak je vnímáme téměř od dětství) nejsou jednou provždy zaškatulkováni a že zdaleka o nich nevíme vše, ale naopak – jen hodně málo. Možná tato publikace probudí zájem vědět o něco více... (s. 108)

Domnívám se, že si posuzovaná publikace nabízející vynikající a neobvyklé dokreslení osobnosti J. A. Komenského mezi čtenáři svou pozici najde. Oproti stávajícím publikacím se zde setkáváme se zajímavým prvkem, který bych označila jako „neobvyklý filosofický náhled“. Spočívá ve specifickém uchopení tématu a jeho vyjádření, které se od dnešních textů odchyľuje, což můžeme vidět např. na s. 45, kdy Miriam Prokešová s Komenským polemizuje *O nešťastné svobodě (Rozhovor osmý)* a kdy se Komenského ptá: „V čem se však ta svobodná vůle projevuje?“ a on jí odpovídá: „Svoboda lidské vůle se projevuje nejspíše ve třech věcech: 1. vůči vnějšímu nátlaku; 2. vůči věcem, objektům vůle; 3. vůči sobě samému.“ Zde je patrná aktuálnost knihy, která je do jisté míry zrcadlem, nastaveným současnému čtenáři. Celý text dokládá autorčinu vynikající znalost díla Jana Amose Komenského. V publikaci jsou použity ilustrace – obrazy Milivoje Husáka, které citlivě dotvářejí atmosféru knihy a které jmenovaný malíř Miriam Prokešové zcela nezištně poskytl.

Recenzovaná publikace je fundovaným dílem z oblasti filosofie výchovy, ve kterém autorka cílovou skupinu čtenářů výrazně oslovuje. Přesto bych

autorce doporučila v některých pasážích zohlednit také možnost materialistického náhledu čtenáře, i když je její kniha výsostně idealistická.

Textu knihy i přes jeho odbornost vládne srozumitelnost, kompaktnost a přehlednost sdělovaných informací. Podle mého názoru publikace nazvaná *Světla a temnoty Jana Amose Komenského, aneb člověk známý neznámý* svým zaměřením zaplňuje volné místo v této oblasti a je bezesporu také inspiračním základem pro odbornou diskusi, kterou mohou uvítat také odborníci z řad vědeckých pedagogických pracovníků.

*Jana Škrabánková  
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta,  
Katedra pedagogiky a andragogiky*

---

Nováková, J. (2014). *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Text se zabývá aktivizujícími metodami výuky, které by měly zaujmout významnější místo v didaktické interpretaci učiva na všech úrovních škol, neboť jedinečným způsobem umožňují syntézu poznatků z různých předmětů a jejich využívání v praktických nebo didakticky upravených úlohách či situacích. V textu je uvedena klasifikace vyučovacích metod z různých pohledů a prostor je věnován jak problematice funkce a výběru vyučovací metody, tak i otázkám motivace a výukových cílů. Aktivizující pojetí vyučování je popsáno s důrazem na teoretická východiska a historické zkušenosti. Text je orientován na představení elementárních pojmů, principů aktivizujícího pojetí výuky, jeho přínosů a úskalí. Oblast aktivizujících metod je pojata především se zaměřením na problematiku odborného výcviku, klasifikaci, popis a využití jednotlivých metod. V textu jsou uvedeny i konkrétní příklady aplikace aktivizujících metod z praxe.

## Zpráva: Orálně-historická témata z oblasti dějin školství na mezinárodních konferencích

Orální historie se v posledních letech stává stále významnější součástí metodologie historické vědy. Přestože výzkumy v oblasti tzv. soudobých dějin jsou doposud zaměřeny převážně na poznání obecně historických událostí minulého století, své místo mezi těmito výzkumy zauímají i specifitější témata jako například dějiny školství. Tato témata měla proto své místo i na dvou mezinárodních historických konferencích, které se uskutečnily na jaře a začátkem léta 2014.

Pod patronací organizace International Institute of Social History<sup>1</sup> proběhla ve dnech 23.–26. dubna 2014 ve Vídni již desátá konference s názvem *European Social Science History Conference*. Hlavním cílem konference bylo diskutovat metodologické otázky historického výzkumu v sociálních vědách. Program této konference obsahoval přes dvacet osm tematických sítí zaměřených na různé oblasti výzkumu. Jednou z nich byla síť s názvem *Oral History and Life Stories*, která byla rozdělena do 16 sekcí, v nichž bylo představeno celkem 63 příspěvků (šlo o jednu z největších tematických sítí této konference).

Témata z dějin pedagogiky a školství se objevila zejména ve dvou sekcích této sítě. Lotyšská výzkumnice z univerzity v Daugavpils Irene Saleniece například přednesla příspěvek s názvem *Teaching and doubting the future of the communism (Latvia in the 1950–60s)*, ve kterém prezentovala výzkum zaměřený na poznání sovětizace lotyšského školství. Její výzkum byl založen na analýze rozhovorů s pamětníky, které byly realizovány prostřednictvím metody orální historie v rámci mezinárodního projektu *MyPlace*.

Ve dnech 9.–12. července 2014 se konala i konference Mezinárodní asociace orální historie (International Oral History Association<sup>2</sup>). V pořadí osmnáctá konference této asociace proběhla v prostorách Barcelonské univerzity a nesla název *Power and Democracy: The many voices of Oral History*. Výchoziskem této konference byla myšlenka, že metoda orální historie dokáže prostřednictvím analýzy záznamů vzpomínek a hlasů jednotlivců a skupin odhalit efekty plynoucí ze síly vztahů mezi občany a jejich vládami, zaměstnanci a zaměstnavateli, studenty a učiteli nebo mezi komunitami a rodinami. Hlavní téma konference bylo rozděleno do pěti podtémat: *Archivy, orální zdroje,*

<sup>1</sup> <http://socialhistory.org/>

<sup>2</sup> <http://www.iohanet.org/>

*paměť; Síla v lidských vztazích; Demokracie jako politický nástroj; Orální zdroje a kulturní dědictví; Nové způsoby sdílení dialogu s veřejností.*

Jednotliví účastníci vystoupili se svými příspěvky v 89 oddělených sekcích. Tématům z oblasti dějin pedagogiky a školství byly věnovány čtyři. V těch postupně zaznělo celkem devatenáct příspěvků od výzkumníků z různých států (Španělsko, Mexiko, Argentina, Brazílie, Venezuela, USA, Velká Británie, Česká republika aj.).

Například britská výzkumnice Marjorie Dryburgh z univerzity v Sheffieldu prezentovala příspěvek s názvem *Oral histories of wartime education in occupied China*. V rámci svého vystoupení představila první výsledky výzkumu, který byl založen na analýze osobních výpovědí pamětníků procesu vzdělávání během japonské okupace Číny, ale i na analýze oficiálních čínských dokumentů týkajících se této problematiky.

V jiné sekci vystoupila například španělská badatelka z university ve Valencii Cristina Escrivá Moscardó se svým příspěvkem s názvem *Children in the school colonies, 1936–1939, An experience that helped build democracy*. Výzkum byl založen na rozhovorech s účastníky tzv. projektu školních kolonií, které vznikaly během španělské občanské války. Hlavním cílem jejího výzkumu je poznání pedagogické praxe těchto školních kolonií, které představovaly zásadní platformu pro vývoj budoucí generace Španělů podílejících se na znovuvybudování demokratického Španělska.

Obě konference se těšily velké účasti odborníků z celého světa. Konference představovaly nejen možnost seznámit se s různými tématy a metodologickými přístupy využívaných v rámci výzkumů (včetně témat z oblasti dějin školství), ale zejména i bohatou výměnu názorů, nových pohledů a myšlenek, typicky v přátelských diskuzích po prezentacích či následně v kuloárech.

Další konference pořádané jak organizací International Institute of Social History, tak i International Oral History Association proběhnou v roce 2016 ve španělské Valencii, respektive v indickém Bangalore.

*Michal Šimáně, Jiří Zounek  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd*

*V minulém roce zůstalo prakticky bez povšimnutí nedožitá výročí narození prof. Jarmily Skalkové (\*21. ledna 1924 – †7. února 2009). Neodmyslitelnou součástí jejího bohatého vědeckého díla jsou především vysokoškolské učebnice a učební texty, které je možné bez nadsázky označit za kanonické. Za zmínku patrně nejvíce stojí Obecná didaktika, která zřejmě dodnes nebyla překonána co do hloubky a rozsahu. V redakci PedOr jsme zvolili poměrně netradiční způsob připomenutí životního jubilea paní profesorky, neboť přetiskujeme původně soukromý dopis adresovaný doc. Vladimíru Spoustovi, dlouholetému členovi naší redakční rady. V dopisu se prof. Skalková zamýšlí nad přístupem ke své vlastní vědecké práci. Domníváme se, že tato forma sdílení může být užitečná a pro mnohé ze čtenářů současně inspirující. Doc. Spoustovi děkujeme za laskavé svolení s uveřejněním rukopisu.*

## **Jak přistupuji k vědecké práci**

Příprava a tvorba rozsáhlejšího článku, studie nebo knižní publikace představuje pro mne vždy proces, který se postupně rozvíjí. Vyžaduje určitý (často relativně značný) čas, má-li se dosáhnout žádoucí myšlenkové úrovně.

*První etapu tvoří formulace ideje, tématu, jemuž bude studie věnována, a jejich základní obecné zdůvodnění. K tomu není třeba vždy urputně sedět za psacím stolem. Téma lze promýšlet kdekoliv a kdykoliv, třeba při mytí nádobí. Často právě při těchto různých (praktických) činnostech člověku přicházejí na mysl inovativní nápady. Do této první etapy bych včlenila prvotní orientační studium domácí i zahraniční literatury, návštěvu knihovny a rešerše, které si zásadně dělám sama. Tím se totiž otevírá vhled do širších dimenzí a souvislostí uvažovaného tématu, do jeho vývoje, do toho, co již bylo uděláno. To vše přispívá k zpřesňování vlastních představ o tématu a jeho problematice, otevírá nové otázky a vede k prvotnímu vymezení základní struktury řešení zvoleného tématu. Čas je v tomto procesu důležitou kategorií. Snažím se vyhnout spěchu, neboť znervózňuje, vede k povrchnosti, narušuje hloubku a šíří myšlení o problému. Proto jsem, pokud to bylo možné, nepřijímala úkoly „nahonem“, ani jsem se sama do této situace nestavěla. Spolu se zpřesňováním tématu probíhá fáze odhalování základních problémů, rozkrývající toto téma. To je i cesta k tvorbě struktury studie (článku, monografie, jejích základních částí, oddílů a kapitol knihy).*

*Formulace základních problémů* je doprovázena studiem literatury, empirických materiálů, přípravou předvýzkumu apod. Už ale nejde pouze o orientační, spíše informační etapu, ale o důkladné studium. Při něm si dělám poznámky, výpisky, do zvláštních desek zapisuji své příležitostné nápady apod. Sem bych zařadila i rozhodování o systému metod, jichž se bude používat v procesu vlastního výzkumu. Studium alespoň toho hlavního, co již bylo uděláno, orientuje v problematice, odhaluje způsob myšlení o ní, otevírá různé aspekty problémů a možnosti nazírání na jednotlivé stránky věci. Sem náleží i respekt k vývoji tématu a k výsledkům práce předchůdců. Jako vysokoškolský pedagog jsem se nezdávka setkávala s postoji studujících, které jsem obvykle charakterizovala jako postoj „*co nevím, tak nebylo*“. Tato neznalost minulého totiž omezuje schopnost táhnout řešení kupředu, vpřed, do nových souvislostí a dimenzí.

*Tvorba struktury studie a vlastního textu* je proces dynamický, který se v mém případě vyznačuje značnou pružností. Při zpracovávání textu autor spojuje svůj tvořivý přínos s tím, nač navazuje, co rozvíjí, dotvořuje, překonává nebo i odmítá. V tom je vnitřní kontinuita i diskontinuita vědecké práce. Analýza teoretického i empirického materiálu musí probíhat tak, jak problém vyžaduje. Proto také dochází k neustálé konfrontaci psaní textu a přijaté struktury. Tu obvykle v této konfrontaci v jednotlivých momentech upravuji, zpřesňuji, k textu se opakovaně vracím, jak to žádá stále hlubší pronikání do problematiky v souladu s postupným procesem poznávání. To prakticky znamená, že se řídím schématem přijaté struktury, ale zároveň se nebráním dílčím změnám. Její zásadní opuštění, což se také může někdy stát, znamená obvykle, že nebyly dostatečně důkladně provedeny předcházející fáze.

*Zvláštní etapu tvoří formulace shrnutí a závěr.* Obvykle podrobně znovu pročtu text a na pár dnů jej odložím. To mi pomůže snadněji vyčlenit jeho hlavní ideje a zformulovat je stručně, pádně, přesně. Této etapě věnuji vždy značnou pozornost.

Charakterizovala jsem převažující přístup k mé vědecké práci. Kromě uvedené charakteristiky jsou ovšem i jiné situace. Jsou to ty (v mé praxi relativně řídké), kdy jsem spontánně „na jedno posezení“ napsala celý článek bez velkých příprav a dalšího studia. To bylo spíše vyprovokováno nějakou emocionální reakcí, reakcí na bezprostřední podnět. Ale většinou i tyto situace si převádím na hlubší vhled, neboť mi velmi vadí povrchnost, s níž se právě v oblasti pedagogické problematiky (např. v masmédiích) setkávám.



*Role počítače v mé vědecké práci* je sice nezastupitelná, ale spíše pomocná. Poznámky z prostudované literatury si průběžně zaznamenávám starým oblíbeným plnicím perem. Právě tak první koncepční text píši u starého pracovního stolu ručně. Dotváří mi to příjemnou pracovní pohodu. Na počítači jej dohotovuji, zpřesňuji a koriguji, pak vytisknu. Tato první tištěná varianta tedy neodpovídá zcela původnímu rukopisu a dále ji dopracovávám, doplňuji, upravuji tužkou nebo plnicím perem. Nakonec vše přenesu do konečné verze v počítači a vytisknu.

*Univ. prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc.*

---

Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2014). *Škola v globální době*. Praha: Karolinum.

Změny v oblasti vzdělávání jsou na celém světě předmětem intenzivního zájmu výzkumníků, politiků, učitelů i ředitelů škol a rodičů. Stále však zaznamenáváme, že značný počet pokusů o koncepční změny ve vzdělávání selhává. Zřejmě ani nedávná česká reforma nesplnila očekávání, která do ní byla vkládána. Tato studie přináší původní poznatky o tom, jak probíhají v současnosti proměny českého základního vzdělávání. Autorům však nešlo o hodnocení jedné konkrétní reformy, snažili se pochopit, jak vnitřní dynamika života jednotlivých škol interaguje s vnějšími impulzy, které přicházejí z lokální, národní i globální úrovně. Práce nejprve poukazuje na hodnoty, o které usilovaly některé nedávné zahraniční reformy vzdělávání, na to, jakými prostředky se snažily motivovat školy ke změně a kteří aktéři se na změnách podílejí v současnosti. Druhá a nejrozsáhlejší část čtenáře nechává prostřednictvím podrobných popisů postupně nahlédnout do pěti základních škol z různých míst naší země a upozorňuje na to, co a jakým způsobem se ve školách za poslední léta změnilo, ale také na to, co zůstává stabilní.

## Výzva pro autory k zasílání příspěvků do monotematického čísla PedOr 4/2016

### Metodologie a metody ve výzkumu vzdělávání

Redakce PedOr vypisuje monotematické číslo 4/2016 s názvem *Metodologie a metody ve výzkumu vzdělávání* se záměrem nastartovat metodologické a epistemologické debaty v pedagogice, které jsou pro každý obor velmi cenné a jsou známkou jeho vyspělosti a zdravého vývoje.

Monočíslem bychom rádi volně navázali na PedOr 4/2013, v níž si redakce kladla za cíl přispět k rozpracování metodologických standardů v pedagogice. Ambicí redakce je prostřednictvím monočísla představit nové výzkumné metody, resp. výzkumné metody v pedagogice u nás nepříliš často používané, a zároveň kriticky poukázat na některá úskalí tradičně využívaných výzkumných metod, postupů a přístupů, vč. nastínění možných cest k jejich překonání. Avizované číslo reaguje na skutečnost, že ve výzkumu vzdělávání doposud nejsou v dostatečné míře etablovány metodologické přístupy a metody, které na výzkumném poli ostatních sociálních a humanitních věd přinesly originální a užitečné poznatky, které se zároveň staly prostředkem k legitimizaci a obnovení zájmu o poznání produkované sociálněvědními a humanitně orientovanými obory.

Pozice pedagogiky na pomezí sociálněvědních a humanitních oborů vytváří jedinečnou příležitost pro filozofické, metodologické i ryze praktické zhodnocení široké palety výzkumných přístupů a metod. Redakce uvítá rukopisy studií i diskusních příspěvků, které budou mimo jiné tematizovat (1) kritické i analytické přehledy výzkumných metod aktuálně užívaných ve výzkumu vzdělávání; (2) příklady a zásady úspěšné aplikace tradičních nebo inovativních výzkumných metod/metodik; (3) hodnocení a kritéria kvality výzkumu vzdělávání; (4) paradigmatické směry, teoretické koncepty a přístupy relevantní pro metodologii výzkumu vzdělávání.

Časový plán přípravy monotematického čísla je následující:

- Abstrakty příspěvků v rozsahu 1–2 stran zasílejte do 30. 11. 2015 na [knecht@ped.muni.cz](mailto:knecht@ped.muni.cz)
- V abstraktu uveďte: autora (autory) a název příspěvku, jeho typ: studie (rozsah cca 20 normovaných stran); diskusní příspěvek nebo esej (rozsah cca 10 normovaných stran), cíl a obsah příspěvku.
- Abstrakty budou posouzeny garanty čísla a do 15. 12. 2015 obdrží jejich autoři vyrozumění o dalším postupu.
- Termín pro odevzdání studií je stanoven na 15. 2. 2016.
- Následně studie projdou standardním recenzním řízením – recenzní posudky budou autorům průběžně zasílány spolu s žádostí o provedení úprav do 30. 4. 2016.
- Následně bude číslo redakčně zpracováno a předáno do tisku.

Garanty a editory čísla jsou:

Mgr. Petr KNECHT, Ph.D., Mgr. Kateřina LOJDOVÁ, Ph.D., doc. PaedDr. Jana MAJERČÍKOVÁ, Ph.D.

## Časopis Komenský 4/2015

Asi nejbouřlivěji diskutovaným tématem byl při schvalování novely školského zákona návrh individuální domácí výuky žáků druhého stupně základních škol. Poslanci ho nakonec do školského zákona „nepustili“. Červnové číslo časopisu Komenský proto otevírá rozhovor o domácím vzdělávání na prvním stupni základní školy, neboť na druhém stupni je realizováno jen experimentálně a zatím to tak zřejmě také zůstane. Radikální koncepce mohou provokovat, ale mohou také podněcovat. Stávají se součástí mnohosti přístupů ke vzdělávání, které s sebou nese současná doba, některými označovaná jako doba postmoderní. Tyto alternativy přitom nemusejí být v přímém konfliktu s tradičním vzděláváním, ale naopak: mohou ho doplňovat a obohacovat. Mohou nás vést i k proměně školního vzdělávání ve prospěch vedení žáků k zodpovědnosti a k radosti z učení. Skrze domácí vzdělávání se tak můžeme inspirovat ve školním vzdělávání například v individuálním přístupu k žákům, ve spolupráci školy a rodiny, ve způsobech hodnocení a sebehodnocení atd.

Nové přístupy nemusejí nutně vytlačit ty osvědčené. O tom pojednávají například texty v rubrice *Z výzkumu*. František Tůma píše o kladení uzavřených otázek ve výuce, které mají dle autora své nezastupitelné místo při ověřování znalostí žáků. Neznamená to však, že by byl upozaděn význam otevřených otázek na různých úrovních kognitivní náročnosti. Doba mnohosti samozřejmě není bez rizika a přináší výzvy například ve vztahu ke kvalitě vzdělávání, a to jak domácího, tak i školního. U domácího vzdělávání je nezodpovězenou otázkou, zda může položit kvalitní vzdělávací základy rodič, který není odborníkem na proces didaktické transformace obsahu. Avšak otázka kvality je palčivá i pro školu. Jako jeden z projevů nekvalitního vzdělávání může být chápána i nuda ve škole, kterou barvitě popisuje Ingrid Čejková. Téma kvality školního vzdělávání dále nabízíme skrze výzkum Pavla Zlatníčka a Karolíny Peškové věnovaný výuce němčiny i skrze text Tomáše Janka o zahraničních učebnicích zeměpisu.

Mnohé prvky dokreslující rozmanitost školního vzdělávání v současnosti obsahuje rubrika *Do výuky*, kde naleznete inspiraci k práci s loutkou ve výuce, k tvorbě šablon ve výtvarné výchově, k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k interpretaci novinových zpráv či k výuce dyslektiků v angličtině.

Navštivte nás na webu <http://www.ped.muni.cz/komensky>.

# STUDIA PAEDAGOGICA

ročník 20 / číslo 2 / rok 2015

## Akce!

MASARYKOVA UNIVERZITA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA

z obsahu posledního čísla

Sami Lehesvuori, Jouni Viiri:  
Od teorie k praxi – od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi

Klára Šedová, Martin Sedláček:  
Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu

Mats Lundgren, Ina von Schantz Lundgrenová, Anne-Maj Kihlstrandová: Learning study: Rozvoj školy skrze kolegiální učení učitelů

Hana Kasíková:  
Proměna vysokoškolské výuky: Zkušenost s využitím kooperativních skupin

Lenka Hloušková, Kateřina Trnková, Bohumíra Lazarová, Milan Pol: Diverzita žáků – téma pro vedení školy

Akční výzkum je věcí profesní odvahy: Rozhovor s Kate Wall

## 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 EBSCO, ERIH plus, CEJSH, JournalSeek, NewJour, PKP, ProQuest a Ulrich's Periodicals Directory.

[www.studiapaedagogica.cz](http://www.studiapaedagogica.cz)

# CALL FOR PAPERS

## Studia paedagogica

21:2, 2016



### Monothematic Issue Intergenerational Learning

The 2016 monotheematic issue of *Studia paedagogica* will focus on intergenerational learning.

This theme has been chosen on the premise that intergenerational learning naturally accompanies us through all stages of life. Consequently, it is relevant to inquire under which conditions and circumstances intergenerational learning takes place and what its benefits are. Understanding this shapes our definition of intergenerational learning. EAGLE (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning) defines intergenerational learning as “a process through which individuals of all ages acquire skills and knowledge, but also attitudes and values, from daily experience, from all available resources and from all influences in their own ‘life worlds’.”<sup>1</sup> If we think of intergenerational learning as a set of specifically created activities, then we can use Fischer’s definition<sup>2</sup> viewing intergenerational learning as “a practice that aimed to bring people together in purposeful, mutually beneficial activities, which promoted greater understanding and respect between generations and could contribute to building more cohesive communities.”

Thematic areas:

These definitions help us to identify thematic areas relevant to intergenerational learning. We offer authors the following areas for possible topics.

*Social consequences: How do demographic changes related to ageing populations influence intergenerational communication and learning? What space does society offer intergenerational learning within the framework of lifelong and lifewide learning? How are the processes of intergenerational learning influenced by the speed of (not only technological) changes? How do changes in family structures and alternative lifestyles shape the circumstances for intergenerational learning in the family?*

*Related concepts: Is intergenerational solidarity decreasing or, conversely, is intergenerational conflict increasing? How can this be prevented? Can intergenerational communication, support, understanding, and sharing play a role in this? What opportunities does the concept of active ageing offer seniors? Can the senior stage of life be considered the*

---

<sup>1</sup> Hatton-Yeo, A. (2008). *The EAGLE Toolkit for Intergenerational Activities*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, p. 3.

<sup>2</sup> Fischer, T. (Ed.) (2008). *Intergenerational Learning in Europe – Policies, Programmes, Practical Guidance*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, p. 8.

“crown of life”? In other words, can it be understood as the freest part of life because the choice of activities is up to the seniors, no matter whether the activities are related to work, education, or volunteering?

Participants in intergenerational learning: *Who teaches us? Who are taught by other generations? Are they parents, grandparents, or adult children? Are they experienced professionals or mentors? Are they inducing teachers?*

Environment of intergenerational learning and learning situations: *What intergenerational learning processes take place in the family? How do the experiences of older employees and innovations of younger employees influence learning at work? Under what conditions can we think of intergenerational learning in communities? Under what conditions can we think of intergenerational learning between teachers at schools?*

Conditions, contents, and directions of intergenerational learning: *Which conditions support intergenerational learning and which prevent it? What exactly is being transmitted in the processes of intergenerational learning? Is it knowledge, skill, values, or tradition? Is such learning social, cognitive, sensomotoric, or affective? What role does intention in learning, relationships, and recipient acceptance have?*

Benefits and risks of intergenerational learning: *For whom is intergenerational learning beneficial and for whom is it risky? Is it accompanied by the risks or concerns of its participants?*

Theoretical framework: *Which theoretical concepts enable thinking about intergenerational learning? Are there various theories of learning and education of adults? For example, is it possible to use Jack Mezirow’s transformative learning theory, Peter Jarvis’s understanding of learning as an existential process based on specific experiences, or the three-dimensional model of learning developed by Knud Illeris? Alternatively, can any other theory be used for this purpose?*

While the staff of *Studia paedagogica* perceives the above areas in the light of pedagogical and andragogical perspectives, we realise that they are open to interdisciplinary inquiry and approaches. Consequently, we would like these areas to be understood as an inspiration for authors who would shape them with their own authorial interests and with lesser or higher degree of specificity. *Studia paedagogica* welcomes both theoretical and empirical papers.

This monothematic issue of *Studia paedagogica* will be published in English. Abstracts between 200 and 400 words should be sent to [studiapaedagogica@phil.muni.cz](mailto:studiapaedagogica@phil.muni.cz) by 15 October 2015. The deadline for full texts is 15 December 2015. Papers will be submitted to a peer-review process which will enable the staff to select papers for publication. This monothematic issue will be published in July 2016, edited by Milada Rabušicová and Petr Novotný. Further information can be found at the *Studia paedagogica* web page:

[www.studiapaedagogica.cz](http://www.studiapaedagogica.cz)