Pedagogická orientace

Studie

Kateřina Lojdová

Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole

Radim Šíp

Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii

Jana Jašková

Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu

roč. 25/5
2015

Pedagogická orientace, 2015, roč. 25, č. 5, vychází 15. 11. 2015

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Petr KNECHT (Masarykova univerzita)

Redakce: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masarykova univerzita (zástupce vedoucího redaktora), Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Lenka KAMANOVÁ, Masarykova univerzita, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz, tel. +420 549 494 298

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Masarykova univerzita, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Hana KASÍKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Ondrej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUCHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Patricia HOFFMEISTER, Technische Universität Dortmund, Německo, Ondrej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Christine WINTER, The University of Sheffield, Spojené království

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 36 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (18 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review". Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na https://journals.muni.cz/pedor

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 6 čísel ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s. r. o., Čechyňská 18, 602 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Simona Šebestová, Ph.D. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na https://journals.muni.cz/pedor. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR.
Cena jednotlivého výtisku: 79 Kč. Cena ročního předplatného (6 čísel): 560 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 34 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 8 000 Kč / 1 tisková strana.
Plné texty studií (od roku 2005) jsou k dispozici na https://journals.muni.cz/pedor
Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

© 2015 Česká pedagogická společnost

Obsah

Editorial: Česká pedagogická společnost v padesátém prvním roce své činnosti (*Tomáš Čech*) 647

Studie **649**

Kateřina Lojdová: Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole 649

Radim Šíp: Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. 671

Jana Jašková: Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu. . 700

Diskuze **722**

Dag Hrubý: Ta naše maturita česká 722

Tomáš Janík: Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem... 727

Radim Šíp: Pozitivismus a fenomenologie: odpověď Ivo Jiráskovi. 733

Recenze **742**

Michek, S. (2014). Kolegiální evaluace školy. (*Daniela Vrabcová*) 742

Sladová, J., et al. (2014). Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež. (*Jana Bednářová*) 747

Marshall, J. (2014). Introduction to comparative and international education. (*Eliška Walterová*) 750

Zprávy a oznámení **754**

Na ECER nebo na EARLI? Zpráva ze dvou mezinárodních konferencí v roce 2015 (*Kateřina Lojdová*). 754

Zpráva z Letní školy Evropské asociace výzkumu ve vzdělávání (EERA) (*Jitka Sedláčková, Michaela Šamalová*) 758

Sjezd České pedagogické společnosti (*Tomáš Čech*) 762

Contents

Editorial: Czech Pedagogical Society in its 51st year (*Tomáš Čech*) 647

Articles **649**

Kateřina Lojdová: Hidden curriculum, lived stories.
Student teachers' narratives about school 649

Radim Šíp: Pedagogy and a paradigm shift in methodology and theory 671

Jana Jašková: Subjective perceptions of English for specific purposes university teachers' professional beginnings: Qualitative research into pedagogical content knowledge 700

Discussion **722**

Dag Hrubý: Secondary school-leaving examination in the Czech Republic 722

Tomáš Janík: The school on a roundabout Or going round in circles 727

Radim Šíp: Positivism and phenomenology. A response to Ivo Jirásek 733

Book Review **742**

Michek, S. (2014). Peer review of schools. (*Daniela Vrabcová*) 742

Sladová, J., et al. (2014). Childhood and growing up in contemporary literature for children and teenagers. (*Jana Bednářová*) 747

Marshall, J. (2014). Introduction to comparative and international education. (*Eliška Walterová*) 750

Reports and Announcements **754**

ECER or EARLI? A report on two international conferences (*Kateřina Lojdová*) 754

A report on the Summer School of European Educational Research Association (EERA) (*Jitka Sedláčková, Michaela Šamalová*) 758

Meeting of the Czech Pedagogical Society (*Tomáš Čech*) 762

Editorial: Česká pedagogická společnost v padesátém prvním roce své činnosti

Páté číslo *Pedagogické orientace*, poslední česky vydané v ročníku 2015, právě spatřilo světlo světa. To je znamením, že kalendářní rok se nachyluje k svému závěru a my si můžeme dovolit začít pomalu bilancovat. Nejinak tomu je v České pedagogické společnosti, hlavním vydavateli časopisu, která vstoupila do padesátého prvního roku své činnosti. Má za sebou rok bohatý na řadu zajímavých akcí, přináší několik novinek a také výzev pro svou další činnost.

Minulý rok se nesl v duchu oslav 50. výročí existence Společnosti. Podobné jubileum lze jistě považovat za významný milník v životě vědecké asociace. Dokladuje její význam pro odbornou pedagogickou komunitu, pokud s různými peripetiemi ve svém životě, tlaky stát se organizací poplatnou totalitnímu režimu nebo po zásadních společenských změnách v roce 1989 přetrvala ve své činnosti až do současnosti. Je zřejmé, že její role ve společnosti a ve vztahu ke své členské základně se za padesát let zásadně změnila – zatímco dříve dávala jednu z mála možností pro setkávání odborníků a diskuse nad palčivými otázkami výchovy a vzdělávání, dnes je členství v ČPdS v době svobody slova a sdružování mnohem více spojeno s vnitřní motivací každého být součástí komunity pedagogů, setkávat a sebevzdělávat se. A pokud narůstá aktivní členská základna a především zájem ze strany mladých pedagogů a začínajících vědeckých pracovníků, velmi mě to jako předsedu těší.

V tomto čísle *Pedagogické orientace* naleznete mj. zprávu o sjezdu Společnosti, který se konal letos v březnu v Českých Budějovicích. Z ní je zřejmé, jak bohatá činnost Společnosti je, a to jak na celostátní úrovni z hlediska pořádání mezinárodních vědeckých konferencí nebo expertní činnosti, tak v rámci jednotlivých územních poboček, které jsou situovány do osmi univerzitních měst – Prahy, Brna, Olomouce, Ostravy, Zlína, Českých Budějovic, Liberce a Hradce Králové. Pobočky pro své členy připravují řadu dalších zajímavých odborných akcí, jako jsou konference, přednášky, setkání s odborníky na aktuální témata a další aktivity.

Z novinek v činnosti České pedagogické společnosti z poslední doby zmiňme vytvoření šestnácti expertních skupin, které mohou být vedením Společnosti

pověřeny k vypracování vyjádření ke konkrétnímu odbornému problému. Za další z významných počinů lze považovat založení a vydávání edice *Sborníky České pedagogické společnosti*, které mají odrážet kvalitní tematické příspěvky z výročních konferencí. A i když si nekladou ambice generovat RIV body, věříme, že naleznou hodnotné místo mezi dalšími odbornými pedagogickými publikacemi, protože mohou odrážet cenné poznatky jak výzkumného, tak praktického charakteru. Je také nutné zmínit nový statut Společnosti v důsledku přijetí občanského zákoníku, a to z občanského sdružení na zapsaný spolek.

A s jakými vizemi vstoupil výbor Společnosti do nového dvouletého volebního období? Předně si klademe za cíl držet vysoký standard tradičních odborných aktivit Společnosti, a to především co se přípravy vědeckých konferencí týče, ale rovněž při vydávání vlajkové lodi ČPdS, kterou je časopis *Pedagogická orientace*. Rádi bychom nabízeli stálou příležitost přinášet nové empirické poznatky, které budou dávat podněty pro cenné odborné diskuse, ať už na stránkách časopisu, nebo na konferencích a dalších odborných setkáních. Z dalších úkolů bychom rádi více oslovili doktorandy a mladé začínající pedagogy, aby se i pro ně stala Česká pedagogická společnost prostředníkem pro další sebevzdělávání a rozvíjení zájmu o pedagogiku jako vědu. S tím souvisí lepší prezentace Společnosti, především ve virtuálním světě.

Tomáš Čech

Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole[1]

Kateřina Lojdová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 11. 5. 2015 / upravená verze obdržena 27. 7. 2015 /
k uveřejnění přijato 6. 8. 2015

Abstrakt: Empirická studie je věnována skrytému kurikulu v příbězích o zkušenostech studentů učitelství se školou. Výsledkem narativní analýzy 88 studentských vyprávění je identifikace dvou typů skrytého kurikula. Kritériem pro typologii je to, zda se skryté kurikulum utváří mezi aktéry na různých sociálních pozicích ve škole, mezi kterými je hierarchický vztah, nebo mezi aktéry na stejných sociálních pozicích ve škole, mezi kterými je vztah nehierarchický. První typ je označen jako vertikální skryté kurikulum a utváří se mezi aktéry na odlišných sociálních pozicích ve škole, tedy nejčastěji mezi učiteli a žáky. Vertikální skryté kurikulum odhaluje konflikty mezi žáky a školou, které se objevují zejména v hodnotové rovině, dále pak rituály, kterými škola hodnoty prosazuje, s tím související podobu moci školy a rezistence žáků vůči této moci. V neposlední řadě je součástí vertikálního skrytého kurikula také bezmoc školy, a to v situacích, kdy mají žáci ve škole mocenskou převahu. Druhý typ skrytého kurikula je označen jako horizontální skryté kurikulum a vztahuje se k aktérům na stejných sociálních pozicích, tedy k žákovskému kolektivu. Opět se týká zejména hodnot, které se žáci ve škole učí, tentokrát však ve třídním kolektivu. Dochází zde k vzájemnému vyjednávání identit žáků. V neposlední řadě je zachyceno, jak do žákovských vztahů zasahují učitelé, kteří tak proměňují obsah horizontálního skrytého kurikula. Závěrem je diskutován význam zkušeností ze skrytého kurikula v průběhu povinné školní docházky pro budoucí učitele.

Klíčová slova: biografie, narativní analýza, skryté kurikulum, studenti učitelství

„Je zvláštní, jaké zážitky a zkušenosti nám dává škola, instituce, která vychovává budoucí generace," napsala jedna ze studentek pedagogické fakulty v reflexi svého příběhu ze základní školy. Reagovala tak na to, že mnohé školní zkušenosti, které se žáků osobně dotýkají, nejsou spojeny jen s formálním kurikulem. V současné pedagogické vědě se uvažuje jak o formálním, tak

[1] Tento příspěvek vznikl s podporou projektu GAČR GA13-24456S *Moc ve školních třídách studentů učitelství* řešeného na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

DOI: 10.5817/PedOr2015-5-649

i o skrytém kurikulu, neboť obojí utváří edukační realitu ve škole. Koncept skrytého kurikula je nyní dokonce na výsluní pedagogické vědy. Odpovídají tomu nejen tisíce článků v uznávaných periodikách, ale i samostatné konference a výzkumná centra zaměřená na tento fenomén (Kaščák, 2011, s. 30). Na druhou stranu zejména v česko-slovenské pedagogické vědě skrytému kurikulu nebyla věnována taková pozornost. Skryté kurikulum uniká pečlivějšímu pohledu a hlubším úvahám (Jirásek, 2009, s. 53) a ve většině publikací se zpravidla popisuje jen povšechně, bez citování autoritativních pramenů a bez důkladného empirického výzkumu (Švaříček, 2008, s. 170). Bomba (2013, s. 28) uvádí, že většinou skončíme při konstatovaní, že skryté kurikulum existuje a že si ho žáci ve škole osvojují (srov. Kaščák & Filagová, 2007). Cílem této studie je otevřít diskusi nad oblastmi skrytého kurikula na základě empirických dat.

1 Skryté kurikulum

Teoretické a metodologické uchopení konceptu skrytého kurikula je poměrně obtížné. Hranici mezi formálním a skrytým kurikulem nelze jednoznačně stanovit (Bomba, 2013, s. 28), neboť vztah formálního a skrytého kurikula je velmi proměnlivý (Jirásek, 2009, s. 54). V edukační realitě se obojí překrývá. Ve škole je v podstatě jen jedno kurikulum, které má tři aspekty (Janík et al., 2010, s. 13): (1) co je plánováno (zamýšlené kurikulum), (2) co je vyučováno (realizované kurikulum), (3) jakou zkušenost si žáci odnesou (dosažené kurikulum). Působení skrytého kurikula se dle autorů patrně nejvýrazněji uplatňuje v realizační formě. Kurikulum tedy souběžně obsahuje formální i skryté aspekty. Stejně tak proces učení ve škole nelze charakterizovat jen skrze formální vzdělávání, ale také skrze informální učení, neboť tyto procesy se také překrývají. I v důsledku této rozmanitosti edukační reality není skryté kurikulum v pedagogické vědě uchopeno jednotně.

Termín *skryté kurikulum* byl poprvé použit P. Jacksonem v roce 1968 k zachycení disproporce mezi tím, co je ve školách vyučováno, a tím, co se žáci skutečně učí (Cotton, Winter, & Bailey, 2013, s. 192). Analytické přístupy ke skrytému kurikulu pak byly často spojeny s kritickými směry, které odhalují, jak vzdělání reprodukuje nerovnosti ve společnosti.[2] Hemmingsová

[2] Willisova (1977) klasická studie zachycuje skryté kurikulum ve smyslu funkce školy v socializaci chlapců z dělnických rodin k tomu, aby se z nich stali poslušní dělníci. Ke kritickému pojetí skytého kurikula dále přispěly zejména dvě McLarenovy publikace: *Schooling as ritual performance* (1986) a *Life in schools* (1998). McLaren pojímá skryté kurikulum jako tacitní

(2000) shrnuje, že výzkumníci skrze skryté kurikulum zejména popisovali, jak se reprodukují sociální, rasové a genderové rozdíly.

Tyto studie mohou vzbudit mylný dojem, že skryté kurikulum je prostředkem indoktrinace žáků a je proto jevem čistě negativním. Tak tomu však není, skrze skryté kurikulum se žáci učí mnoho pozitivního. Ve vztahu ke vzdělávání v Izraeli uvádí Dar (1995), že skryté kurikulum v tomto kulturním kontextu podporuje prosociální orientaci a pocit sounáležitosti. Valenta (2009, s. 210) považuje za součást skrytého kurikula sociální dovednosti, které se rozvíjí skrze sociální klima školy, učitelské jednání a vzájemné vztahy, a to průběžně, bez přímého zásahu učitele. Dále Lovat, Toomey a Clement (2010, s. 305) poznamenávají, že skrytým kurikulem se učíme například smyslu pro humor. Skryté kurikulum samo o sobě proto chápeme jako hodnotově neutrální pojem.

Skryté kurikulum spolu s Hargreavesem (1982) vymezujeme jako vše, co se žáci ve škole učí, a není to záměrně komunikováno učiteli a školním systémem. Skryté kurikulum můžeme v obecné rovině chápat jako neoficiální pravidla, rutiny a struktury školy, ve kterých se žáci učí vzorce chování, hodnoty, názory a postoje (Lovat et al., 2010, s. 304). Konkrétněji lze aspekty skrytého kurikula nalézt ve školních normách, ceremoniálech, rituálech, dokumentech, způsobech hodnocení studentů, o přestávkách, na chodbách, na obědě, ve volnočasových aktivitách, skrze diskurs ve školní třídě, atmosféru ve třídě, kázeňský systém, prostorové uspořádání školní třídy, v učebnicích, a dokonce i ve formálním kurikulu (Çobanoğlu, 2014). Formální kurikulum může fungovat také jako skryté, což dobře ilustrují například výzkumy genderu ve škole. Jarkovská (2013) analyzovala mimo jiné hodiny sexuální výchovy, jejichž hlavní náplň sestávala z témat spojených s reprodukcí (menstruace, početí, porod). Ženy a jejich orgány v těchto hodinách nevystupovaly v aktivní roli na rozdíl od mužů a jejich orgánů. Ženské tělo bylo jen pasivní kulisou pro mužskou akci. Ve vztahu k formálnímu kurikulu je skryté kurikulum

způsoby, kterými se žáci učí vědění a vzorce chování, které jsou v souladu s dominantními ideologiemi a kulturními praktikami. Tacitní jsou tyto způsoby proto, že nejsou učiteli plánované a uvědomované. Nacházejí se za oponou plánovaného kurikula, oficiálního předmětu a vzdělávacích materiálů. V tomto smyslu můžeme chápat skryté kurikulum jako nezáměrné výstupy vzdělávání (McLaren, 1998). Také Aronowitz a Giroux (2003) přistupují ke skrytému kurikulu jako k prostředku, skrze který dominantní kapitalistická ideologie utváří školní zkušenost a přispívá k reprodukci pracovních sil mnohdy „za zády" žáků a učitelů. Kritičtí pedagogové Kincheloe a Steinberg (1997) dodávají, že hodnotová reprodukce ve škole spíše podporuje dominantní status quo než potřeby žáků.

často spojováno s fenomény, které vyplývají z nerovností ve společnosti, jež škola reprodukuje nebo vytváří.

Je tedy zřejmé, že skryté kurikulum představuje neodmyslitelnou součást školní socializace. Skryté kurikulum a proces socializace ve škole jsou úzce provázané. Maňák (2007, s. 45) spojuje skryté kurikulum s působením prostředí, tedy s doménou socializace. Bulle (2008, s. 104) nahlíží na skryté kurikulum jako na proces socializace skrze vzdělávací systém, ve kterém jsou žákům zprostředkovány sociální normy a hodnoty dané společnosti. Přesto tyto pojmy nezaměňujeme a školní socializaci považujeme za širší proces, jehož významnou součástí je právě skryté kurikulum a informální učení ve škole.[3]

Některé přístupy ke zkoumání skrytého kurikula jsme již naznačili, nyní je shrneme. Je obtížné určit nejvhodnější metodologický přístup ke zkoumání skrytého kurikula. Literatura však vypovídá o tom, že vhodnými přístupy jsou zde přístupy kvalitativní, které jsou více otevřené neznámému a dokáží rozlišovat jemné nuance sociální reality (srov. Cotton et al., 2013). Dominantní místo má zřejmě zúčastněné pozorování a etnografický výzkum. Zmíněné výzkumy Jacksona a Willise byly charakteristické dlouhodobou interakcí výzkumníka se školním prostředím. Součástí etnografických výzkumů jsou také rozhovory. Využívanými metodami byly nestrukturované rozhovory, ať už jako součást etnografických výzkumů, nebo samostatně. Ke zkoumání skrytého kurikula byla využita i videoanalýza, jak shrnuje Kaščák (2011). Nalezneme také výzkumy založené na focus group se studenty (Ozolins, Hall, & Peterson, 2008) a ojedinělé nejsou ani biografické a narativní přístupy. Ahweeová a kol. (2004) využili příběhy vysokoškolských studentů se skrytým kurikulem. Bohužel se nedozvídáme, jaké bylo přesné zadání pro psaní narativů ani jak proběhla jejich analýza.

[3] Protože je skryté kurikulum spojováno s informálním učením ve škole, v literatuře se také objevuje pojem *informální kurikulum*, který se vztahuje k předávání informací skrze interakce mezi aktéry ve škole (Fryer-Edwards, 2002). Pro skryté kurikulum není významné jen to, co se ve škole vyskytuje, ale také to, co v ní absentuje. K tématům vyloučeným z kurikula se vztahuje termín *nulové kurikulum*. Jednoduše řečeno, vyučujeme i tím, že o něčem neučíme (Margolis, 2002). Informální či nulové kurikulum považujeme za součást skrytého kurikula a nevěnujeme jim zde proto zvláštní pozornost.

Biografický a narativní přístup skýtá možnost studovat skryté kurikulum perspektivou těch, kteří byli jeho přímými a každodenními aktéry. Tím, že jim aspekty skrytého kurikula zůstaly v paměti i po letech, kdy školu opustili, lze usuzovat na významnost těchto aspektů edukační reality. Proto pátráme po subjektivních zkušenostech studentů učitelství se školou, které odkazují ke skrytému kurikulu. Domníváme se, že tyto zkušenosti tvoří důležitý prostředek k utváření jejich profesní identity. Cestou k odhalení některých oblastí skrytého kurikula se stala narativní analýza příběhů studentů učitelství o jejich zkušenosti se školou.

2 Narativ a jeho analýza v pedagogice

Narativ neboli vyprávění můžeme na nejobecnější úrovni popsat jako specifický proces verbální komunikace, ve kterém spolu interagují nejméně dva sociální aktéři: vypravěč a posluchač. Nicméně pro vznik narativní struktury nestačí, aby sdělované události byly řazeny za sebou, musí být i kauzálně propojené (Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012, s. 202). Aby se to, co někdo popisuje, dalo nazvat narací, musí vyprávění obsahovat prvek zápletky. Zápletka vytváří v příběhu souvislosti, takže se z něj stává celistvý sled řady příhod (Ricoeur, 1985). Narativ se tedy od ostatních textových útvarů odlišuje tím, že je chronologický (Chatman, 2000).

Vzhledem k výzkumnému využití narativů je třeba se zamyslet nad vztahem příběhu a reality. Hábl (2014) si klade otázku, zda příběh realitu odhaluje nebo ji utváří. Odpověď shledává v tom, že se obojí nevylučuje. Příběh odhaluje uspořádání reality a také ovlivňuje realitu pomocí slov. Pro naše analýzy je podstatné zmínit, že příběh není objektivním odrazem reality. Jak uvádí Čermák (2002), příběh je nositelem interpretace, mnohdy tacitní, neviditelné, je tudíž jak faktem, tak interpretací. Jedinec konstruuje minulé události a jednání v osobních narativních jednotkách, aby dal najevo určitou identitu a způsob i výsledek tvorby svého života. Čermák (2002) dále dodává, že příběh je dobrou metaforou nejenom pro obecné meditace o jedinci, ale i pro výzkum. Narativita je podle něj hlavním módem lidského vědění, ač věda tento fakt dosud zcela nevstřebala. Přesto se s narativem pojí řada problémů. Zejména je to problematika porozumění (srov. Gadamer & Mik, 2010) a nespolehlivost. Nespolehlivost Kubíček (2007, s. 172) definuje jako funkční vědomé, účelové a záměrné překroucení či nedostatečné informování o příběhu, jeho událostech a postavách. Jedná se o vyprávěcí strategii,

kterou Kubíček (2007) identifikuje na dvou rovinách: na rovině příběhu (nespolehlivý vypravěč) a na rovině vyprávění (nespolehlivé vyprávění). V literárněvědním kontextu závisí rozpoznání nespolehlivosti na schopnostech čtenáře, v sociálněvědním kontextu pak na výzkumníkovi a případně i na čtenářích výzkumné zprávy, pokud jim to umožňuje kvalita prezentovaných dat. Sociální vědy i přes mnohá rizika našly v narativech „zdroj dat" a způsob hledání porozumění sociální realitě.

Vlna narativních analýz vyvstala v sociálních vědách v posledních čtyřiceti letech (Rutten & Soetaert, 2013). Také pedagogické vědy nezůstávají pozadu. Narativní biografie a narativní výzkum se zde využívá od přelomu let osmdesátých a devadesátých. Existují výzkumy kariéry učitele základní školy, kariéry učitelek, výjimečných učitelů, psaní příběhů učiteli, životní historie učitelek v důchodu, dekonstrukce obrazu učitelky jako matky či zkoumání autobiografických záznamů učitelů (Švaříček, 2009). V české pedagogické vědě k této metodologii přispěli například Gavora (2001), Lukas (2006) a Švaříček (2009).

Narativní analýzu kurikula odstartovali Connelly a Clandinin v polovině osmdesátých let. Conelly a Clandinin pracovali s učiteli, kteří sdíleli příběhy, biografie, dopisy atd. Na základě této zkušenosti vznikla vlivná publikace *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience* (Connelly & Clandinin, 1988), ve které autoři docházejí k nezastupitelnému významu zkušenosti učitele pro realizaci edukačního procesu a plánování kurikula. Jejich výzkum byl průkopnický ve své době také v tom, že na tvorbu kurikula bylo nahlíženo zejména skrze vzdělávací politiku. Connelly a Clandinin ale ukazují, že kurikulum je tvořeno spíše zkušenostmi učitelů než vzdělávací politikou a jejími dokumenty danými shora (Kitchen, Parker, & Pushon, 2011, s. 62). Současné narativní přístupy k oblasti kurikula jsou poměrně bohaté a rozrůzněné, možná i proto, že sama oblast kurikula je velmi široká.

Přestože pedagogika vzala narativ v potaz jako součást vědeckého poznání i edukační praxe, není celá tato oblast bez problémů. Z metodologického hlediska je některým textům v pedagogice vyčítáno, že se jedná o narativy bez analýzy. Čtenář v nich většinou nalezne význam, data jako příběhy jsou ale jen příběhy, nejsou výzkumem (Fowler, 2006). Autoři často nespecifikují své metodologické přístupy. Přispívají k tomu možná i iniciátoři narativních přístupů v pedagogice Conelly a Clandinin, kteří považují práci s narativy spíše za způsob uvažování o kurikulu než za vědeckou metodu (Kitchen et al., 2011, s. 50).

Narativní analýza je pro nás přesto zajímavým a užitečným prostředkem pro určité typy výzkumných problémů v pedagogice. Mezi tyto výzkumné problémy patří i skryté kurikulum, neboť jak uvádí Hafferty a O'Donnell (2015), narativní analýzu lze považovat za okno do skrytého kurikula.

3 Metodologie aneb jak zkoumat, co je skryté

Zkoumání skrytého kurikula je metodologicky obtížné už z jeho podstaty, neboť lépe se zkoumá to, co je zjevné (např. přímo pozorovatelné), než to, co je skryté. Skrytost však neznamená neodhalitelnost, ale spíše nezjevnost, protože relevantní školské fenomény nejsou prvoplánové, ale jsou víceméně překryté oficiálním diskursem (Kaščák, 2011, s. 31). Skryté kurikulum odkazuje k brýlím na očích zainteresovaných osob (Kaščák & Filagová, 2007, s. 13). Paradox „zjevení nezjevného" částečně řeší Portelliho (1993, s. 347) teze, že „zkoumání skrytého kurikula není zaměřeno jen na to, co je skryté, ale mělo by směřovat k otázce kým a pro koho je to skryté". To, co může být vědomě či nevědomě skryté pro učitele, může být naopak zjevné pro žáka. Právě žákovskou perspektivu jsme zvolili v této studii. S tím souvisí podoba sebraných dat, která nejsou objektivním obrazem reality, ale subjektivním vnímáním žáka. Tento charakter dat přitom nikterak nedegraduje jejich význam, protože v žákovské perspektivě tkví to, co si žáci ze školy odnáší (dosažené kurikulum).

Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými podobami skrytého kurikula se setkali studenti Pedagogické fakulty MU v průběhu svého primárního a sekundárního vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořili studenti bakalářského studia různých kombinací oborů asistentství pro základní školy. Ve vzorku bylo celkem 88 studentů, kteří v podzimním semestru 2014 navštěvovali Seminář k teorii a metodice výchovy. Datový korpus tvoří seminární úkol z tohoto předmětu[4]. Úkolem bylo napsat vlastní příběh, který zachycuje negativní zkušenost se základní nebo střední školou. Zde je třeba zopakovat, že skryté kurikulum zahrnuje jak pozitivní, tak i negativní jevy. Zaměření na negativní jevy sloužilo k zacílení vyprávění a také ke generování příběhů, které obsahují určitou

[4] Seminární úkol se skládal ze tří kroků. V prvním kroku studenti pouze deskriptivně popsali svůj příběh (ač někteří přistoupili částečně k reflektivnímu psaní). Proto jsou součástí datového korpusu také texty, které nemají strukturu narativu. V druhém kroku se studenti zamysleli nad svým příběhem z pozice učitele a ve třetím kroku studenti srovnali perspektivu žáků a učitelů v konkrétní situaci a formulovali doporučení pro vlastní pedagogickou praxi. Pro účely analýzy bylo využito pouze 88 příběhů z prvního kroku úkolu.

kontroverzi. Byl za ním mimo jiné přepoklad, že negativní zkušenost odpovídá skrytému kurikulu v tom, že není ve škole vyvolávána záměrně – na rozdíl od pozitivní zkušenosti, která je záměrem formálního kurikula. Vycházeli jsme také z toho, že skryté kurikulum může být v konfliktu s formálním kurikulem a také s hodnotami studenta (Hafferty & O'Donnell, 2015). Je však třeba zmínit, že rozdělení jevů na pozitivní a negativní je nepřesné, neboť řada negativních zkušeností přinášela i pozitivní efekty a naopak. Mnoho vyprávění končilo tím, že „všechno špatné je pro něco dobré". Zvolená metodologie také nedokáže zachytit všechny aspekty skrytého kurikula, a to zejména ty, které jsou spojeny s formálním kurikulem. K jejich zkoumání by bylo třeba zaměřit se na analýzu učebnic či školních vzdělávacích programů. V narativech je skryté kurikulum zkoumáno především skrze vyprávění o interakcích ve škole a o pravidlech školy.

Vzhledem k tomu, že narativy psali studenti druhého ročníku bakalářského studia, zachycují subjektivní zkušenosti z české základní a střední školy v období přibližně před 2 až 15 lety. Zaměření je širší proto, že nebylo cílem sebrat zkušenost vztahující se konkrétně k základnímu nebo střednímu vzdělávání, ale zkušenost, která je pro studenta z nějakého důvodu významná a tudíž mu utkvěla v paměti. V datovém korpusu jsou bohatě zastoupeny jak příběhy z primárního vzdělávání, tak i z nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 1 – ISCED 3).

Zvoleným analytickým přístupem byla narativní biografie (srov. Švaříček, 2009). Nejedná se přitom o životní příběh (*life story*) jako celek, ale o okamžiky ze školního prostředí, které respondenti chápou jako významné (srov. Makovská, 2011). Analýza dat probíhala induktivně. Skrze otevřené kódování byl text segmentován na dílčí jevy, které byly dále integrovány do vyšších celků a byly mezi nimi hledány vztahy (srov. Gavora, 2001). Anonymizováni byli nejen autoři, ale i všichni aktéři příběhů.

4 Výsledky výzkumného šetření

Nejen skryté kurikulum, ale i další jevy a procesy ve školní třídě jsou většinou spojeny s osobou učitele. Učitel je klíčovým aktérem vzdělávání ve škole. Výsledky výzkumu by se proto mohly vztahovat ke kategorii *učitel*. K podobnému zjištění dospěla také Makovská (2011) ve výzkumu moci v žákovských vyprávěních. Kategorii učitel proto záměrně opouštíme. Výsledky výzkumu prezentujeme ve dvou hlavních kapitolách, které odlišují skryté kurikulum

dle kritéria hierarchičnosti pozic aktérů ve škole, mezi kterými se skryté kurikulum utváří. První kapitola zachycuje skryté kurikulum ve vztahu žáků a představitelů instituce školy. Je tedy hierarchické a nazýváme ho *vertikálním skrytým kurikulem*. Druhá kapitola popisuje skryté kurikulum vztažené k socializaci ve vrstevnické skupině ve škole, tedy především ve školní třídě, která je charakteristická nehierarchickými vztahy. Označujeme ho jako *horizontální skryté kurikulum*.

4.1 Skryté kurikulum a instituce školy: vertikální skryté kurikulum

Skryté kurikulum bývá často spojováno s hodnotami, normami a rituály ve škole. Hodnoty a normy obsažené ve skrytém kurikulu přitom mohou být v rozporu s hodnotami a normami v kurikulu formálním. Právě hodnoty a normy ve škole, které jsou do určité míry konfliktní ve vztahu k formálnímu kurikulu, některá vyprávění odhalila. Příklad *hodnotového konfliktu* formálního a skrytého kurikula uvedeme skrze prosociálnost, která byla obsahem několika studentských vyprávění. Ve formálním kurikulu je prosociálnost deklarovanou hodnotou stejně jako s ní související norma spolupráce. Avšak v podmínkách instituce školy jsou podoby prosociálního chování limitované. Někteří studenti popisovali příběhy, ve kterých byli za prosociální chování naopak potrestáni. Takový je příběh Vlaďky:

> Zkrátka jsem pomáhala své kamarádce napsat domácí úkol. Profesorka na to přišla a dala nám oběma za „5“. Moc jsem to nepochopila, vždyť to byl domácí úkol a stejně tak jí mohl doma pomáhat někdo jiný a nepřišlo by se na to. Šok pro mě byl až to, když mi za to dala dvojku z chování a kamarádce ředitelskou důtku.

Nevíme v jakých podmínkách se zadání úkolu a potrestání obou aktérek odehrálo. Důležité je však vnímání trestu, které Vlaďka popisuje jako šok. Trest tedy vnímala jako příliš přísný a hlavně neadekvátní svému chování. Takový trest je pak spíše považován za nespravedlnost, než aby bylo nahlédnuto na to, proč by bylo vhodné na úkolu pracovat samostatně, jaký benefit by z toho kamarádka mohla mít. K výchovnému efektu situace by spíše přispělo její porozumění aktéry než pouze aplikace trestu. Pomoc a spolupráce zde neměla své místo, ani po letech však Vlaďka neví proč.

Kromě hodnot a norem zahrnuje skryté kurikulum také rituály. Můžeme vymezit dva protichůdné rituály, a to *rituály diktátorství* a *rituály demokracie*. Vzhledem k zadání narativu převládají v datech rituály diktátorství, což však v žádném případě nekopíruje realitu školy. Rituály demokracie ve škole

popisuje například výzkum Kratochvílové (2014). Ilustrovat zde tedy budeme jeden z rituálů diktátorství skrze metaforu učitele diktátora, kterou popsala Karla:

> Předcházela ji velmi nelichotivá pověst. Jakmile se objevila na konci druhé chodby a my uslyšeli ten děsivý klapot jejích bot, celá třída utichla a čekala, co se bude dít dál. Když k nám paní Nováková došla, první, co udělala, vykřikla: „Jak si to představujete stát tady jako nějaké hloupé stádo! Je vidět, že blbost nechodí po horách, ale po první bé! Od příště budete stát ve dvou řadách, a jakmile přijdu, pozdravíte!" Až teprve po tomto výstupu nás pustila do třídy, kde nám začala dlouze vysvětlovat, jak bude probíhat úvod každé naší hodiny: „Postavte se! Já pozdravím Good morning everybody! A vy odpovíte Good morning, Mrs. Nováková!" Jen co jsme jako ovce odříkali tento pozdrav a dosedli na svá místa, udeřila rukou do stolu a svým hrubým hlasem spustila: „U mě neexistuje demokracie! Budete poslouchat to, co já vám řeknu, a co řeknu, to také vždy platí, takže nechci slyšet žádné vaše názory! Teď si vezměte sešit a pište!"

Učitelka dále dle narativního záznamu žákům nadiktovala pravidla, podle kterých se mají v hodinách angličtiny chovat. V jednání učitelky Novákové je jistá záměrnost. Pravděpodobně usiluje o nastolení kázně ve třídě, která je nezbytná pro vytvoření klimatu, ve kterém může probíhat učení (Lewis, 2008). Avšak v perspektivě žáků k nastolení kázně využívá rituály, které autoritu učitele posouvají k autoritářství. Žáci tak skrze tuto učitelku vnímají moc instituce, které jsou součástí.

Vyprávění zrdcadlila *moc instituce školy*, která významně utváří skryté kurikulum (srov. Kaščák, 2006). Definice moci jakožto možnosti či schopnosti ovlivňovat chování jiných (srov. McCroskey & Richmond, 1983) ji v prostředí školy automaticky situuje „do rukou" učitele (Makovská, 2011). Přestože učitel je často oním zprostředkujícím prvkem, v této kategorii popisujeme narativy, které nevypovídají o jednom konkrétním učiteli, ale mají tendenci odhalovat některé aspekty moci školy jako specifické instituce. Důležité je hned na začátku zmínit, že pokud si moc představíme jako škálu vnímaného vlivu žáky (od velmi silného po velmi slabý vliv), vyprávění zachycují obě strany spektra – tedy moc i bezmoc školy.

V narativech o moci školy se objevuje vykreslení školy jako instituce, která moc absolutně drží, kde žák je podřízen její libovůli a nemá právo se odvolat, i když vnímá represi této instituce jako nespravedlivou. Celkově v tomto přístupu převažuje vymezení „my" (žáci) a „oni" (učitelé), kde žáci nemají právo na svůj hlas. Moc školy je pak percipována jako bezmoc žáka:

> Tenkrát jsme měli v čítance nějaký zajímavý text, který byl napsaný jen jednou větou a já si jako obvykle četla napřed. Byla jsem už skoro u konce, když mě učitelka vyvolala. Obrátila jsem stránku zpět, neboť jsem věděla skoro přesně, kde jsme. Ona si to však vyložila tak, že nedávám pozor. Ani moje vysvětlování, ani slzy ji nepřesvědčily o opaku. Velmi se rozzlobila a nechala mě po škole celý článek opsat. Text obsahoval asi 400 slov, ale pro osmiletého žáka to byla práce minimálně na dvě hodiny. Když na to vzpomínám, opět se mi vybavují některá slova, bolest ruky od psaní a hlavně obrovská bezmoc. Nechápala jsem, proč mi učitelka nevěří a trestá mě tak přísně. (Dana)

Dana sama sebe charakterizuje jako vzornou žákyni, kterou vyučování bavilo, a v českém jazyce si texty četla napřed, protože ji zajímaly. Tím se však dostala do situace, kdy nedokázala okamžitě reagovat na pokyn učitelky a byla za to potrestána. V příbězích bezmoci je trest samozřejmě vnímán jako nespravedlivý. V tomto typu příběhů se studenti v důsledku své bezmoci cítí ve škole jako „občané druhé kategorie". Škola je skutečně instituce se strukturální nerovností, která vyplývá i z jedné z nerovností ve společnosti – nerovnosti dětí a dospělých (Pratto et al., 2008). K naplnění této nerovnosti přispívá v edukační realitě pak i to, že pro žáky a učitele platí ve škole *odlišná pravidla*:

> Učitelka vstala a chystala se k odchodu. V tom si ale všimla bahna, které sem bylo naší třídou zavlečeno. Rozkřikla se: „Kdo to sem tahá?! Všichni mi hned ukažte přezůvky!" Nad hlavy se zvedly přezůvky. Bohužel jen jedny ze třiceti. „Všichni se hned padejte přezout, uklízečka to tady po vás nebude uklízet," pravila přísným rozčíleným hlasem. „Tak to snad abyste šla s námi," odpověděla jí spolužačka, a pokynula hlavou na její kožené kozačky na vysokém podpatku. Učitelka zasupěla: „Co je to za drzost? Dej sem třídnici, ať ti tam můžu napsat poznámku. Jak se jmenuješ?" „Hlaváčková," odpověděla. „Já jen, když vám tak záleží na práci paní uklízečky, tak byste se taky mohla přezouvat." „Já se přezouvat nemusím, já jsem učitel," vykřikla učitelka. „A jaký je teda rozdíl, jestli tu našlapu já, nebo vy?" Učitelka právě dopsala poznámku. Stálo v ní: „Je drzá k učiteli." „Víš, proč se učitelé nemusí přezouvat? Protože učitelé jsou chytřejší než žáci!" (Stanislav)

Tato středoškolská „historka" vygenerovala argument, který se snaží (ne)logicky zdůvodnit nerovnost učitele a žáka ve školní hierarchii a s ní související odlišné normy v daných sociálních pozicích. Aktéři na pozici dominance se spíše chovají způsobem, který jim umožní udržet dominanci, třeba tím, že produkují vysvětlení, která ukazují hierachii jako zdůvodněnou. Oproti tomu členové podřízených skupin se častěji chovají způsobem, který normy konfrontuje a snaží se propagovat rovnost (Saguy, Tropp, & Hawi, 2013). Proto mohou žáci normy zpochybňovat častěji než učitelé.

Hierarchičnost pozic učitele a žáků však nemusí přispívat jen k úsměvným historkám. Může vyvolat i pocit, který si ze školy odnáší Světlana:

> Na svou bývalou školu vzpomínám jako na instituci, která se řídí vlastní logikou. Normálně myslící člověk tam nemá co pohledávat. Navíc odjakživa jsem nenáviděla takovýto druh bezmoci. Celé své tamnější studium jsem byla ten studentík, nicka, která se nesmí ohradit ani v případě, že je to opravdu na místě.

Světlana vztahuje svůj pocit bezmoci k instituci školy celkově a vytváří si tak specifický obraz školy i žáků v ní. I toto vnímání instituce můžeme chápat jako součást jejího skrytého kurikula. Typické je zejména v kritickopedagogických směrech, které ukazují žáky jako relativně bezmocné aktéry, které škola využívá k reprodukci mocenských vztahů ve společnosti. Záznam Světlany však za hranici školy nejde a nezachycuje význam této „submisivity" pro další sociální role. K diskusi o moci školy přidáme ještě jeden příběh, který je specifický vnímáním synergie moci školy a rodiny. Jarka v něm sama sebe vnímá jako oběť komplotu učitelky a matky, tedy dvou aktérů v nadřazené sociální pozici. Ve svém příběhu popisuje, jak jí učitelka ZŠ slíbila, že si může napsat přijímací zkoušky na víceleté gymnázium jen zkušebně a že ji nikdo k přestupu nutit nebude. Jakmile ale zkoušky úspěšně složila, zjistila, že její matka s učitelkou se dohodly za jejími zády a přihlášku podaly. Přinutily ji opustit oblíbenou základní školu, načež se Jarka v průběhu celého studia na víceletém gymnáziu cítila nešťastná. Příběh nese pocit pošramocení důvěry ke dvěma významným aktérům sociální relity – k rodiči a učiteli. Je zřejmé, že motivy učitelky i matky měly „dobré důvody", ale efekt, kterého tím dosáhly, se obrátil proti nim. Matce i učitelce bylo připisováno vše negativní v nové škole, veškerou odpovědnost tímto jejich krokem žákyně přenesla na ně. Příběh ukazuje křehkost role rodiče a učitele ve skrytém kurikulu skrze zneužití důvěry z mocenské pozice matky a učitelky.

Žáci ve škole však nejsou jen pasivními objekty moci. Mnohdy ve škole *revoltují, chovají se rezistentně*. Součástí konceptu moci je rezistence, neboť moc vždy produkuje nějakou podobu rezistence (Danaher, Schirato, & Webb, 2000). Rezistenci lze vymezit jako opoziční akt k něčemu, s čím jedinec nebo skupina nesouhlasí (Sannino, 2010) a můžeme ji chápat jako soutěž o moc. Zaměříme se tedy na aspekty skrytého kurikula, ve kterých žáci projevili nesouhlas s učitelem a snažili se dosáhnout vlastního záměru.

Studenti popisovali množství příběhů, ve kterých byla ústředním tématem nespravedlnost, která se ve škole stala. Tato nespravedlnost může být vztažena k nim samotným, ke spolužákům, ale i k učitelům. Z hlediska skrytého kurikula je zajímavé podívat se na to, jak se k této nespravedlnosti studenti ve svých vyprávěních postavili a co si z ní odnesli. Část příběhů obsahuje situace, kdy se studenti ozvali a za svá práva bojovali. Klára popisuje případ ztraceného testu a to, že odmítla test psát znovu:

> Bylo mi v tu chvíli do breku, když jsem tam stála, ale chtěla jsem si udržet kamennou tvář a řekla jsem jí, že jsem test napsala i odevzdala, a tak se dalšího testu mimo vyučování účastnit nebudu. Ona byla velmi překvapená, ale asi v duchu pochopila, že si opravdu nevymýšlím.

Tyto příběhy rezistence, ve kterých žáci dokáží prosadit svá práva, kontrují vnímání absolutní moci instituce školy, která žákům hlas nedává. Kromě těchto případů, ve kterých žáci „dosáhli svého", se v datovém korpusu vyskytují příběhy, kde to, že se žáci ozvali, nemělo požadovaný efekt, nebo dokonce vedlo k jejich další stigmatizaci či perzekuci. Žáci přitom nebojovali ve škole jen za sebe, ale i za druhé. Příběh Kamily obsahuje takové volání po spravedlnosti, které v dané situaci subjektivně postrádala:

> Dvěma z mých spolužáků dokonce hrozila nedostatečná a tak jim náš pan učitel nabídl přezkoušení. Kuriózní a zásadní věcí v tomto příběhu je, že oba mí spolužáci měli příjmení Novotný. Jeden se jmenoval David – celkem oblíbený, veselý, takový třídní vtipálek; druhý se jmenoval Petr – do kolektivu nikdy moc nezapadl, možná proto, že jeho tatínek byl zbohatlík a my měli pocit, že na nás kouká skrz prsty, jako bychom mu nestáli ani za pozdrav. Nadešel den D a oba hoši dostali u tabule tři příklady. David zvládl vypočítat první a u druhých dvou alespoň nějak začal. Zato Petr celou dobu zápasil s prvním příkladem a kloudného výsledku se nedobral. Usilovné přemýšlení mých spolužáků přerušilo zvonění, tak nám matikář sdělil, že výsledky oznámí na zítřejší hodině.
>
> Když jsem v úterý ráno viděla na chodbě pana Novotného (otce Petra), nevěnovala jsem tomu přílišnou pozornost. Co ovšem ve škole pan Novotný dělal, mi došlo při hodině matematiky. Po velké přestávce nakráčel matematikář důležitě do třídy s oznámením výsledných známek: „Novotný Petr – čtyři, Novotný David – 5." Třídou to zahučelo. Vzhledem k tomu, že měli oba studenti stejné příjmení, rychlým uvažováním jsem došla k závěru, že se pan učitel spletl ve jménu, a tak jsem neváhala se přihlásit a tuto skutečnost mu říct. Jeho reakce mě opravdu překvapila: „Mlč Boháčková, nebo si tě vyzkouším taky". A najednou mi došlo, co dělal pan Novotný u nás ve škole. Nejspíš měl v úmyslu dát škole velkorysý

> sponzorský dar, zaplatit vybavení učeben nebo něco podobného. Hlavně to muselo vypadat nenápadně, aby se tomu nedalo říkat úplatek. Po další tři roky na gymnáziu jsem měla s dotyčným učitelem velké problémy. Kdybych věděla, co mě čeká, možná bych si to rozmyslela, ale možná taky ne. Takže tři roky mučení v matematice jsem si vysloužila jen za to, že jsem chtěla spravedlnost. Je zvláštní, jaké zážitky a zkušenosti nám dává škola, instituce, která vychovává budoucí generace.

Kamila se dostala „bojem za práva" druhého do obtížné pozice, která jí dle jejího mínění zkomplikovala další tři roky života v matematice. Není si jistá, zda by se rozhodla stejně, kdyby znala následky svého rozhodnutí předem. Pro ni samotnou je to téma k sebereflexi – být či nebýt hrdinou? Důležité však je, že odkrývá dimenzi skrytého kurikula ve škole. Školu vnímá jako instituci, která má „vychovávat". Zde však nesla v dimenzi skrytého kurikula legitimizaci korupce. Kamila vystoupila rezistentě pouze jednorázově. V datovém korpusu jsou i příběhy, které zahrnují dlouhodobou rezistenci, nejčastěji v podobě „souboje" žáka s učitelem. Žáci, kteří „vytáhli" do individuálního boje za svá percipovaná práva, si z tohoto procesu odnáší intenzivní zážitek. Zcela nezáměrně prošli ve škole procesem, ve kterém otestovali sami sebe.

Strukturální nerovnost je přirozenou součástí instituce školy i společnosti. Žáci se budou i v budoucnu pohybovat v prostředích strukturální nerovnosti – v zaměstnání (ve škole jako učitelé), v rodině jako rodiče atd. Učení se o těchto prostředích skrze život v těchto prostředích tak můžeme chápat jako významnou součást skrytého kurikula

Jak již zaznělo na začátku, nejsou to jen vyprávění o moci školy, ale i o její *bezmoci*, která dokreslují, jak žáci vnímali a dodnes vnímají tuto instituci. Karta se zde obrací a hierarchická struktura se stává naopak slabou, ovládanou těmi, kteří jí mají být podřízeni:

> Mým největším přáním, když jsem chodila na základní školu, bylo zavedení tělesných trestů. „Zábava" o přestávkách vždycky sestávala z ničení školního majetku, ničení věcí ostataních a házení popřípadě ždímání mokré houby na sebe navzájem a každého dalšího, koho se jim podařilo chytit (to hlavně v zimě). A na tohle měli celých deset minut přestávky, o svačinové dokonce dvacet. Ze strany učitelů nikdy nedošlo k ničemu horšímu, než poznámce, což bylo samozřejmě naprosto neúčinné. (Iva)

Zatímco část vyprávění zobrazuje školu jako instituci, která disponuje absolutní mocí, kterou může snadno zneužít, jiná vyprávění vypovídají o opaku,

o škole jako instituci bezmocné, která nedisponuje vhodnými a adekvátními prostředky k tomu, aby mohla zajistit sociální fungování jejích aktérů, nebo dokonce naplňovat didaktické cíle. Nedostatečné mocenské prostředky jsou shledávány zejména v oblasti kázně. Možná proto se studentka Iva uchýlila ke „snu o fyzických trestech", které by bezmocnou školu učinily mocnou.

Důležitá pro učitelské vzdělávání a uvažování o učitelské roli je nejen percipovaná bezmoc školy k možnostem disciplinovat žáky, ale i percipovaná bezmoc konkrétních učitelů. Tématu bezmoci učitele se věnovala Naďa. Popsala, jak se část žáků postavila proti učitelce matematiky, která byla podle Nadi spravedlivá a dokázala naučit, ale měla na žáky vysoké požadavky. Píše, že jedna třetina třídy v alianci s rodiči a na základě lži „překřičela" pasivitu dvou třetin spolužáků. V dimenzi skrytého kurikula se zde pro studentku, která příběh napsala, skrývá ponaučení o tom, že výkon role učitele je determinován řadou faktorů, nejen jeho kvalitou.

Popsali jsme některé aspekty moci školy. Obsahem skrytého kurikula je zde moc či bezmoc jedné z prvních formálních institucí, se kterou se žáci v životě setkají. Pro budoucí učitele má však uvažování o moci této instituce specifický význam, neboť škola bude rámovat jejich budoucí profesní uplatnění.

Škola nese vertikání skryté kurikulum, tedy kurikulum, které se vztahuje k aktérům na odlišných sociálních pozicích. V průběhu socializace zde žáci zažívají pocity moci i bezmoci instituce školy, subjektivně vnímají spravedlnost a nespravedlnost, učí se o hierarchických vztazích, o konformitě i nonkonformitě, zkoušejí si rezistenci a její následky a především se učí o sobě samých. Tyto zkušenosti spojujeme s vertikálním skrytým kurikulem. Druhou část skládačky skrytého kurikula v naší analýze pak tvoří jeho nehierarchická podoba, tedy horizontální skryté kurikulum.

4.2 Skryté kurikulum a školní třída: horizontální skryté kurikulum

Druhou dimenzi skrytého kurikula popíšeme ve vztahu ke školní třídě. Kolektiv školní třídy tvoří jedno z významných socializačních prostředí, nesoucí hodnoty a normy, které mohou být odlišné od formálního kurikula a požadavků školy.[5] V datech tento rozpor mnohokrát vyvstal a korpus tak obsahuje řadu příběhů, které v sobě nesou *dilema* „být s učitelem", nebo „být se spolužáky"? „Být s učitelem" znamená naplňovat cíle školy, chtít se učit

[5] Dalšími socializačními prostředími, která mohou být v rozporu s formálním kurikulem a požadavky školy, jsou například rodina, vrstevnická skupina, masmédia. Na jejich analýzu se však v tomto textu nezaměřujeme.

a zajímat se o různé předměty. Oproti tomu „být se spolužáky“ v tomto dilematu znamená rozporovat normy školy a hlavně nesdílet cíle s učitelem, tj. nechodit do školy proto, abychom se něco naučili. Toto dilema řešili zejména žáci, kteří v některém předmětu vynikali. Výstižně toto dilema popisuje Katka skrze metaforu „tajné lásky“: „Kromě zeměpisu mě bavily v podstatě všechny předměty. Nejvíce jsem se ale těšila na dějepis. Byla to taková moje tajná láska. Tajná proto, že se mezi ostatními ‚nenosilo‘ mít rád učení.“

Skryté kurikulum je tedy utvářeno mimo jiné žákovským kolektivem, tím, jaké významy žáci připisují předmětům a cílům školy vůbec. V některých případech je toto kurikulum vymezením se vůči kurikulu formálnímu. Žáci, kteří sdílejí cíle formálního kurikula, toto musejí v některých případech utajovat, aby byly konformní s třídním kolektivem. Nejen didaktická oblast nese takové dilema. Jestli má „být se svým spolužákem“, nebo naplnit očekávanou normu chování, řešil Petr v jednom z míst školy, kde lze dle Hemmingsové (2000) skryté kurikulum dobře zkoumat, a to jsou chodby školy. O přestávkách je totiž čas tráven v režii žáků, učitelé zasahují, jen když se situace vyhrotí. Přestávky dávají lekce skrytého kurikula a nejsou to lekce krátké, přestávky tvoří každodenně studentskou hodinu (Hemmings, 2000). Petr napsal:

> Jak už to tak o přestávkách bývá, potloukali jsme po chodbách. Šli jsme jen já s jedním spolužákem, když v tom můj spolužák našel na zemi telefon. Hned jej zvedl, ale místo toho, aby jej napadlo ho vrátit, tak vyrukoval s tím, že si telefon nechá a určitě na to nikdo nepřijde a všechno bude v pohodě. Přes mé naléhání, že je to krádež a telefon by měl vrátit, zareagoval tak, že vytáhl SIMkartu a telefon strčil do kapsy. Na jednu stranu bych byl rád, aby se na tu krádež přišlo, ale udavač jsem být nechtěl, protože jediný, kdo o tom věděl, jsem byl já. Takže jsem se rozhodl doufat, že telefon buď vrátí, nebo ho u něj nějakým způsobem najdou. Opravdu jsem v tu chvíli nevěděl, co dělat, abych se zachoval podle svého nejlepšího svědomí.

Zkoušce v dimenzi skrytého kurikula byl Petr podroben, když se měl rozhodnout, zda bude kamarádem, nebo spravedlivým člověkem, což však ve vztahu ke spolužákovi znamená být udavačem. Tyto role vnímal jako konfliktní. Jeho příběh je lekcí etické výchovy skrze skryté kurikulum. Taková lekce může být intezivnější než řešení fiktivních morálních dilemat v rámci formálního kurikula. Je totiž skutečná.

Kromě morálních dilemat je další významnou dimenzí skrytého kurikula ve vztahu ke třídnímu kolektivu utváření a *vyjednávání identity žáků*. Žáci se

učí, kdo je insiderem a kdo outsiderem. Právě příběhy outsiderů dokreslují dimenzi školy, která přestože není žádoucí, je do jisté míry nevyhnutelná. Přináší zkušenosti se sociometrickým statusem, které mohou žáci percipovat u sebe či u druhých.

Jednou z identit utvářených ve škole právě v oblasti skrytého kurikula je identita genderová. Mnohé výzkumy hovoří o genderu v interakci učitele a žáků (srov. Jarkovská, 2013; Simonová & Matějů, 2013). Genderová identita se však rozvíjí i v žákovském kolektivu. Mezi žáky dochází k přijetí nebo k odmítnutí očekávané genderové role. Preskripci své genderové role v žákovském kolektivu odmítala Alena, čímž se dostala do pozice outsidera ve třídě: „Nikdy jsem si s nimi moc nerozuměla, jelikož mě zajímaly i jiné věci, než panenky, lesky na rty nebo růžové šaty…“

Alena popisuje své začlenění do dívčího kolektivu, ve kterém se stává z důvodu svých zájmů neodpovídajících genderovým stereotypům outsiderem. Příběh Aleny patří do skupiny příběhů, v nichž své pozice utvářejí převážně sami žáci. Ve škole jsou ale samozřejmě i situace, kde *do struktury vztahů ve třídě intervenuje učitel.* Přestože se jedná o intervenci učitele ve vztahu ke kolektivu, popisujeme tyto případy v horizontálním skrytém kurikulu, neboť se týkají vztahu mezi žáky navzájem. Učitel může žáka na okraji skupiny podpořit, nebo naopak prohloubit propast mezi žákem a jeho spolužáky. Takto vnímal intervenci učitele Honza:

> Po dlouhém a neelegantním kličkování úzkými uličkami blokovanými nespočtem poházených batohů jsem tedy sebral třídní knihu a odebral se po poněkud bezpečnější cestě ke dveřím, na které jsem ovšem zakopl a lehce se hlavou udeřil o skříňku s televizí a videem. Sám jsem si z toho nic nedělal, ale po několika krocích jsem zaregistroval hihňání a tlumený smích, který mě donutil se otočit a prozkoumat onu vtipnou událost, která tak efektivně rozesmála celou třídu. „Co je?!“ zeptal jsem se davu, ale teprve když má slova dozněla, jsem si všiml paní učitelky, která na adresu mé „neschopnosti“ dělala dosti nevybíravá a ne přímo lichotivá gesta. Následné ostřelování slovy všech délek, kalibrů i hlasitosti mne efektivně vyhnalo ze třídy a, poprvé v mém životě, donutilo zvažovat variantu záškoláctví, jelikož vrátit se znovu do té místnosti bylo to poslední, co jsem chtěl.

Učitel tedy může ovlivnit žákovské vztahy i tím, že se přidá na stranu většiny žáků. V důsledku toho se může dále rozvíjet strategie žákovského kolektivu zaměřená proti outsiderovi. Jinou variantou intervence učitele je pak to, že učitel do žákovských vztahů neintervenuje. Kristýna popisuje neintervenci učitele do interakcí žáků v hodinách hudební výchovy:

> Při každé hodině jsem musela snášet jejich posměch… Do této situace nezasáhla ani vyučující hudební výchovy, která nikdy mé spolužáky žádným způsobem nenapomenula a i přes mou neochotu mě nutila účastnit se pěvecké soutěže.

Kristýna by uvítala intervenci učitele, která by umírnila posměch spolužáků. Ne každá intervence učitele či pracovníka školy do vrstevnických vztahů je však vnímána žáky jako vhodná. V příbězích se objevila například situace, ve které školní psycholožka obvinila třídu ze šikany spolužáka. V perspektivě autorky příběhu, která byla incidentům přítomna, se však jednalo jen o pošťuchování, u kterého se bavily obě strany. Jako předsedkyni třídy jí pak byla připsána odpovědnost, kterou však subjektivně nevnímala. Tato situace přinesla nový pohled na vrstevnické vztahy a můžeme o ní uvažovat jako o součásti skrytého kurikula ve vztahu ke školní třídě.

Školní třída je prostředím utvářejícím hodnoty a normy v souladu či v rozporu s hodnotami a normami formálního kurikula. Je to také *prostředí dynamické*, které může žáky původně naladěné na cíle školy vyjádřené ve formálním kurikulu strhnout: „Během roku přestala poslouchat většina žáků. I moje spolusedící premiantka už tolik neposlouchala a při testu také opisovala. Dav prostě strhnul ostatní.“ (Věra). Skryté kurikulum žákovské skupiny rozporující cíle školy podle této výpovědi postupně převážilo v kolektivu a ovlivnilo i žáky původně nastavené na pravidla školy. Skryté kurikulum žákovské skupiny je tak něčím, co se neustále utváří.

Ať skryté kurikulum třídy působí proti formálnímu kurikulu, nebo v souladu s ním, je třída důležité sociální prostředí, ve kterém dochází k informálnímu učení, a tím se v ní otevírá specifická oblast skrytého kurikula – horizontální skryté kurikulum.

5 Diskuse a závěr

Zabývali jsme se skrytým kurikulem skrze žákovskou perspektivu zachycenou v příbězích o škole. Na základě narativní analýzy jsme popsali skryté kurikulum, které se utváří mezi aktéry na různých sociálních pozicích ve škole (vertikální), a to, které se rozvíjí v žákovském kolektivu (horizontální). I přes popsané negativní zkušenosti žáků chápeme skryté kurikulum jako prostředek sociální adaptace, bez které by měl žák problémy fungovat v širší společnosti (Kaščák & Filagová, 2007, s. 149). Zkušenost se skrytým kurikulem je tedy významná pro všechny žáky, avšak pro studenty učitelství se může jevit jako kruciální. Vývoj profesní identity učitele je totiž ovlivňován

mimo jiné představami o vyučování, které jsou spojeny s vlastními zkušenostmi v roli žáka a také obrazem učitelů, se kterými se studenti učitelství během své školní docházky setkali (Chong & Low, 2009). Pravdová (2014) na základě výzkumu profesního sebepojetí studentů učitelství uvádí, že zkušenosti získané v roli žáka základní či střední školy jsou pro proces utváření profesního sebepojetí klíčové. Zatímco Pravdová zachycuje identifikaci žáka s učitelem, v našem výzkumu je tomu spíše naopak. Přestože žáci zažili problémové a konfliktní situace ve škole, zvolili si později učitelské vzdělávání. Domníváme se, že i tyto zkušenosti jsou pro ně velmi cenné a lze je dále vytěžit v profesní přípravě. V prvním kroku práce s narativy došlo ke zplnomocnění studentů k tomu, aby kritizovali instituci, jejímiž budou jednou představiteli. Sami se pak mnohdy definovali v opozici k učitelům ze svých příběhů a svoji profesní volbu zdůvodňovali tímto vymezením se vůči nim. Žádný příběh ale není černobílý a převyprávění příběhů z role učitele pak některým studentům otevřelo perspektivy, o kterých doposud neuvažovali. Vlastní příběh se stal přemostěním z role žáka do role učitele na základě subjektivně významné zkušenosti. Práce s narativy přispívá ke konfrontování vnímání situace různými aktéry sociální reality (Rutten & Soetaert, 2013) a rozvíjí reflektivní myšlení. Psaní vlastních příběhů a jejich reflexe je tak specifickým modem učení.

Studenti skrze narativy o skrytém kurikulu zexplicitnili část svého „osobního kurikula", které je součástí jejich vědění a budoucích představ o učitelské profesi (Kitchen et al., 2011, s. 5). Conelly a Clandinin (1988) tvrdí, že tato osobní zkušenost determinuje plánování a výkon formálního kurikula. Dospívají proto k tomu, že u budoucích učitelů je nutností studovat sama sebe. I k tomu může zkoumání skrytého kurikula přispět.

Literatura

Ahwee, S., Chiappone, L., Cuevas, P., Galloway, F., Hart, J., Lones, J., … Tate, B. (2004). The hidden and null curriculums: An experiment in collective educational biography. *Educational Studies*, *35*(1), 25–43.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge.

Bomba, L. (2013). Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. *Pedagogická orientace, 23*(1), 27–47.

Bulle, N. (2008). *Sociology and education: Issues in sociology of education*. Bern: Peter Lang.

Çobanoğlu, R. (2014). The visible side of the hidden curriculum in schools. *Elementary Education Online*, *13*(3), 776–786.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto: OISE Press.

Cotton, D., Winter, J., & Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: Intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, *37*(2), 192–203.

Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road"). In I. Čermák & I. Miovský (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí* (s. 11–25). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Danaher, G., Schirato, T., & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. London: Sage.

Dar, Y. (1995). Kibbutz education: A sociological account. *Journal of Moral Education*, *24*(3), 225–244.

Fowler, L. C. (2006). *A curriculum of difficulty: Narrative research in education and the practice*. New York: Peter Lang.

Fryer-Edwards, K. (2002). Addressing the hidden curriculum in scientific research. *The American Journal of Bioethics*, *2*(4), 58–59.

Gadamer, H. G., & Mik, D. (2010). *Pravda a metoda I: nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.

Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika, 51*(3), 352–368.

Hábl, J. (2014). *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host.

Hafferty, F. W., & O'Donnell, J. F. (Eds.). (2015). *The hidden curriculum in health professional education*. Hanover: Dartmouth College Press.

Hájek, M., Havlík, M., & Nekvapil, J. (2012). Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec. *Czech Sociological Review*, *48*(2), 199–223.

Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education. *British Journal of Sociology of Education*, *3*(2), 108–126.

Hemmings, A. (2000). The "hidden" corridor curriculum. *The High School Journal*, *83*(2), 1–10.

Chatman, S. (2000). *Dohodnuté termíny: rétorika narativu ve fikci a filmu*. Olomouc: UP.

Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, *8*(1), 59–72.

Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae, 4*(3), 9–27.

Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Slon.

Jirásek, I. (2009). Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku. *e-Pedagogium*, *9*(3), 50–59.

Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kaščák, O. (2011). Rituály a skryté kurikulum alebo Kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Teoretická (a biografická) rekonštrukcia. *Studia paedagogica*, *14*(2), 29–40.

Kaščák, O., & Filagová, M. (2007). *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Philadelphia: Open University.

Kitchen, J., Parker, D. C., & Pushon, D. (Eds.). (2011). *Narrative inquiries into curriculum-making in teacher education*. Bingley: Emerald.

Kratochvílová, J. (2014). Rituály v životě jedné školy. *Komenský*, *139*(1), 19–25.

Kubíček, T. (2007). *Vypravěč: kategorie narativní analýzy*. Brno: Host.

Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour: Responding to individual needs*. Camberwell: ACER Press.

Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Eds.). (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.

Lukas J. (2006). Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In M. Kocurová (Ed.), *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník anotací 14. konference ČAPV* (s. 36–36). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Makovská, Z. (2011). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica, 15*(2), 141–152.

Maňák, J. (2007). Modelování kurikula. *Orbis scholae, 2*(1), 40–53.

Margolis, E. (Ed.). (2002). *The hidden curriculum in higher education*. London: Routledge.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education, 32*(2), 175–218.

McLaren, P. (1998). *Life in schools.* Reading: Longman.

Ozolins, I., Hall, H., & Peterson, R. (2008). The student voice: Recognising the hidden and informal curriculum in medicine. *Medical Teacher*, *30*(6), 606–611.

Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *25*(4), 343–358.

Pratto, F., Pearson, A. R., Lee, I. C., & Saguy, T. (2008). Power dynamics in an experimental game. *Social Justice Research*, *21*(3), 377–407.

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: MU.

Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative (Vol. 2).* Chicago: University of Chicago Press.

Rutten, K., & Soetaert, R. (2013). Narrative and rhetorical approaches to problems of education: Jerome Bruner and Kenneth Burke revisited. *Studies in Philosophy and Education*, *32*(4), 327–343.

Saguy, T., Tropp, L. R., & Hawi, D. R. (2013). The role of group power in intergroup contact. In G. Hodson & M. Hewstone (Eds.), *Advances in intergroup contact* (s. 113–132). New York: Psychology Press.

Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 838–844.

Simonová, N., & Matějů, P. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. *Orbis scholae, 7*(3) 107–138.

Švaříček, R. (2008). Úhly pohledu. Recenze na knihu Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikulu. *Studia paedagogica*, *13*(1), 169–173.

Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. (Disertační práce). Brno: MU

Valenta, J. (2009). Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika, 59*(2), 198–214.

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

Autorka

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: lojdova@ped.muni.cz

Hidden curriculum, lived stories. Student teachers' narratives about school

Abstract: This empirical study focuses on hidden curriculum in narratives of 88 student teachers about their previous school experience. The narrative analysis showed two types of hidden curriculum: vertical and horizontal. Presented typology is based on classification of social position among actors sharing hidden curriculum. Vertical hidden curriculum is connected with actors on different social positions in school, e. g. teachers and pupils. It consists of value conflict between pupils and school, rituals to reproduce values in school, power of school, pupils resistance, powerlessness of school. Horizontal hidden curriculum refers to actors in the same social position, i. e. pupils. It is connected with values as well, but these values are shared among pupils. Pupils identity is negotiated within horizontal hidden curriculum. This part also describes teacher's intervention in relationship structure of the classroom. Towards the end of the paper we discuss the importance of these experiences for future teachers.

Keywords: biography, hidden curriculum, narrative analysis, student teachers

---

Prudký, L. (2015). *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky (Témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jako učení se svobodě).* Brno: CDK.

Publikace se zabývá dosud málo respektovanou problematikou – působením vysokých škol jako výchovných institucí. Součástí studia na vysoké škole je utváření osobnosti každého studenta. Utváření osobnosti je spojeno především s procesem interiorizace hodnot. Jde o to, jaké hodnoty vysoké školy a vzdělávání na nich studentům nabízí. Mělo by jít o hodnoty žádoucí. Publikace hodnotí aktivity spojené s učením se svobodě jako základ dobrého působení vysokých škol na rozvoj osobnosti jejich studentů. Rodíme se s dispozicí ke svobodě, bez učení se svobodě tyto dispozice ale neumíme uplatňovat. Do jaké míry se vysokým školám daří, aby se jejich studenti během studia současně učili svobodě, je atributem míry kvality těchto škol a studia na nich. Tuto dimenzi kvality vysokoškolského vzdělávání dosud téměř vůbec nebereme v úvahu.

Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii [1]

Radim Šíp

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Redakci zasláno 11. 8. 2015 / upravená verze obdržena 6. 11. 2015 /
k uveřejnění přijato 6. 11. 2015

Abstrakt: Příspěvek popisuje paradigmatický obrat, který pozměňuje raně moderní východiska vědy. Opouští objektivistický realismus a korespondenční teorii pravdy a poznání. V textu autor představuje pragmatistickou teorii poznání (Dewey) a závěry pozdní fenomenologie (Merleau-Ponty, Barbaras, Ricoeur), která znovu objevuje faktické kořeny transcendentální roviny. Oba směry zdůrazňují vliv tělesnosti na proces poznání, což vede k závazkům, jež významně proměňují metafyzická východiska moderní vědy. Změny, které autor popisuje, se dotýkají jak metodologické, tak teoretické roviny. Na rovině metodologie autor poukazuje na to, jak je rozpouštěna příliš striktní hranice mezi přírodními a sociálními vědami a mezi kvantitativní a kvalitativní metodologií, a dokládá potřebu nahradit tato rozdělení tzv. „kontinuitou disciplinovaného vědeckého výzkumu". Na teoretické rovině autor popisuje změnu role teorie a význam, jaký v této proměně hraje znovuobjevení somatické dimenze lidského poznání. Všechny tyto změny zásadně proměňují sebereflexi vědy jak na obecné úrovni, tak na úrovni jednotlivých disciplín – tedy i v pedagogice.

Klíčová slova: věda, pedagogika, pragmatismus, fenomenologie, pozitivismus, kvalitativní/kvantitativní výzkum, tvrdá/měkká fakta

1 Úvodní poznámky k terminologii a východiskům předkládaného textu[2]

Studie původně vznikla jako součást mé odpovědi na recenzi Ivo Jiráska (2015) a pozvolna se proměňovala v samostatnou stať. Rozdělil jsem nakonec

[1] Poznámka redakce: Po poradě s autorem rukopis nebyl anonymizován, neboť anonymizace by způsobila citelné oslabení argumentační i výkladové linie textu. Anonymita recenzentů vůči autorovi zůstala zachována.

[2] První část je snahou o vysvětlení některých nejasností, na něž upozornili recenzenti tohoto textu. Za jejich připomínky jim upřímně děkuji, neboť mi daly možnost lépe formulovat jistá, ne zcela reflektovaná východiska, jejichž vyjasnění je pro čtenářovo náležité pochopení podstatné.

DOI: 10.5817/PedOr2015-5-671

svoji odpověď na *Odpověď* a tuto studii.[3] Ve své podstatě však odpověď byla především příležitostí zformulovat precizněji ideje, ke kterým jsme já i další členové týmu postupně dospívali během našeho výzkumu tacitních znalostí. Proto je tento text jedním z výstupů zmíněného projektu.[4] Problematika tacitních znalostí nás vede k přesvědčení, že komplikace, které se objevují, jestliže se snažíme tacitní znalosti detekovat a zkoumat, spočívají v tom, jak je rozuměno znalostem obecně (nikoli tedy pouze těm tacitním). Další výzkum teoretických předpokladů nám umožnil pochopit, že právě v této době dochází k významné paradigmatické proměně východisek moderní vědy. Zatímco v tradičním – raně moderním – pojetí lze jen těžko a vždy nedokonale tacitní znalost zkoumat, po změně paradigmatických brýlí se nám proměňuje celá „krajina" porozumění tomu, co je to znalost, i tomu, jak člověk poznává a jaké z toho plynou důsledky pro metodologická tázání i pro proces utváření teorií. Díky tomu se tacitní znalosti stávají čímsi skutečným, co lze smysluplně zkoumat (k tomu viz konec čtvrté části).

Jestliže zde píšu o *paradigmatickém obratu*, činím tak po dlouhých úvahách a s vědomím, že budu muset čtenáře požádat o specifické porozumění. V první verzi tohoto textu jsem věnoval celé čtyři strany popisu změn na úrovni filozofických východisek, na úrovni jednotlivých věd i na úrovni vzniku významných teorií, jež jsou projevem změny na vyšší, obecnější rovině. Vzhledem k maximálnímu rozsahu odborné studie jsem musel tuto část vypustit. Přesto si dovolím zůstat u pojmu *paradigmatický obrat*, abych naznačil, že se jedná o koherentní a stále silněji se prosazující změnu, jež zasahuje samotné tázání po tom, co je to věda a jaké je její místo v lidském životě. V připravovaném textu *Paradigmatický obrat: filozofická analýza současné pedagogiky* podrobně popisuji na cca 30 stranách, proč je nutné pochopit paradigma a paradigmatický obrat jiným způsobem, než jak jej chápal Kuhn i jeho nedokonalí epigoni.[5]

Slovo *paradigma* si sice půjčuji z Kuhnova díla (srov. především 1997), ale významně jeho pojem rozšiřuji, protože paradigmatický obrat v jednotlivých vědeckých disciplínách je pouze jedním z projevů daleko širšího systému změn v celku myšlení a způsobů vypovídání. Kombinuji proto Kuhnův

[3] Redakce *Pedagogické orientace* uveřejňuje moji odpověď v tomto čísle (viz s. 733–741).

[4] Projekt GAČR (č. 13-200496) *Osvojování tacitních znalostí studenty učitelství v průběhu jejich pedagogické praxe.*

[5] Tato monografie by měla vyjít v jarních měsících roku 2016 v nakladatelstvích Triton a MUNIPress.

přístup s archeologií vědění M. Foucaulta, s jeho ideou *epistém* či *historického a priori* (srov. 2000, 2002). Archeologie vědění ukazuje, jak se změny paralelně projevují i v dalších „tradicích", z nichž věda či jednotlivé vědecké disciplíny jsou pouze jedněmi z mnoha. Zároveň zde musím upozornit na skutečnost, že paradigma musíme chápat jako weberovský ideální typ (srov. Weber, 2009, především s. 38–63), jako nástroj, který nám umožňuje zaznamenat změny v dlouhém časovém odstupu a v mnoha jednotlivých lidských aktivitách („tradicích"). Takový nástroj je ideálně typickou konstrukcí, která zvýrazňuje a upozorňuje na tendence myšlení, jimž se podřizovala významná většina lidí žijících v daném období. Neznamená to však, že bychom v těchto obdobích nenalezli mnoho výjimek, tyto výjimky však byly v podstatném ohledu pouze výjimkami.

Dlouho jsem zvažoval, zda pro tento typ obratu myšlení nemám použít jiný pojem. Například jsem přemýšlel o Foucaultově pojmu *epistéma* či *historické a priori*. Vzhledem k nedostatkům, které shledávám i ve Foucaultově pojetí a především v jeho stylu, a vzhledem ke skutečnosti, že mi nakonec jde především o sebepojetí moderní vědy, dovolil jsem si zůstat u pojmu *paradigma* i přesto, že podvědomě asociuje Kuhnův záměr i zneužívání, kterému je tento pojem v soudobé odborné literatuře podroben. Musím proto požádat čtenáře, aby neztotožňovali mé pojetí s pojetími, která se projevují např. v diskurzech, v nichž se tvrdí, „že zatímco přírodní vědy jsou monoparadigmatické, sociální vědy jsou většinou polyparadigmatické" atp. Z následujících oddílů bude zřejmé, že takové diskurzy jsou nedostatečné a jdou přímo proti základním intencím zde předkládaného pojetí paradigmatu jako velké strukturní proměny myšlení. Tato změna se postupně promítá v mnoha tradicích (ve výpovědích vědy, stejně jako ve výpovědích o způsobu oblékání, o způsobu rekreace, o umění) a prosazuje se několik staletí. Pozdně moderní paradigma bylo uvedeno na scénu s objevem významu času v hegelovské filozofii a bylo posíleno objevem evolučního metanarativu, který hluboce proměnil moderní vědu – tedy jeho historie dnes čítá více jak dvě stě let. Dále takový obrat má své kulminační období, kdy nové paradigma střídá paradigma staré, kdy obě paradigmata žijí a soupeří vedle sebe – právě v takové době dnes žijeme. A nakonec začne slábnout (tak jako se to děje posledních dvě stě let raně modernímu paradigmatu). Je tedy zřejmé, že můj přístup zcela překračuje obzory Kuhnova pojetí, přičemž jej už vůbec nelze ztotožňovat s tím, jak jej užívají Kuhnovi epigoni, kteří píší o paradigmatu jako o něčem, co se dotýká pouze určité profesní skupiny v rámci jedné vědecké disciplíny.

S paradigmatickým obratem souvisí také má skepse k subjekt-objektovému myšlení, které je centrálním článkem víry raně moderního myšlení. Jestliže v rámci vědeckých teorií a metateoretických diskuzí o charakteru vědy kritizuji používání slov „subjektivní" a „objektivní", nečiním tak proto, že bych si nebyl vědom posunů, ke kterým došlo v užívání těchto pojmů během posledních sta let. Například nepopírám, že existuje významná postanalytická kritika *mýtu subjektivního*, na jejímž konci Davidson rozeznává pouze dva rysy, které z novověkého (raně moderního) pojmu „subjekt" přetrvávají: 1) že myšlenky jsou soukromé, dějí se „uvnitř" jednotlivce; a 2) že známe své vlastní myšlenky způsobem, jakým je nemohou znát ostatní (srov. Davidson, 2004, především s. 70–71).[6] Podobně nepopírám, že pojem „subjektivní" je ve filozofické literatuře personalismu používán ve významu morální povahy života člověka a morální povahy jeho rozhodnutí (srov. Kohák, 1984, především s. 17–19, 82–85, 128–130).[7]

Přesto se raději slovům „subjektivní" a „objektivní" a jejich genetickým variacím vyhýbám. Chci tím dát najevo, že jsme stále ještě výrazně pod vlivem *objektivistického realismu*, který na základě dogmat rané moderny předpokládá, že zde existuje „objektivní", na lidském poznání nezávislý svět a že úkolem vědeckého poznání je objektivizovat původně subjektivní teorie a hypotézy. Tato objektivizace má probíhat tak, že naše teorie konfrontujeme s vnějším, „objektivním", světem a hledáme, zda s ním naše hypotézy a teorie *korespondují*.[8] Jak si podrobněji ukážeme v daných pasážích z třetí až šesté části tohoto textu, jedná se o představy, které jsou v příkrém rozporu se současným stavem poznání toho, jak člověk fakticky poznává.

---

[6] Přesto si zde neodpustím poznámku, že současné kognitivní vědy zpochybňují přinejmenším rys první. Např. *teorie rozšířené mysli* ukazuje, že naše myšlení nemůže být uzavřeno „uvnitř" jedince, „uvnitř" jeho lebky, ale významně překračuje do vnějšího prostoru, protože je utvářeno naším kognitivním aparátem stejně jako naším okolím (srov. Menary, 2010). Podobné myšlenky budu artikulovat v třetí a čtvrté části tohoto textu, v nichž se budeme zabývat pragmatismem a pozdní fenomenologií. Myšlení a naše myšlenky nejsou nikdy zcela soukromé, nikdy zcela „subjektivní", i když mohou být naprosto intimní.

[7] Profesor Kohák připravuje českou verzi této obdivuhodné knihy (předpokládané období vydání je jaro 2016), kde vztah mezi slovem „subjektivní" a morálním smyslem lidského života bude ještě zřejmější, neboť je velmi složité smysluplně překládat anglické pojmy *personal* a *person*, a tak se v jistých kontextech překládají jako *subjektivní* a *subjekt*.

[8] Systematickou charakteristiku objektivistického realismu a důvody pro jeho odmítnutí, které plynou z výsledků současných výzkumů kognitivních věd (a které jsou v souladu s mnohými filozofickými předpoklady pragmatismu a fenomenologie), může čtenář najít v Lakoffově knize *Ženy, oheň a nebezpečné věci* (2006). Zde je představen projekt, který se snaží „zachránit realismus tím, že jej zbaví objektivismu" (srov. především s. 11–16 a 161–359). Přesně na těchto myšlenkách je postavena idea transformace vědy, kterou budu v této studii představovat.

A konečně zde musím vyjasnit své porozumění fenomenologii jako velkému a velice diferenciovanému proudu soudobého myšlení. V tomto textu se budu obracet k té části fenomenologického myšlení, která využívá pozdních myšlenek E. Husserla (srov. především 1996) a některých analýz M. Heideggera, ale významně je překračuje směrem, jenž věnuje velkou pozornost tomu, jak je (nejen) lidské myšlení utvářeno svojí tělesností a jak je to právě tělesnost, která veškeré organismy umisťuje do smysluplného řádu světa živých bytostí. Obracím se zde k linii myšlení, jež se od zmíněných zakladatelů táhne dál k Merleau-Pontymu (srov. 2004), Henrymu (srov. 2010), Levinasovi (srov. 1997) a Barbarasovi (srov. 2005) a která nachází svůj český odraz v monografii editované P. Urbanem *Fenomenologie tělesnosti* (2011).[9]

Znovuobjevení tělesnosti ve fenomenologii nám umožňuje nacházet faktické kořeny transcendentální roviny, které, jak ukážeme v části čtvrté a páté, vedou k největším změnám v metodologických východiscích pozdně moderní vědy a k docenění teorií, jež si všímají neopomenutelné důležitosti somatického podkladu pro utváření kognitivních funkcí člověka (organismu) – k tomu viz šestá část. Je zřejmé, že má inspirace fenomenologií vychází z této (především francouzské) fenomenologické tradice, což mě naopak staví do opozice k těm českým fenomenologům, kteří se příliš přimykají k původnímu Husserlovu projektu, jenž je nejlépe charakterizován *Logickými zkoumáními* či *Formální a transcendentální logikou* (2007), tedy do opozice k fenomenologům, pro které je vědomí a transcendentální rovina nepřekročitelnou hranicí. Zdá se, že přítel Ivo Jirásek je zastáncem právě tohoto tradičnějšího proudu.

2 Změna schématu myšlení: smíření pozitivismu a fenomenologie

Jednu pasáž ze zmiňované recenze Ivo Jiráska stojí za to ocitovat i zde, protože bude udávat tón celé této studii:

> 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. (Jirásek, 2015, s. 490)

[9] V této souvislosti bych rád připomněl originální a intelektuálně hluboký text Alice Koubové *Myslet ze šťastného těla*, který není zahrnut do zmíněné monografie, ale vyšel jako součást monotematického čísla *Filosofického časopisu* (2011).

Ivo Jirásek tím nesouhlasně reagoval na moji tezi, že v blízké budoucnosti se již nebude striktně odlišovat využití metodologických přístupů podle toho, zda se nacházíme v „přírodních“ či v „sociálních“ vědách. Domnívá se naopak, tak jako mnozí tradiční teoretici vědy, že mezi kvantitativní a kvalitativní metodologií vězí nepřekročitelná propast, neboť každý z obou přístupů vychází z jiného filozofického východiska.

Obě východiska však mají společný kadlub myšlení. Vznikly v 19. století jako různé odpovědi na stejné problémy objektivistického realismu rané moderny. Toto společné schéma myšlení prochází již šedesát let proměnami, jež se promítají i do původních východisek samotných filozofických směrů.[10] Hlavním cílem této studie je ukázat cestu z raně moderního myšlení v pedagogice k myšlení pozdně modernímu – nejen ve vědě obecně, ale především i v pedagogice.[11]

Ve třetí a čtvrté části se vrátím k některým názorům Ivo Jiráska, které se týkají pragmatismu a fenomenologie, abych dokumentoval, že jsou to právě tyto dva filozofické směry, jež nám umožňují redefinovat příliš striktní rozlišení na přírodní a sociální vědy a redefinovat odlišnosti a podobnosti kvantitativních a kvalitativních metodologií. Oba směry přicházejí s převratnou myšlenkou: člověk a jeho okolí tvoří *homeostatickou jednotu*. Člověk je jako jedinec i jako druh utvářen svým prostředím a naopak prostředí je utvářeno člověkem. Nikoli ovšem v onom tradičním slova smyslu, že jedno mechanicky působí na druhé a naopak, ale ve smyslu skutečné „organické“, homeostatické jednoty – prostředí svým vlivem prostupuje do organismu a proměňuje jeho životní strukturu a změna struktury organismu zpětně působí na prostředí. Z toho plynou vážné důsledky pro epistemologii. Mění se s tím kompletně představa toho, jaké informace a jakým způsobem můžeme prostřednictvím našeho výzkumu získávat. Oba filozofické směry tak mohly zcela novým způsobem kritizovat tradiční neopozitivistické (objektivistické) pojetí poznání a poskytnout nástroje k transformaci pozitivismu, objektivismu.

[10] Jedním z výrazných rysů paradigmatického obratu je skutečnost, že některé filozofické směry, jež se zdály být nesmiřitelné, je možné po jejich transformaci propojit do stejného epistemologického pozadí.

[11] Pozdní modernu stavím proti rané moderně jako další fázi moderního myšlení, která překonává jednostrannosti fáze první. Vědomě se vyhýbám pojmu „postmoderna“, protože postmoderní myšlení je dovršením jednostranností rané moderny, které se promítají do stejně jednostranných idejí v pedagogice, jež ve svých důsledcích otevírají dveře komercionalizaci a klientelizaci pedagogiky.

Ovšem ani tyto směry samotné – především fenomenologie – nezůstaly ve svém původním rozvrhu. Původní program fenomenologie jako transcendentální disciplíny se sám proměnil. Díky tomu můžeme transcendentální rovinu[12] pochopit *jako empirickou, specificky se utvářející rovinu fylogenetického* a posteriori*, které se z pohledu jedince či z pohledu několika generací jeví jako ontogenetické* a priori – jako transcendentální rovina. Jestliže přistoupíme na ideje, jež jsou ve třetí a čtvrté části obhajovány, pak z nich plynou závažné závazky pro vědu obecně a pro pedagogiku zvlášť. Na konci obou zmíněných částí budou tyto závazky artikulovány.

Se závazky úzce souvisí téma *idealizace*. Idealizací míním specifické způsoby redukcí, kterými musí projít fenomény, jež hodláme vědecky zkoumat kvantitativními metodami. Pedagogika je vědou, jejíž fenomény jsou mnohem více než fenomény jiných disciplín prostoupeny zpětnovazebnou reflexí, která se promítá do transcendentální struktury vnímání a poznání a která zároveň utváří významnou a neoddělitelnou vrstvu hodnot. Jestliže tyto hodnoty redukujeme (idealizujeme) hned na počátku výzkumu tím, že je podřídíme procesům použití kvantitativní metodologie, pak právě tuto vrstvu ztrácíme. Tím ale již na počátku výzkumu vytváříme zcela odlišnou realitu od té, kterou jsme chtěli původně zkoumat. Tento projev nesprávného uplatnění kvantitativní metodologie na příslušném místě nazývám *mizení předmětu pedagogiky* a ukazuji, že toto mizení je zapříčiněno raně moderní ideologií vědy.

Transformace filozofických východisek mají své významné dopady i na utváření teorií a na jejich funkci. V předposlední části textu budu ukazovat na příkladu některých pedagogických teorií a jejich konceptů, že mnozí výzkumníci nedocenili téma *homeostatické podstaty vztahu mezi člověkem a prostředím*. To se projevuje několika způsoby – například tak, že jsou vedle sebe kladeny koncepty natolik odlišné, vycházející z odlišných paradigmat myšlení, že jakákoliv teorie, která by vznikla kombinací těchto konceptů, by byla v praxi nepoužitelná. Nakonec na konkrétním příkladu rozpačitého přijetí Hejného metody budu dokumentovat jiný projev nedocenění paradigmatického obratu, budu ukazovat, že jestliže nedoceníme somatickou dimenzi kognitivních aktů a jestliže nebudeme klást důraz na vztahovou podstatu skutečnosti – což jsou zásadní východiska pozdně moderního paradigmatu – pak

[12] Zjednodušeně si můžeme transcendentální rovinu definovat jako apriorní strukturu vnímání a zakoušení, která formuje naše prožitky a poznatky do smysluplného celku. Bez takovéto předem dané (proto transcendentální, nikoli empirické) struktury bychom nebyli schopni uspořádat ani náš život, ani naše poznatky. Myšlenka transcendentální struktury byla již definována Kantem a Husserl v tomto projektu původně pokračoval. Díky důslednosti svých analýz však projekt významně překročil. (Více viz níže.)

nemůžeme nikdy náležitě docenit systém předpokladů, na němž Hejného metoda spočívá.

3 Pragmatismus není „starý známý“

Když jsem ve své stati (in Gulová & Šíp, 2013, s. 12–37) představoval paradigmatický obrat a nové paradigma vědy a vědeckého výzkumu, skutečně jsem svůj výklad opřel o pragmatismus. Nejedná se však o „starý známý pragmatismus“[13], jak se Ivo Jirásek domnívá (srov. 2015, s. 489), protože pragmatismu se v česko-slovenském prostoru do hloubky věnuje jen málokdo (jako čestné výjimky mohu jmenovat Emila Višňovského, Františka Mihinu či Romana Madziu[14]).

Těsně před svou smrtí William James, ve snaze osvobodit pojem *zkušenosti* z jeho novověkých závazků a omezení, začal razit pojem *double-barreled experience* („podvojná zkušenost“).[15] Taková zkušenost v sobě zahrnuje cíl i aktivitu, jež daného cíle dosahuje. S touto myšlenkou se v pragmatistické filozofii jasněji artikuluje intuice, která v něm byla od začátku. Intuice, že do utváření významů a poznatků vstupují jak „subjekty“, tak „objekty“ poznání, přesněji že zkušenost není „subjektivní“, ale zároveň nemá charakter tzv. „objektivního poznatku“.[16] Zkušenost je kontinuitou mezi jednajícím organismem (člověkem) a prostředím, ve kterém organismus jedná. Zkušenost

[13] Pragmatismus není v Čechách „starý známý“. Když si však otevřeme většinu publikací z české provenience, jež o pragmatismu nějak referují, pak se dostaneme ke *starým známým zaříkávadlům*, které se zde tradují již od dob sporu dvou pedagogů, Václava Příhody a Otokara Chlupa: pragmatismus má blízko k pozitivismu, je zplanělou filozofií, protože mu nejde o pravdu a ústí do behaviorismu, v jiných verzích do subjektivismu, přičemž nadřazuje individuum nad společnost a nad její hodnoty tím, že podporuje užitečnost poznání a výkonnost. Jednalo se především o mínění brněnského (Chlupova) okruhu. Chlupovy názory však nebyly zcela mylné. Příhodovské pojetí, které bylo spíše pozitivistické a behavioristické, jistě nebylo „pragmatistické“ (srov. Koťa, 2015). Ale právě tato záměna z neznalosti zformovala základní česko-slovenský narativ o tom, „co to pragmatismus je“. To je také důvod, proč inspirován E. Višňovským a R. Madziou užívám neologismy *pragmatista* a *pragmatistický*, abych skutečný pragmatismus odlišil od slov *pragmatik* a *pragmatický*, které jsou produktem tohoto narativu.

[14] Madziovu knihu *George Herbert Mead: Tělo, mysl, svět* (2014) vřele doporučuji všem, kteří se chtějí dotknout skutečného pragmatismu a zároveň poznat jeho nejnovější spolupráci s fenomenologií a kognitivními vědami.

[15] Přesný termín, který by vyjadřoval onu „dvojitou hlavňovitost“ či „vlastnost dvojité hlavně“ (*double-barreled*), v češtině patrně chybí. Proto volím překlad „podvojná“ (zkušenost) a budu vděčný každému, kdo mi nabídne lepší překlad.

[16] Uvozovky u slov „subjektivní“ a „objektivní“ naznačují myšlenku, kterou jsem již artikuloval v první části tohoto textu.

je funkcí života a překračuje hranice kůže člověka, není „subjektivní", je utvářena reálným děním v prostředí. Tato kontinuita zakoušení a zakoušeného tvoří celek, který teprve v reflexi rozčleňujeme, a tak vzniká pól subjektu a pól objektů. „Subjekt" a „objekt" je něčím, čeho dosahujeme až v reflexi, je tedy z hlediska kognitivního aktu něčím druhotným (i když stále významným). James to vyjadřuje neologismy „sight-seeing", „heard-hearing" (viděné-vidění, slyšené-slyšení), které teprve v sekundární zkušenosti (zjednodušeně řečeno v reflektované zkušenosti) od sebe odděluje to, co bylo viděno/slyšeno, od aktivity „subjektu" – od toho, co „subjekt" vidí/slyší.

Podobným směrem míří i fenomenologická tradice. Když Patočka sleduje kořeny intencionality až k Aristotelovu spisu *O duši* (Patočka, 2003, s. 26–28), mluví o Aristotelově „podobě", v níž se propojují afektivní a kognitivní akty se svými objekty, na které jsou tyto akty zaměřeny. Základní formou všech těchto podob je *aisthesis-aistheton,* tedy zakoušení-zakoušené. Kdo dobře studoval pozdější Husserlovu snahu o (re)konstituci druhého a světa v zakoušejícím Já, tzn. kdo studoval proměnu kategorie intencionality, jistě mu neunikla hluboká souvislost mezi pojetím intencionality a asubjektivním charakterem zkušenosti v pragmatismu.[17] Pragmatismus (Mead, James, Dewey, Johnson a další), stejně jako fenomenologie (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Levinas a další) se pokouší ukázat, že naše pojetí subjektivity a objektivity bylo sice zpočátku pro vědu rané moderny relativně úspěšné řešení, ale řešení v konečných důsledcích dlouhodobě neudržitelné. Ovšem právě toto řešení stále věží v samotném centru sebepojetí současné vědy.

Jestliže ale vezmeme důsledky pragmatistického pojetí asubjektivní zkušenosti (a fenomenologického pojetí intencionality) vážně, pak musíme čelit závazným důsledkům, které mají vliv na naši teorii poznání. Pravdivost poznatku nemůže být definována prostřednictvím ideje objektivity. Dewey byl jedním z těch, kdo se v době moderny pokoušel promýšlet poznání z neobjektivistických pozic. Protože zde není prostor pro detailní analýzu jeho teorie poznání[18], budu se zde ve zkratce věnovat pouze třem tématům: roli

[17] K tomu je ovšem nutné znát, o čem pragmatismus skutečně je.

[18] K hlubšímu pochopení Deweyho teorie poznání viz Šíp (2014), popř. viz studie Emila Višňovského (2009, s. 92–115). Nebo je možné čerpat přímo z Deweyho textů: *The Logic of the Judgments of Practice* (mw.8: 14–82); *How We Think (revised edititon)* (lw.8: 105–352); *Logic: The Theory of Inquiry* (lw.12); *Knowing and the Known* (lw.16: 1–293). (Co se týče způsobu odkazu na Deweyho dílo, jedná se o standardizovaný odkaz na jeho sebrané spisy [*Collected Works*] – „mw" znamená dílo středního období; „lw" dílo pozdního období, číslo po tečce svazek, v němž se text nachází, a číselné rozmezí po dvojtečce strany od–do.)

jednání v procesu poznání, roli praktického soudu v procesu poznání a teorii situovanosti.

Objektivismus[19] je založen na vizuální metaforice uchopování pravdivého poznatku, kterou raná moderna převzala z anticko-scholastického paradigmatu myšlení. Právě tato výpůjčka činí ranou modernu rozporuplnou a vede vědu k představě, že podstatou poznání je korespondence našeho poznatku o světě (naší reprezentace světa) se světem samotným. Tato vizuální metaforika nám říká: Svět (jeho stavy na konkrétním místě a v konkrétním čase) bezprostředně uchopujeme prostřednictvím naší mentální či pojmové reprezentace a jediné, co musíme zajistit, je, aby tato reprezentace byla náležitá, aby „korespondovala" se světem (s jeho příslušným stavem).[20] Taková východiska předem zcela vylučují jednání z procesu poznání, což je mimochodem v hlubokém rozporu s baconovskou tradicí moderní vědy. Dewey se snaží tato předporozumění rané moderny (a potažmo anticko-scholastického období) kompletně převrátit a pozměnit.

V jeho metafyzice je jednání přiděleno místo, kterého bylo zbaveno již v antické teorii poznání. Jednání je na počátku celého procesu (vidíme, cítíme, dotýkáme se…), poté je jím poznání modifikováno (přistupujeme, ovládáme, manipulujeme, opakujeme pohyby, opakujeme techniky, proměňujeme přístupy, experimentujeme) a to vše nám umožňuje ukončit celou sekvenci kontinua jednání, percepce a poznání (tedy kontinuity zkušenosti) tím, že si vytyčíme *cíl ve výhledu.*[21] Jestliže máme cíl ve výhledu, můžeme formulovat

[19] K detailnímu popisu opět viz výše zmíněné pasáže z Lakoffovy knihy (2006, s. 11–16, 161–359).

[20] Rorty ve své analýze raně moderní filozofie a vědy tuto činnost ironicky pojmenoval „leštěním zrcadla" – musíme zajistit, aby naše mentální zrcadlo bylo čisté a odráželo objekty světa náležitě. Rortyho kniha (2012) je další velmi zdařilou analýzou celé raně moderní tradice i s jejich rozporuplnými důsledky.

[21] Dewey k popisu této fáze poznání zavádí neologismus *end-in-view* (Višňovský jej překládá „výhledový cíl"– srov. 2009, s. 10). Jen v nějakém výhledu, v nějakém zaměření našeho života, jsme schopni říct toto a toto je dobré, je potřeba toho dosáhnout. To je hlavní podstata instrumentality poznatku v moderní vědě. Poznání neznamená kopírování světa, ale artikulaci světa takovým způsobem, abychom věděli, jak náležitě jednat. Být zdravý je dobré, a proto musím jednat takovým způsobem, abych si zdraví zachoval nebo abych zdraví opět nabyl. Umět idealizovat realitu prostřednictvím matematických vztahů je dobré a musíme dítě učit takovým obsahům, takovým způsobem a v takovém věku, aby se co možná nejsnáze této idealizaci naučilo. *Přesto zde leží samotný zdroj nepochopení pragmatismu.* Tento typ instrumentality, bez kterého by nemohla existovat moderní věda, si kritici pragmatismu mylně vyložili jako kognitivní utilitarismus, kterému nejde o pravdu, a zesměšňovali jej jako v podstatě nefilozofickou, účelovou honbu za ziskem (srov. např. Ochrana, 2009, s. 143).

praktické soudy (*judgments of practice*) – propozice svého druhu, prostřednictvím kterých jsme schopni navrhovat jednání vedoucí ke stanovenému cíli. Pokud zapojíme alternativní jednání, dostáváme se k jeho důsledkům, jež můžeme zpětně zhodnotit jako buď očekávané, nebo neočekávané, jako uspokojující, nebo neuspokojující. Dosáhli jsme cíle ve výhledu, nebo nikoli? Mentální obrazy a propozice jsou v tomto pojetí chápány nikoli jako zrcadlení reality, ale jako „výrobky" naší inteligence, která tvaruje zkušenostní materiál tak, aby byl zformován do podoby praktických soudů. Soudy jsou návrhy, jak jednat způsobem, abychom byli schopni řešit *situaci*, v níž se nacházíme.

Pojem *situace* však není v Deweyho metafyzice používán intuitivně, ale hraje klíčovou roli, je to jeho terminus technicus: *Situace* vyjadřuje základní vlastnost – *naprostou provázanost jednajícího se svým okolím.* Dewey tím má na mysli fakt, že člověk (stejně jako jakýkoli jiný organismus) tvoří se svým okolím celek, který nemůžeme jednoduše rozčlenit na subjekt a objekt poznání tak, jak to podvědomě lidé činí od 17. století.[22] Proto také nemůžeme chápat pravdivé poznání jako kopírování reality (objektu) v mentálních a pojmových reprezentacích subjektu. Kdybychom vyčlenili z jednolité situace aspekt „já" a aspekt „prostředí", vytvořili bychom zcela oddělené entity (subjekt x objekt). Tak bychom se dostali do koloběhu předpokladů, které nás nakonec přivedou buď ke korespondenční teorii pravdy a poznání, jež je ale vnitřně rozporuplná, anebo k epistemologickému skepticismu – nejsme schopni poznat nic, vše jsou pouze naše zvyky a subjektivní přesvědčení.

V Deweyho experimentální metafyzice však mohou být „pravdivé" či „nepravdivé" pouze výsledky našeho jednání. „Pravda" a „nepravda" jsou funkcionálním vyjádřením složitě strukturovaného stavu, v němž naše jednání buď odpovídá dané situaci, uspokojivě ji řeší (pravda), nebo jí neodpovídá, neřeší ji, popř. vytváří ještě více problémů a neporozumění (nepravda). Propozice či mentální stavy tu nejsou od toho, aby byly „pravdivé" či „nepravdivé", ale od toho, aby sloužily k artikulaci situace – aby ji učinily určitou, přehlednější. Tím, že se poznávající soustředí na jisté aspekty situace, je posléze schopen určit alternativy budoucího jednání. Tak z neurčité (*undetermined situation*) vzniká situace určitá či zpřesněná (*determined*). Bez zpřesnění bychom nedokázali určit, jak jednat, jak danou situaci řešit.

[22] Tím se opět vracíme k podvojnosti zkušenosti, k fenomenologické intencionalitě, k tomu, co je velmi blízké výsledku Heideggerovy analýzy pobytu, a k tomu, co ve vztahu k Deweyho teorii poznání nazývám asubjektivní relací mezi organismem a jeho prostředím.

Zpřesňování situace je jejím schematizováním pomocí našich praktických soudů. Díky procesu schematizování je poznávající schopen navrhnout jednání, o kterém se domnívá, že je více přiměřené než to, jehož byl schopen před zpřesněním situace. Propozice jsou samozřejmě nejúčinnějšími lidskými prostředky, jak situaci zpřehlednit, a tak určit další způsob jednání. Proto jsou *praktickými soudy*. Zpřesněná situace je ale konstrukcí, zjednodušením, schematizací nějakého výseku světa. Tím, že jsme některé jeho aspekty zvýraznili, abychom byli schopni jednat, jiné aspekty nám díky takovému zpřesnění ustoupily do pozadí. Staly se implicitní, tacitní. Poznání chtě nechtě je vždy pulzováním mezi malou částí explicitních poznatků a mnohem větší částí poznatků implicitních, tacitních.

Ze všech právě zmíněných důvodů *nemůžeme* poznání chápat jako hledání korespondence mezi našimi reprezentacemi a pravými strukturami světa. Ovšem právě na této ideji „obrázkování" je založený objektivismus se všemi svými rozpory. S objektivismem a s jeho pojetím poznání jako korespondence je vnitřně spojena také idea oddělení popisu (roviny faktů) od předpisu (od roviny norem a hodnot). V raně moderním paradigmatu má věda poskytovat pouze popis – poskytovat pravý obrázek „toho, jak se to se světem má" – ale nikoli předpis – hodnoty, kvalitativní určení, která jsou na hodnoty napojená, a dokonce nemá poskytovat ani hodnotové motivace samotného výzkumu. Přesně na takových ideách je vystavěna představa pedagogiky jako *vědy o výchově* (*Erziehungwissenschaft*), jak ji definuje pozitivisticky laděná německá škola, aby konečně zajistila pedagogice status vědy. Takto formulovanou definici pedagogiky nacházíme ještě v Brezinkově „trojdomém" pojetí pedagogiky (srov. 2001, především s. 38–83). Brezinka si však již uvědomuje, že se bez hodnot v pedagogice neobejdeme, a proto je do svého systému zavádí v podobě světonázorového určení filozofie výchovy. Pokud však nevycházíme z pozitivistických východisek, nemusíme ani konstruovat takto krkolomný systém. V reálném světě jsou fakta a hodnoty přítomny a navzájem se určují. Poznáváme je ruku v ruce.[23] Jinými slovy pozitivistická škola formující *vědu o výchově* dělá pedagogice medvědí službu, protože ji svazuje se vší rozporuplností rané moderny.

Pragmatistické (a pozdně fenomenologické) analýzy podstaty vědy nás v pedagogice zavazují několika způsoby. Prvním závazkem je to, že nesmíme

[23] Více k této problematice viz příslušnou část připravované monografie *Paradigmatický obrat: filozofická analýza současné pedagogiky.*

rozumět poznání jako korespondenci. Pedagogika studuje mnohem komplexnější systémy než např. novověce idealizovaná psychologie, v níž si vědci mohou vystačit s kvantitativní metodologií a netransformovanými neopozitivistickými východisky.[24] Proto jakmile se v pedagogice uchýlíme k představě poznání jako korespondence, pak se opět vracíme k raně moderním dichotomiím *popis* (deskripce reality) vs. *předpis* (normy či hodnoty). Tím se pedagogika jako věda začne vytrácet, protože její podstatou je sounáležitost reálného světa s dynamicky se ustavujícími normami. Nejenže bez norem nepřežije žádný jednotlivec ani žádná společnost, nejenže i ten „nejčistší" vědecký výzkum je motivován a veden systémem určitých norem a hodnot, ale také – a především – se bez nich neobejde žádný reálný pedagogický výkon. Jakmile z *popisu* vyloučíme *předpis*, začne se jakýkoli pedagogický výkon jevit jako uplatnění voluntaristické ideologie některé ze zájmových skupin. Přesně tento typ skepticismu se projevuje v postmoderní kritice pedagogiky, která jako svůj nezamýšlený důsledek otevírá dveře komercionalizaci a klientelizaci školských systémů.

Druhým závazkem je závazek propojení teorie a praxe.[25] Z Deweyho teorie poznání vyplývá, že výsledky výzkumu se stávají pravdivé teprve tehdy, jestliže jejich závěry (ve své podstatě návrhy alternativního jednání) jsou aplikovány do praxe a v praxi vedou k tomu, k čemu podle praktických soudů (*judgments of practice)* měly vést. Tím, že se pedagogika ve svém výzkumu a teorii povětšinou spoléhá na korespondenční teorii pravdy a poznání, systémově zvětšuje propast mezi svou teorií a praxí, neboť se pravdivým poznatkem často stává takový poznatek, který je konformní s „náležitým" výzkumným (metodologickým) postupem. Stává se to především (nikoli ale výlučně) v kvantitativních výzkumech, jejichž formalizace je díky procesu idealiza-

[24] Viz např. behaviorismus na jedné či kognitivimus inspirovaný kognitivními vědami první generace na straně druhé.

[25] V kontextu otázek kolem teorie a praxe v pedagogice byla u nás tato problematika zpracována Višňovským, Kaščákem a Pupalou (2012). V něm se autoři v podstatě vracejí k dvěma praxím aristotelské metafyziky (srov. 308–312), které chtějí propojit v roli pedagoga-výzkumníka a pedagoga-praktika (učitele) (srov. s. 331–332). Problém ovšem podle mého nenastal v novověku, ale právě již u starých Řeků, kteří vycházejíce ze své ideologie poznání jako kontemplace (srov. lw.1: 75–81), roztrhli kontinuum života organismu, a tím oddělili „skutečné poznání" (epistémé) od „praktického poznání" (fronésis). Vytvořili tak dichotomii dvou odlišných „praxí": kontemplativní teorie vs. poznávající praxe. Jinými slovy z kontinuální funkce života vytvořili „systém buď/anebo". Měli-li bychom pedagogiku „léčit" nějakým návratem, pak bychom se museli vrátit až hluboko před Aristotela a Platóna. Možná by stačilo, kdybychom místo návratů do dávné historie vzali skutečně vážně dílo Deweyho či Piageta.

ce fenoménu podstatně jednodušší.[26] Poznatek je pravdivý tehdy, jestliže je předem zformalizovaným způsobem (který v mnohém připomíná formalizace středověké vrcholné scholastiky) potvrzena jeho validita a reliabilita. O uplatnění takových výsledků v praxi se často ani neuvažuje, protože pravdivost je definována pomocí ideje „obrázkování" a je nakonec „zajišťována" již předem pouze na teoretické rovině. Je předem „zajišťována" požadovanou korespondencí – ovšem nikoli korespondencí se světem, ale s „náležitým" metodologickým postupem.

Tato záměna korespondence mezi naší teorií a světem za korespondenci mezi teorií a předem daným metodologickým postupem je systémovým důsledkem rozporuplnosti korespondenční teorie pravdy a poznání. Nikdy totiž nejsme schopni poměřit náš poznatek / naši teorii s realitou, protože *nejsme z principu schopni nahlédnout realitu takovou, jaká je*, nezávisle na našich poznatcích a teoriích. Vždy poměřujeme pouze jeden náš poznatek se systémem dalších poznatků, které považujeme za pravdivé. A protože nám k těmto poznatkům dopomohly určité metodologické postupy a protože v raně moderním paradigmatu vědy musíme chápat poznání jako korespondenci, spokojujeme se alespoň s korespondencí mezi tím, jak byl poznatek reálně získán, a tím, jak byl v historii vědeckého výzkumu formalizován „příslušný" metodologický postup. To není nic proti kvantitativní či kvalitativní metodologii, ale proti jejich uplatnění v reálném výzkumu. Kdybychom totiž v pedagogice o pravdivosti poznatků či teorií důsledně rozhodovali až po jejich uplatnění či neuplatnění v praxi na základě dosažené či nedosažené praktické zamýšlené změny k lepšímu, pak by se v mnoha případech „pravdivých" poznatků a teorií ukázalo, že jsou „pravdivé" pouze na úrovni „teorie".

4 Fenomenologie není „transcendentální"

Pragmatismus u nás – na rozdíl od Německa, Polska či Maďarska – není náležitě studován, a tedy není „starý známý". Stejně tak ale transcendentální fenomenologie není ve svých konečných důsledcích „transcendentální", jak Ivo Jirásek tvrdí: „Husserlova fenomenologie je povýtce *transcendentální,* nikoli empirická" (2015, s. 490). Kdyby znal detailně polemiku Renauda Barbarase (jednoho z významných soudobých znalců Husserlova a Merleau-Pontyho díla) s Husserlovým transcendentálním projektem (viz jeho *Touha a odstup* – 2005), pak by Ivo Jirásek – jak znám jeho poctivou duši – jistě nezaujal tak

[26] K idealizaci ve vědeckém výzkumu viz další části textu.

jednoznačný soud. Nicméně ať už by se přítel Jirásek přiklonil na jakoukoli stranu, podstatné zde je, že téma transcendentality je z hlediska metodologie pedagogického výzkumu skutečně stěžejní!

Podobné závěry těm, které v polemice s Husserlem předkládá Barbaras, najdeme již v Gadamerově textu ze šedesátých let 20. století: „Nekonečnost minulosti, ale především otevřenost dějinné budoucnosti se s žádnou takovou ideou dějinného univerza neslučuje. Husserl tento závěr výslovně vyvodil, aniž se zalekl ‚strašáka' relativismu" (Gadamer, 2010, s. 221). S tímto pohybem dějinného univerza, který jde zcela proti logice raně moderního pojetí vědy a jejího ideálu poznávání světa, se do pohybu dostává i Husserlova transcendentální rovina. Husserl v dodatcích ke *Krizi evropských věd* píše o „všech vágních možnostech uskutečnitelného prožívání a konání", které utvářejí horizont vší konečnosti prožívání, konání a také poznání jednotlivců i společenství (srov. Husserl, 1996, s. 538). Právě zde se dostává na hranici svého transcendentálního projektu a (možná nevědomě) ji překračuje. Zmíněné „možnosti uskutečnitelného prožívání a konání" jsou neuchopitelné, neobjektivizovatelné mimo jiné proto, že se podílejí na neustálé rekonstituci transcendentální roviny. Barbaras ve své kritice pokračuje dále a všímá si zamlčené fakticity (empiričnosti) transcendentální roviny:

> Místo, aby [Husserl] uznal, že původní charakter touhy[27] vede ke kladení konstitutivního včlenění transcendentálna do faktičnosti, interpretuje samu faktičnost jako předznamenání konstituce předmětu poznání ze strany vědomí, majícího bezvýhradnou vládu nad sebou samým. […] Místo aby rozpoznal určitou faktičnost transcendentálna, transcendentalizuje faktičnost samu. (Barbaras, 2005, s. 152)

Tato „transcendentalizace faktičnosti" je novověkou (raně moderní) stopou v Husserlově projektu. Pokud uznáme původní faktičnost transcendentální roviny, pak fenomenologie naráží na hranici svého původního východiska, na hranici vědomí, jež musí být chtě nechtě překročena. Proto se Barbaras dále uchyluje k systémovým (gestaltovým) biologům (Goldstein, Straus, von

[27] Jedná se o Barbarasův – podle mého ne příliš šťastný – termín, jímž se snaží pokrýt ony Husserlovy „vágní", nekonečné „možnosti uskutečnitelného prožívání a konání". Vybírá ho patrně proto, aby *touhu* života kontrastoval s jednotlivými *potřebami* živého tvora a odlišil tak jedno od druhého. *Touha* je transcendentální rovinou historie kosmu (o které záhy ukážeme, že je ve svém původu empirická), v níž se (nejen) lidské vědomí teprve může ustavit. Tato rovina je utvářena interakcemi mezi živými bytostmi a jejich prostředím. Historie kosmu je historií utváření a neustálé rekonstituce „transcendentální" roviny.

Weizsäcker), aniž by opustil významné fenomenologické analýzy (Patočka[28], Merleau-Ponty, Ricoeur) a identifikuje *touhu* jako komplexitu života, v němž organismus a prostředí splývají a vytvářejí dějinný horizont vlastní faktičnosti (srov. Barbaras, 2005, s. 153–168). Jinými slovy z pohledu fylogeneze je transcendentální rovina sedimentací pravidelností na rovině empirických událostí určitého druhu (např. *homo sapiens sapiens*). Ovšem tento druh má nepřetržitou návaznost na druhy ostatní – člověk na primáty, na další savce, na další obratlovce atp. Významový horizont člověka tak nekončí v člověku a jeho společnostech, ale utváří se v dějinném pohybu všeho živého. Společně s Ricoeurem Barbaras tvrdí, že aniž bychom vystupovali z fenomenologické tradice, dostáváme se ke kosmologii, v níž se objevuje rámec určité ontologie, která je společná pro oblast přírody i pro oblast vědomí (Barbaras, 2005, s. 174).

A přesně to jsem měl a mám na mysli, když ve svých textech píšu (srov. např. in Gulová & Šíp, 2013, s. 22–37), že nové paradigma rozpouští radikální odlišení přírodních a sociálních (humanitních) věd na rovině onto-gnozeologické. A tím také rozpouští mimo jiné i radikální odlišení kvantitativních a kvalitativních metodologií. Z těchto radikálních opozic zůstane *kontinuita disciplinovaného vědeckého výzkumu* bez apriorních hranic. Kontinuita povede od věd, jejichž region vědeckého zkoumání lze idealizovat relativně snadno až k těm, které se idealizaci díky charakteru svého předmětu významně brání. Ve fyzice, chemii lze snadno použít postupy kvantitativních metodologií, protože jejich fenomény lze snadno idealizovat a redukovat jen na některé vlastnosti.[29] Kontinuita však pokračuje dál k vědám o životě, kde idealizace naráží na problém zpětných vazeb reflektivity živé tkáně a vědomí, jež jsou produkty tělesnosti. Tyto zpětné vazby, jejich vázanost na hodnoty, jejich nárůst a seberekonstituce omezují možnost masivního použití

[28] Barbaras několikrát upozorňuje na hlubokou souvislost své *touhy* s Patočkovým *pohybem* (srov. Barbaras, 2005, s. 170, 175).

[29] Když však tyto idealizace zpětně reflektujeme, zjišťujeme, že naše teorie – např. o subatomárních dějích – nejsou reálným zachycením toho, co existuje (nejsou „náležitým obrázkem"), ale spíše praktickými postupy, jak lépe tyto děje ovládat a předvídat (srov. např. Gribbin, 1998). Na druhou stranu jsou přesně tím, čím je a má být věda v pozdně moderním paradigmatu. To, že nemůžeme kvantitativní metodologii využít v sociálních vědách natolik jako ve fyzice a chemii, je důsledkem skutečnosti, že takto vzniklé teorie nám mnohem komplexnější a reflektivnější realitu předmětů sociálních věd nepomáhají ovládat a předvídat, ale naopak nás matou a svádí z cesty.

kvantitativních přístupů.[30] A nakonec kontinuita končí u těch věd, které musí počítat s největší koncentrací zmíněných zpětných vazeb v lidských jedincích a jejich společenstvích (psychologie, sociologie, pedagogika). Zde využití převážně kvantitativních metod vede ke ztrátě vlastního předmětu, protože v nepřiměřené idealizaci tohoto předmětu se ztrácejí pro něho charakteristické hodnoty a normy, jež jsou inherentní součástí vysoké koncentrace „tkáně reflektivity". Jedná se ale stále o kontinuitu. Jednotlivé oblasti pokrývané zmíněnými vědeckými disciplínami se proto od sebe nedají striktně odlišit a vysoká koncentrace „tkáně reflexivity" ve vědách o člověku neznamená, že za určitých a předem dobře promyšlených okolností se v této oblasti nemohou použít kvantitativní metody.

Tato kontinuita disciplinovaného vědeckého výzkumu je prvním ze závazků, které vyplývají z fenomenologické analýzy povahy transcendentální roviny. Druhým závazkem, který z toho pro vědu obecně – a pedagogiku zvlášť – vyplývá, je obrat k tělesnosti. Právě v tělesnosti[31] se tato transcendentální rovina utváří do podoby dynamické struktury významů. V ní jsou zakódovány hodnoty a normy, které utvářejí smysluplnou jednotu života. Smysluplná struktura života, která tvoří svoji dynamickou jednotu, nám umožňuje analyzovat situaci, vést ji k její určité podobě – determinovat ji (viz předešlou část) – a případně ji řešit. Pokud máme stanovit cíl ve výhledu, neobejdeme se bez zkoumání hodnot, které jsou přítomné v dané situaci.

Například zdraví je hodnota, která vede naše zkoumání a následné jednání. Zde však nesmíme udělat chybu v pojetí řádu této hodnoty – nesmíme ztotožňovat hodnotu s hodnocením této hodnoty. Stejná hodnota (zdraví/nemoc) může být interpretována odlišně. Pokud mě někdo chce zabít, je pro něho moje onemocnění dobrem a bude hledat takové kauzální řetězce jednání, jejichž uplatnění povedou k mé nemoci a případné smrti. Pro mě je onemocnění zlem, a proto budu sledovat zcela jiné řetězce – takové, které povedou k zachování zdraví nebo k mému uzdravení. Hodnocení je tedy různé, ale hodnota zakódovaná do přírody samotné, do mého naturálního a sociálního

[30] K tomu viz předešlá poznámka. Dále to je také důvod, proč se soudobá biologie, aniž by zanevřela na kvantitativní metody, obrací k fenomenologii a k fenomenologickým postupům budování teorie – k tomu viz Thompson (2007).

[31] Vědomě se zde vyhýbám pojmu *tělo*. Na základě analýz dalších fenomenologů (především Merleau-Pontyho, Ricoeura, Levinase i samotného Barbarase), na jejichž představení zde není prostor, bychom měli *tělesnost chápat jako funkci, v níž se transcendentální/faktická rovina utváří a sedimentuje do tělesné konstituce jednotlivých tvorů jako jednotlivců, jako celého druhu i jako života obecně*.

života v přírodě, *je stejná* pro všechny. Rozpor mezi hodnocením jednotlivých aktérů je pak velmi těžkým úkolem etiky, ale i ta je vkořeněna do systému hodnot daných dynamickou strukturou smyslu života.[32]

Z tohoto důvodu musíme v pedagogice daleko více věnovat pozornost tělu a tělesnosti. Nikoli jako mechanickému nosiči pedagogického výkonu či cíli pedagogického působení, ale jako zdroji nedocenitelných informací, které současný pedagogický výzkum z velké části postrádá či nereflektuje, protože pro ně nemá dostatečné filozofické a metodologické nástroje. Nemá je, neboť vychází převážně z raně moderního, neopozitivistického předporozumění. Proto je například výzkum tacitních znalostí mimo obzor současné pedagogické vědy. Tacitní znalost v tomto paradigmatu je totiž uchopitelná buď jako ještě nepřítomný prvek, anebo jako velice rozporuplná parodie na skutečný poznatek. V tomto paradigmatu je znalost buď explicitní, anebo není vůbec. Samozřejmě že víme z každodenní zkušenosti, že jsme schopni dělat věci, pro které nám chybí explicitní vyjádření. Proto také vznikají desítky a desítky výzkumů, ty se však se skutečnou podstatou tacitní znalosti většinou míjí. Nepracují se znalostí jako dynamickou kontinuitou mezi jejími explicitními a implicitními aspekty, jejichž části se podle kontextu a situace přesouvají z explicitní do implicitní fáze a naopak.

Stejně tak jsou ve výzkumu velice málo využity dramatické techniky. Ty jsou v pedagogice nanejvýše brány jako didaktický, popřípadě intervenční prostředek. Pokud však vážně vezmeme roli tělesnosti pro utváření dynamické struktury významu, pak mnoho informací můžeme získat díky aplikaci dramatických simulací tělesného jednání.[33]

5 Metodologické důsledky

Tato rekonstituce filozofických východisek moderny vede k utváření tří navzájem se překrývajících kontinuit. Kontinuita „realit“[34] dříve od sebe striktně oddělených regionů (fyzická realita, biologická realita, psycho-sociální realita) je zkoumána kontinuitou (dříve příliš striktně oddělených) vědeckých disciplín. A tato druhá kontinuita využívá kontinuitu metodologických nástrojů. Jaké metodologické nástroje výzkumníci využijí, již dále nebude

[32] K tomu srov. Deweyho u nás téměř neznámou knihu *Theory of Valuation* (*Teorie hodnocení*) (lw.13. 189–251).

[33] K tomu více viz Šíp (2013).

[34] Žádám čtenáře, aby toto slovo brali jako pracovní, ne příliš šťastný výraz, ke kterému jsem se uchýlil, protože jsem nenašel lepší.

předem definováno tím, zda se údajně nacházíme v tzv. „přírodních“ nebo tzv. „sociálních“ vědách, ani skutečností, že v určitém časovém horizontu v nějaké z „realit“ převládal jeden typ metodologie (např. „kvalitativní“ nebo např. „kvantitativní“) a je údajně nutné „vychýlit kyvadlo“ k druhému pólu (srov. Jirásek, 2015, s. 489).

Mnohé ze současných pedagogických výzkumů nejsou *a priori* špatné proto, že by využily kvantitativní metodologii, ale zkrátka proto, že využitím této metodologie dostaly takové výsledky, které jsou nesmyslné nebo zcela zbytečné – v obou případech v praxi nepoužitelné. Jestliže chceme proměnit klima třídy (to je praktická hodnota, která vytváří cíl ve výhledu a startuje kognitivní akt – k tomu viz část třetí) a danou „realitu“ klimatu idealizujeme pouze na ty prvky ovlivňující klima, které lze 1) snadno od sebe odlišit a 2) snadno operacionalizovat, pak si hned v prvním kroku výzkumu vytváříme svůj vlastní idealizovaný svět, svět zcela odlišný od reality, ve které žijeme a kterou jsme se rozhodli zkoumat.[35] Podstatou idealizace je redukce bohatosti fenoménu na předem vybrané vlastnosti a charakteristiky. V některých „realitách“ takové redukce vedou ke ztrátě předmětu, který má být zkoumán. Většinou však přesně takové výzkumy lze prosadit do časopisů s vysokým impakt faktorem.

Ovšem neměli bychom zde vytloukat klín klínem a pouze střídat jednu nefunkční jednostrannost druhou. Důvodem je skutečnost, že mnohé ze současných kvalitativních pedagogických výzkumů nejsou *a priori* špatné proto, že použily podezřelou, tzn. „měkkou“, kvalitativní analýzu, ale prostě proto, že nedodržují náležitý postup vybrané metody, a proto nezjišťují takové informace, jaké zjistit chtěly. Jestliže např. ve fenomenologické metodě neuskutečníme fázi *epoché* a fenomenologické redukce, pak jsme schopni produkovat analýzu blízkou postupu otevřeného kódování, ale v každém případě jsme se tímto způsobem nemohli dostat k horizontalizaci a fenomenologické struktuře smyslu, které jsou cílem využití fenomenologie ve výzkumu.[36]

[35] K tomu navíc srov. moji analýzu procesů hermeneutického kruhu během faktorové analýzy klimatu třídy (in Gulová & Šíp, 2013, s. 25–27), která slouží jako *pars pro toto* k celé problematice využití kvantitativních postupů v pedagogice.

[36] V této souvislosti je dobré připomenout, jak se s *epoché* a s fenomenologickou redukcí vyrovnala MCA (analýza konstituce významů – *meaning constitution analysis*) Rogera Sagese, a zároveň je dobré zmínit Sagesovy pochybnosti, které opakovaně vyjádřil na svých brněnských seminářích o MCA (v letech 2010 a 2014), pochybnosti, zda IPA (*interpretative phenomenological analysis*) tak, jak ji předkládá Smith a jeho kolegové (viz např. Smith, Flowers, & Larkin, 2009), je skutečně fenomenologickou metodou.

Ovšem zde jsme stále na začátku. Pro náležité uchopení tohoto problému musíme pochopit centrální část nového paradigmatu. Podstatou paradigmatického obratu je fakt, že pozitivistická, stejně jako fenomenologická a hermeneutická východiska vznikala ještě v rámci starého raně moderního paradigmatu a chtě nechtě se pod tlakem vlastních rozporů navzájem rekonstruují. Vezměme si příklad z Husserlovy kritiky pozitivismu a psychologismu v *Krizi věd* (Husserl, 1996) a Deweyho kritiky objektivistického realismu a pozitivismu v *The Logic of Judgments of Practice* (srov. Dewey, 1992, mw.8: 14–82).[37] Obě mají společné to, jakým způsobem kritizují konstrukci pojmu „*objektivní" poznatek*. Obě ukazují, že co je objektivistickým realismem a pozitivismem (psychologismem) považováno za vstupní data – jednotky percepce a reprezentace (*sensation*, *idea*), jsou ve skutečnosti již analytickými jednotkami, které byly idealizací utvořeny z původního proudu zkušenosti. Husserlova kritika ukazuje, jak je tato původní zkušenost vnitřně konstituována transcendentální rovinou a že je to tedy tato rovina, která předchází a umožňuje nejen „objektivní" poznatek, ale jakékoli smysluplné prožívání. Barbarasova kritika Husserla (velmi podobná Deweyho důrazu na metanarativ evolucionismu aplikovaný na filozofická východiska pragmatismu) ukazuje, jak se transcendentální rovina empiricky ustanovovala jako fylogenetické *a posteriori*, které se z ontogenetického hlediska jeví jako apriorní, tzn. předem dané před vší empirickou zkušeností.[38]

Tento zvrat transcendentality ve fakticitu vytváří zcela nové pojetí vědeckého poznatku (záměrně se zde vyhýbám sousloví „objektivní poznatek"). Jestliže tato fakticita/transcendentalita ovlivňuje naše prožívání způsobem, že ji strukturuje do smysluplné zkušenosti, a jestliže zároveň je tato fakticita/transcendentalita zapsána v nejvnitřnějších částech všech jednotlivých „já" daného druhu, pak se rozpouští původní radikální odlišnosti mezi „tvrdými" a „měkkými" fakty, mezi reliabilitou poznatků získaných kvantitativními a kvalitativními metodami, mezi vnitřkem (subjektivitou) a vnějškem

[37] Text byl mimochodem uveřejněn již v roce 1915, tedy v době, kdy Husserl začínal promýšlet intencionalitu způsobem, jenž vedl k překonání raně moderního odkazu ve fenomenologické tradici.

[38] Termín *fylogenetické a posteriori* si vypůjčuji od Konrada Lorenze, který byl přesvědčen ještě před vznikem fenomenologie merleau-pontyovského typu, že kantovská transcendentální rovina je ve skutečnosti sedimentací důsledků empirických událostí, které probíhaly během fylogenetického vývoje a zapisovaly se do genetické výbavy daného druhu (srov. Lorenz, 1982 – první vydání 1941). Právě tuto skutečnost měl Barbaras na mysli, když se od transcendentálního stanoviska husserlovského projektu obrátil k Ricoeurově kosmologii. Kosmologii, v níž existuje společný základ pro přírodní i společenské vědy.

(objektivitou). K některým druhům poznatků – k těm, které se váží na předzjednanou smysluplnost prožívání, a tedy mimo jiné na hodnoty a normy – se nedostáváme idealizací předmětu a zjištěním pravděpodobnosti jejich vzájemných vztahů a výskytů (což je podstata kvantitativní metodologie), ale naopak se k nim dostáváme návratem k faktičnosti transcendentální roviny.[39] V tomto kontextu dostává zcela nové aktuality – zpočátku těžko pochopitelné – Sagesovo tvrzení, že při dobře provedené fenomenologické analýze se v pedagogice a psychologii dostáváme k „objektivnějším" (lépe vyjádřeno: relevantnějším) informacím, než jaké mohou poskytnout kvantitativní metody, a to i za té podmínky, že výzkumný vzorek může být relativně malý.[40] Ony informace jsou „vědecky důvěryhodnější" či relevantnější (těmito pojmy se snažím vyhnout raně modernímu termínu „objektivnější"), protože idealizací, na níž jsou postaveny kvantitativní metodologie, odfiltrováváme struktury smyslu prožívání, a tedy redukujeme předmět našeho zkoumání způsobem, jenž je často devastující pro kvalitu poznatku a jeho využití v reálné situaci.

Tím neříkám, že jsou kvantitativní postupy zbytečné nebo falešné. Upozorňuji tím pouze na skutečnost, že se s těmito východisky dostáváme za horizont raně moderní vědy. Kvantitativní metody nezjišťují „tvrdá" fakta – tedy taková, která nám říkají „jak se to se světem skutečná má", fakta, jimiž údajně vládnou pouze či především přírodní vědy. Je tomu tak proto, že předmět svého výzkumu hned na vstupu *idealizují*, a tím významně manipulují jak ona vznikající fakta, tak i jejich využití v technologiích. Charakteristikou těchto metod není větší objektivita, ale větší potenciál technologické manipulace. Tento potenciál je větší, protože jsou fakta již na vstupu idealizována, nexus síťové kauzality dynamických systémů je proměněn na relativně jednoduché lineární řetězce příčin a následků. Manipulovatelnost takových „faktů" je mnohonásobně jednodušší. Právě na této technologické manipulovatelnosti spočíval úspěch raně moderní vědy.

[39] Tento „návrat" raně moderní paradigma nešťastně chápalo jako „ponor do hlubin subjektu", ztotožnilo takové poznatky se „subjektivností" a děsilo se „subjektivizace poznání". Tím zmíněné paradigma tyto poznatky diskvalifikovalo předem, neboť „subjektivní" poznatky následně musely být z principu raně moderní ideologie poznání objektivizovány. Objektivizovány nejčastěji byly prostřednictvím kvantitativní metodologie. Avšak idealizace, která je podstatou kvantitativních přístupů, z velké části vymazala to, co tvoří strukturu smyslu vysoce reflektivních a na kontext vázaných informací.

[40] Sages toto opakovaně prohlásil na svých seminářích o MCA, které byly organizovány Katedrou sociální pedagogiky PdF MU v letech 2010 a 2014.

Kvalitativní metody zase neposkytují „měkká“ data, neboť se dostávají ke strukturám smyslu, jež mají velice „tvrdé“ pozadí, protože mimo jiné zajišťují přežití daného biologického druhu. Silně strukturovaná edukace je pro přežití druhu *homo sapiens sapiens* nezbytností, ale právě pedagogická činnost je vysoce závislá na hodnotách situací, v nichž je prováděna. Je vázána kontextem a situovaností mnohem více, než činnost na poli fyziky nebo chemie. Příliš velký sklon k idealizaci v pedagogickém výzkumu boří zevnitř tuto situovanost a hodnotovost a činí získaný „poznatek“ v praxi fakticky nepoužitelným. “Měkké“ fakty jsou sice nesmírně důležité, ale podstatně hůře se s nimi manipuluje. Z principu věci kvalitativní metodologie omezuje idealizaci vstupních jednotek a zachovává strukturní složitost fenoménů. Přesto jsou poznatky získané prostřednictvím kvalitativní metodologie v komplexních problémech často rozhodující.

Ze všech těchto důvodů jsou dnes pojmy jako „objektivní“ a „subjektivní“, „tvrdá“ a „měkká“ (data) málo relevantní a spíše nás matou, než že by nám pomáhaly. Hlavními otázkami, které rozhodují o použití metodologických nástrojů, proto jsou nikoli ty, které se ptají, zda se jedná o přírodní nebo sociální vědy, ale otázky následující: Jaký je charakter našeho předmětu? Z jaké kontinuity „realit“ pochází? Lze tuto „realitu“ snadno idealizovat? Co se idealizací ztratí? Je takový idealizovaný poznatek využitelný v praxi, anebo jen rozšiřujeme formalismus nepotřebných „poznatků“ a „teorií“? Jaké alternativy výzkumných nástrojů mi zbývají? Přesně tyto otázky jsou podstatou toho, co má podle mého na mysli profesor Čermák, když mluví o „pozadí skutečně disciplinovaného vědeckého výzkumu“.[41]

6 Důsledky pro pedagogické teorie

Tato meta-vědecká analýza na úrovni teorie a filozofie vědy má hluboké dopady také na rovinu teoretickou. To se na konkrétnější úrovni teorií projevuje mimo jiné skutečností, že pokud pedagogika nebude dostatečně reflektovat filozoficko-teoretické pozadí pozdně moderních teorií, nebude ze systémových důvodů schopna je plně akceptovat. Díky tomu nikdy zcela nedocení dílo nejvýznamnějších vědců, kteří se již v pedagogice stali ikonami – Dewey, Piaget či Vygotský a jejich následovníci. Vezměme si na příklad Piageta.

[41] Ivo Čermák „pozadí skutečně disciplinovaného vědeckého výzkumu“ zmínil během semináře o interpretativní fenomenologické a narativní analýze, který v červnu 2015 organizovala Katedra sociální pedagogiky PdF MU.

Přestože mnohé pedagogické teorie vycházejí z poznatků Piagetova zkoumání, velká většina z nich fakticky nepracuje s východisky jeho teorií. Nepracuje např. s kontinuitou senzomotorických reakcí, instinktivního jednání, zvyků na jedné straně a vyšších kognitivních procesů na straně druhé. Nepracuje s kontinuitou emocí na jedné a inteligencí na druhé straně. Všechny zmíněné kontinuity vyplývají z homeostatické teorie vztahu člověka a jeho prostředí, o níž jsem psal ve 3. části.

Neznám žádnou z pedagogických teorií, která by vědomě a důsledně pracovala s Piagetovou intencí jeho *teorie akomodace a asimilace*. Tato teorie je významná, protože ukazuje kognitivní aktivitu jako produkt vzájemné interakce mezi poznávajícím a poznávaným, přesněji zdůrazňuje jejich výchozí jednotu, která se teprve v reflexi rozpadá na zmíněné póly. Akomodace a asimilace jsou prostředky, jakými se dosahuje homeostatického stavu, díky kterému organismus vedle dalších benefitů nabývá znalostí a dovedností (Piaget, 1999, s. 20–21). Homeostatický stav je naprosto stěžejní pro další Piagetovy myšlenky, protože ruší raně moderní odlišení subjektu a objektů, se kterými subjekt nakládá. Propojuje dítě s jeho okolím, a tak zvýrazňuje externí podmínky rozvoje jeho inteligence. Dává smysl jak genetickému potenciálu pro formování lidské inteligence, tak zároveň zviditelňuje další faktory nutné k jejímu plynulému rozvoji mimo tělo dítěte v jeho sociálním a environmentálním prostředí (srov. Piaget, 1999).

Stejně tak se daří Vygotskému či Deweymu. Přestože jejich jména najdeme téměř v každé pedagogické publikaci, jejich myšlenky jsou přebírány (opisovány) většinou pouze nominálně, nikoli reálně. Není v tom zlý úmysl ani lenost. Reálné teorie těchto pedagogů/psychologů/filozofů zcela překračují horizont raně moderního myšlení, a proto jsou podvědomě odsouvány na okraj, směšovány s pro ně cizími východisky, popř. proměňovány zcela v teorie slučitelné s raně moderním vnímáním. Tím je ale původní záměr jejich autorů zevnitř destruován.[42]

Podíváme-li se do současné literatury, kterou kvalitně shrnuje autorský kolektiv kolem Tomáše Janíka, dostáváme velice plastický obrázek, jak je na tom současná pedagogická teorie. Nachází se v matoucím procesu přechodu,

[42] Ve svém nedávno dokončeném textu jsem tento pohyb dokumentoval na historii českého přijetí Deweyho pedagogiky, díky kterému je Dewey zcela proti logice jeho pedagogické filozofie pojímán jako představitel tzv. „pedocentrického přístupu". Málokterá nálepka může být od skutečného Deweyho záměru tak vzdálená (srov. Šíp, 2015).

v němž se ve výzkumech a teoriích mísí prvky rané moderny s intuicemi moderny pozdní. Například v části, kde se tematizuje i Piaget (srov. Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 121–138), se nacházejí vedle sebe představy a koncepty, které jsou navzájem neslučitelné. Na jedné straně zapadají do klasického pojetí – např. Fodorova teorie znalosti jako něčeho, co je procesováno v mysli separované od materiálního, kulturního a sociálního prostředí (srov. Janík et al., 2009, s. 125). Na druhou stranu je zde představována teorie „učení jako stávání se členem komunity" (Janík et al., 2009, s. 126).

Jiným příkladem podobné mesaliance je pojetí konceptu a prekonceptu. Jednou je s nimi nakládáno jako se striktní opozicí, podruhé jako s kontinuitou, jejíž konkrétní hodnota je relativní k dané situaci. Ve chvíli, kdy se zdůrazňuje skutečnost, že expert ví o dané realitě víc než žák nikoli proto, že se tématem zabývá dlouhodobě z mnoha úhlů pohledu a vybírá jeden privilegovaný pohled – ten, který je v současnosti považován za nejvíce vědecký, nýbrž proto, že uchopil pravou podstatu poznatku o dané skutečnosti, je s touto dvojicí pojmů zacházeno jako se striktní opozicí. Tím se ale zakrývá skutečnost, že samotný vědecký koncept je nějakým způsobem motivovaný a že jsou informace o dané realitě předem speciálně filtrované a tříděné a že takové poznatky mají instrumentální charakter (viz výše pasáže o instrumentální podstatě pozdně moderní vědy). Na druhou stranu je uznáno, že „veškeré poznání má jednotné věcné a empirické východisko pro experta i žáka, neboť oba jsou vystaveni nezbytnosti vycházet ze své dosavadní zkušenosti", čímž se připouští ona kontinuita, v níž může být pracováno s dosavadními znalostmi velmi pružně – tak, jak si to vyžaduje konstruktivistický přístup ve výuce (srov. Janík et al., 2009, s. 127–130).

Podobný proces lavírování mezi raně moderním a pozdně moderním paradigmatem je příčinou toho, proč je Hejného metoda[43] mediálně populární, ale fakticky nepochopená. Vzbuzuje velké naděje a vášně, které lze snadno přetavit do mediálně vděčných, jednoduchých příběhů, ale málokdo skutečně chápe, na jakých principech je založena. U rodičů a neziskových organizací se jí dostává nekritické podpory, ale vysokoškolští odborníci na pedagogiku

[43] Mnohé informace o Metodě, nejen teoretického a teoreticko-didaktického charakteru, lze nalézt na stránkách www.h-mat.cz. Archív Víta Hejného – zakladatele metody – vydal první díl jeho sebraných spisů. Je překvapivé, jaká důvěrná blízkost existuje mezi touto metodou a teoriemi Piageta, Vygotského, Deweyho a dalších (srov. Hejný, 2012). Je to o to více překvapivé, že Vít Hejný neměl k odborné literatuře z „imperialistického tábora" téměř žádný přístup.

jsou k této metodě – kulantně řečeno – opatrní. Důvodem obou typů reakcí je neznalost skutečných východisek. Málokdo vidí za Hejného metodou teorii, která počítá s fylogenetickou souvislostí mezi vývojem lidského mozku a mezi ontogenetickými procesy učení. Podobně jako v Deweyho výuce prostřednictvím reálné smysluplné aktivity (*occupational education*) viděli jeho kritici pouze nezávaznou hru (srov. Šíp, 2015), vidí mnozí pozorovatelé Hejného způsobu výuky např. v „krokování" – tj. v jednom z matematických „prostředí", kterými Hejného metoda dítě provází – pouze motivační prvek. Málokdo si uvědomuje, že transcendentalita matematických vztahů (tím se vracím k Barbarasově kritice Husserla a k významnosti této kritiky pro pedagogiku) se empiricky utvářela během vývoje člověka jako druhu. To umožňuje geneticky zakódovat podmínky pro matematické myšlení a reprodukovat je v jedinci další generace. Když dítě prochází procesem modulování matematických vztahů, rekonstituuje se z geneticky přenesených podmínek podstatná část matematického prostoru v jeho „hlavě". V tomto procesu dítě zpočátku musí a později může zapojovat senzomotorická centra, která se aktivovala v dobách druhové konstrukce této schopnosti.

Jestliže zůstaneme na pozici rané moderny, pak je samozřejmě Hejného metoda pouze bonbónkem na dortu, jakousi radostí, kterou si můžeme, ale nemusíme dopřát – protože zkrátka dítě buď matematické myšlení má, anebo nemá, buď mu je tato inertní a od něho odlišná matematická transcendence dostupná, anebo nikoli. V takové logice ti, kteří ho nemají v dostatečné míře, se kupecké počty naučí drilem a skutečná matematika je pro ně jen ztrátou času. Jestliže však bereme vážně paradigmatický obrat, pak se nám celý obraz jeví jinak. Chápeme proměnu pravidelností empirických událostí v transcendentální rovinu smyslu, kterou jako jednotlivci využíváme, když vedeme své životy. Máme pak také daleko pestřejší paletu pro didaktickou transformaci obsahu výuky i pro výukové metody a pro konstrukci výukových prostředků.

Způsoby transformace a z nich vyplývající metody a prostředky nejsou nahodilé. Proto oběma profesorům Hejným tato fáze zabrala celé jejich životy. Jsou postaveny na hluboké znalosti lidského jednání, na stovkách a stovkách pozorování, stovkách výzkumů a desítkách a desítkách reformulací základních myšlenek do detailního popisu psychologie a sociologie učení (srov. Hejný, 2012, např. 213–293). Takový teoretický vhled umožňuje pochopit zcela odlišným způsobem výuku matematiky. Ať už vědomě, či podvědomě, je tento vhled postaven na změně paradigmatického vidění.

Hejného metoda pracuje především s jednáním učitele, neboť vidí hlubokou kontinuitu mezi žákem a učitelem a může modulovat dění „uvnitř hlavy" žáka prostřednictvím zdánlivě vnějšího jednání vyučujícího. Na stránkách H-matu, i na letních školách Hejného metody se dozvíte, že největším oříškem pro náležitou aplikaci Metody je kompletní proměna chování a uvažování učitele. Milan Hejný to často formuluje bonmotem, že „zatímco tato metoda je pro každé dítě, není pro každého učitele". Z pohledu pozdně moderního pojetí edukace je to pochopitelné. Hluboká změna v chování a myšlení učitele zákonitě vede k hlubokým proměnám stylů učení žáka, protože žák a učitel tvoří kontinuum pedagogického procesu. Na konkrétním příkladu se nám zde znázorňuje podstata paradigmatického obratu. Původní je relace, vztah. „Subjekt" a „objekt" výuky jsou až následné idealizace pedagogického procesu. Žák může být „subjektem" výuky nebo „objektem" podle toho, jakou strategii vyučující zaujme. Paleta výukových strategií je dána ontologickou původností vztahu.

Profesor Hejný také ví či podvědomě „ví", že stádia uchopování matematického prostoru jsou pročišťována a urychlována tím, že se idealizace matematických vztahů zpětně somatizují v činnosti dětí. Tato somatizace je hlavním principem didaktické transformace obsahu výuky. Děti krokují, baví je to, ale nejde primárně o motivaci. Jde-li zde o něco, pak o radost z poznání, která přichází během celého procesu „krokování". Jde o poznání. Hrou se tento styl výuky stává proto, že dítě je ke znalosti abstraktních prostorů matematiky přiváděno prostřednictvím naprosto samozřejmých pohybů jeho těla (popřípadě naprosto samozřejmých způsobů jednání, v němž somatická dimenze hraje roli bezproblémové lehkosti, klidu a bezpečí). Tato samozřejmost a přirozenost kopíruje faktické utváření matematických vztahů, kopíruje jejich sedimentaci v jednání člověka jako druhu a jejich využívání v běžném životě. Tedy kopíruje procesy, které proběhly ve fylogenetickém vývoji člověka. Všechny tyto předpoklady jsou v souladu s nejnovějšími poznatky evoluční biologie, evoluční lingvistiky a kognitivních věd druhé generace[44] (srov. např. Lakoff & Núnez, 2000).

Samozřejmě i Hejného metoda často trpí skutečností, že se jedinečnosti a komplexnosti této metody chápou média, příliš naivní aktivisté a znechucení učitelé. Ve všech třech skupinách jsou tací, kteří ji prodávají za drobné. Média vytvářejí zbytečnou rivalitu mezi proponenty jednotlivých metod.

[44] K odlišení první a druhé generace kognitivních věd viz Lakoff a Johnson (1999, s. 71–74).

Rodiče primárně chtějí, aby matematika děti „bavila“, ale nesledují hlavní cíl – poznání. Mnozí učitelé si vytrhávají některé postupy z celku Metody a zbavují ji tak hlubokého vědeckého kontextu. Všechny tyto reakce jsou projevem nezamýšlených důsledků starého paradigmatu, které souvisejí s celkovou rolí pedagogiky v době rané moderny. (Ale to je téma na samostatnou stať.)

7 Shrnutí

V této studii jsme sledovali komplexní změnu v pojetí vědy, která dnes probíhá. Poznání je v tomto pojetí chápáno jako instrumentální jednání vedoucí k cíli. Tento cíl je ale dán hodnotami uloženými v transcendentálním horizontu našeho života. Transcendentalita má svůj fylogenetický původ, je svým původem empirická. Zvratnost transcendentality v empirickou fakticitu umožňuje pochopit poznání zcela novým způsobem. A tento nový způsob se promítá i do reformulace pojetí pedagogiky. Nové pojetí poznání redefinuje vztah kvantitativní a kvalitativní metodologie. Zvláště v pedagogice má tento posun závažné důsledky. K velkému posunu dochází i v utváření a využívání teorií. Díky těmto posunům na rovině teorie je náhle mnohem srozumitelnější např. podstata Hejného metody. Všechny tyto změny výrazně proměňují horizont sebeporozumění jednotlivých vědeckých disciplín. Zvlášť významné posuny můžeme očekávat v pedagogice.

Literatura

Barbaras, R. (2005). *Touha a odstup.* Praha: Oikoymenh.

Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy.* Brno: L. Marek.

Davidson, D. (2004). Mýtus subjektivního. In D. Davidson, *Subjektivita, intersubjektivita, objektivita* (s. 55–71). Praha: Filosofia.

Dewey, J. (1992). *The collected works of John Dewey.* L. A. Hickman (Ed.). Charlottesville: InteLex Corporation.

Foucault, M. (2000). *Slová a veci.* Bratislava: Kalligram.

Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění.* Praha: Hermann & synové.

Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I*. Praha: Triáda.

Gribbin, J. (1998). *Pátrání po Schrödingerově kočce. Kvantová fyzika a skutečnost.* Praha: Columbus.

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

Hejný, V. (2012). *Archív Víta Hejného I.* H. Bachratý (Ed.). Žilina: EDIS-vydavateľstvo Žilinskej univerzity.

Henry, M. (2010). Neintencionální fenomenologie: úkol pro příští fenomenologii. Materiální a hyletická fenomenologie. In K. Novotný (Ed.), *Co je fenomén? Husserl a fenomenologie ve Francii* (s. 111–166). Praha: Filosofia.

Husserl, E. (1996). *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie.* Praha: Academia.

Husserl, E. (2007). *Formální a transcendentální logika.* Praha: Filosofia.

Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření.* Brno: Paido.

Jirásek, I. (2015). Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi.* (Recenze). *Pedagogická orientace, 25*(3), 487–491.

Kohák, E. (1984). *The embers and the stars. A philosophical inquiry into the moral sense of nature.* Chicago: The University of Chicago Press.

Koťa, J. (2015). Václav Příhoda, Stanislav Vrána a údajný pragmatismus v pokusné měšťanské škole ve Zlíně. In M. Pánková, D. Kasperová, & T. Kasper (Eds.), *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 81–97). Praha: Academia a Národní pedagogické muzeum Jana Amose Komenského.

Koubová, A. (2011). Myslet ze šťastného těla. *Filosofický časopis, 59*(1), s. 91–112.

Kuhn, T. S. (1997). *Struktura vědeckých revolucí.* Praha: Oikoymenh.

Lakoff, G. (2006). *Oheň, ženy a nebezpečné věci.* Praha: Triáda.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its chalange to western thought.* New York: Basic Books.

Lakoff, G., & Núnez, R. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathetmatics into being.* New York: Basic Books.

Levinas, E. (1997). *Totalita a nekonečno.* Praha: Oikoymenh.

Lorenz, K. (1982). Kant's doctrine of the *a priori* in the light of contemporary biology. In H. Plotkin (Ed.), *Learning, development and culture: Essays in evolutionary epistemology* (s. 121–143). New York: Wiley and Sons.

Madzia, R. (2014). *George Herbert Mead: Tělo, mysl, svět*. Praha: Triton.

Menary, R. (Ed.). (2010). *The extended mind.* Cambridge: The MIT Press.

Merleau-Ponty, M. (2004). *Viditelné a neviditelné.* Praha: Oikoymenh.

Ochrana, F. (2009). *Metodologie vědy. Úvod do problému.* Praha: Karolinum.

Patočka, J. (2003). *Úvod do fenomenologické filosofie.* Praha: Oikoymenh.

Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence.* Praha: Portál.

Rockwell, W. T. (2005). *Neither brain, nor ghost. A nondualist alternative to the mind-brain identity theory.* Cambridge: The MIT Press.

Rorty, R. (2012). *Filosofie a zrcadlo přírody.* Praha: Academia.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larking, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. Thousand Oaks: Sage.

Šíp, R. (2013). Tělesné jednání jako základ poznání a výzkumu: divadelní techniky a kognitivní vědy druhé generace. In L. Remsová & D. Klapko (Eds.), *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy* (s. 25–60). Brno: Masarykova univerzita.

Šíp, R. (2014). Zkušenost v Deweyho experimentální metafyzice: radikální překročení subjekt-objektové epistemologie. *Organon F*, *20*(1), 63–81.

Šíp, R. (2015, v tisku). Dewey a „český Dewey", pedagogika a ideologie. *Pedagogika, 65*(4).

Thompson, E. (2007). *Mind in life. Biology, phenomenology, and the science of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Višňovský, E. (2009). *Štúdie o pragmatizme a neopragmatizme*. Bratislava: Veda.

Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace, 22*(3), 305–335.

Urban, P. (Ed.). (2011). *Fenomenologie tělesnosti.* Praha: Filosofický časopis a Filosofia.

Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh.

Autor

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: sip@ped.muni.cz

Pedagogy and a paradigm shift in methodology and theory

Abstract: The study depicts a paradigm shift that changes significantly early modern foundations of science, especially ideas of objectivist realism and the correspondence theory of truth and inquiry. The author introduces basic ideas of the pragmatist theory of inquiry (Dewey), and conclusions of a late phenomenologist movement (Merleau-Ponty, Barbaras, Ricoeur) that recover factual roots of the transcendental level. Both, pragmatism and phenomenology put emphasis on the role of somatic dimension in the process of inquiry. This helps us alter completely the metaphysical basis of modern science. Main changes that the author presents in the study lie in both, methodology and theory. As for the methodological discourse, the author refers to dissolving the border between sciences and human sciences and the border between quantitative and qualitative research. That leads us to replacing the traditional understanding of inquiry by a so-called "continuity of disciplined scientific research". As for the discourse on theory, the author depicts a new role of theory in inquiry and shows great impact of somatic dimension on the process of inquiry. All of these changes alter foundations of modern science as well as of individual scientific disciplines, pedagogy included.

Keywords: science, pedagogy, pragmatism, phenomenology, positivism, qualitative/quantitative research, hard/soft facts

Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu

Jana Jašková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 10. 8. 2015 / upravená verze obdržena 13. 10. 2015 /
k uveřejnění přijato 18. 10. 2015

Abstrakt: Cílem empirické studie je popsat výzkum zaměřený na vysokoškolské učitele odborného anglického jazyka a subjektivně vnímané změny v jejich didaktických znalostech obsahu z retrospektivního pohledu na profesní počátky; konkrétně se tato studie zaměřuje na první, kvalitativní fázi celého výzkumného šetření. V první části příspěvku jsou popsána teoretická východiska týkající se klíčových pojmů, jako jsou *didaktické znalosti obsahu* a *odborný anglický jazyk*, které jsou tematizovány mj. ve vztahu k profesní skupině začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. Druhá část studie je zaměřena na popis celého smíšeného výzkumného designu včetně cíle výzkumného šetření a výzkumných otázek. Třetí část je věnována popisu první, kvalitativní fáze tohoto výzkumu, v níž sběr dat proběhl formou retrospektivních polostrukturovaných rozhovorů se čtrnácti dostupnými vysokoškolskými učiteli odborného anglického jazyka na téma prvních tří let jejich praxe a ve které analýza byla uskutečněna tematickým kódováním. Čtvrtá část příspěvku prezentuje získaná data, přičemž pozornost je zaměřena na jednotlivé složky didaktických znalostí obsahu – pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií a znalosti o porozumění studentů. Výsledky naznačují, s jakými zásadními problémy se na počátku své profesní dráhy učitelé setkávali. Z těchto zjištění lze dovozovat potřebu zavedení specifického přípravného vzdělávání pro budoucí akademické pracovníky vyučující odborný anglický jazyk na českých vysokých školách.

Klíčová slova: didaktické znalosti obsahu, odborný anglický jazyk, profesní růst, začínající učitel, vysokoškolský učitel

Problematika *didaktických znalostí obsahu* (dále DZO) je vzhledem k začínajícím vysokoškolským učitelům *odborného anglického jazyka* (dále OAJ) poměrně komplikovaná, neboť ze svých vysokoškolských studií jsou tito učitelé připraveni propojovat pouze obecné didaktické znalosti se znalostmi obecného anglického jazyka. Předchozí vzdělání jim neposkytlo znalosti

DOI: 10.5817/PedOr2015-5-700

a dovednosti související se specifickou oblastí jejich vlastního oboru, tj. výukou OAJ. Navíc nejsou vybaveni znalostmi obsahu ze studijního oboru svých studentů (strojírenství, lékařství, právo apod.), se kterými se poprvé setkávají až v praxi. K tomu je třeba vzít v úvahu, že tito učitelé jsou většinou profesně připravováni na výuku angličtiny na středních školách (v některých případech se dokonce jedná o filology, tj. neučitele), se specifickou vysokoškolskou výukou tedy rovněž nemají žádné zkušenosti. To vše se může promítat do jejich nedostačující práce s kurikulem a do výuky neodpovídající požadavkům vysoké školy. Z výše uvedených důvodů bylo výzkumné šetření zaměřeno na vysokoškolské učitele OAJ a subjektivně vnímané změny v jejich DZO z retrospektivního pohledu na první tři roky jejich praxe, které jsou pro tyto učitele zřejmě nejnáročnější. Záměrem textu je popsat průběh a výsledky první, kvalitativní fáze daného výzkumu.

1 Teoretická východiska

V následujícím textu popíšeme klíčové pojmy pro náš výzkum, a to didaktické znalosti obsahu a odborný anglický jazyk. DZO (do našeho prostředí uvedeno zejména texty Janíka 2004, 2009) jsou jednou ze základních kategorií znalostí učitele představující „speciální amalgám obsahu a pedagogiky“ (Shulman, 1987, s. 8). Jde o „způsoby reprezentování a formulování předmětu, které jej činí srozumitelným pro druhé“, jsou to tedy znalosti „nejčastěji vyučovaných témat v daném oboru, nejužitečnějších forem reprezentací těchto myšlenek, nejužitečnějších analogií, ilustrací, příkladů, vysvětlení a demonstrací“, aby bylo dané učivo studentům dostatečně srozumitelné (Shulman, 1986, s. 9). Jelikož se v případě našeho výzkumu nejedná o generování nového poznání fenoménu DZO jako takového, ale o popsání jeho změn u konkrétní skupiny vysokoškolských učitelů, která pracuje se specifickým obsahem,[1] budeme pro potřeby výzkumu vycházet z již vytvořeného modelu DZO podle Grossmanové (1990, s. 5–9), který zřejmě patří k nejfrekventovaněji používanému rozpracování původního Shulmanova modelu. DZO se zde skládají ze čtyř následujících komponent: (a) pojetí cílů výuky – názory na cíle vyučování daného předmětu na různých úrovních pokročilosti, (b) znalosti kurikula – materiály vhodné pro výuku a organizace kurikula daného předmětu,

[1] Specifičnost obsahu spočívá v jeho složení ze tří částí: (a) obecný anglický jazyk – obecná slovní zásoba, gramatika, řečové dovednosti apod.; (b) odborný anglický jazyk – odborná terminologie, gramatika odborného slohu, překlad apod.; (c) odborná problematika – strojírenství, lékařství, právo apod. (autorova vlastní koncepce).

(c) znalosti výukových strategií – možnosti reprezentací konkrétních témat daného předmětu, (d) znalosti o porozumění studentů – studentské koncepce a miskoncepce konkrétních témat daného předmětu.

V rámci OAJ se nejdříve zaměříme na termín *odborný jazyk*, který označuje „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (vědeckého, technického či jiného)“, přičemž tyto jazykové prostředky představují v rámci národního jazyka „odborný styl (sloh) daného jazyka“ (Hendrich, 1988, s. 119). Pro české studenty na vysokých školách je nejčastěji studovaným odborným cizím jazykem angličtina, která je v důsledku globalizace považována za jazyk mezinárodní komunikace, někdy označovaný jako novodobá *lingua franca*. Na rozdíl od obecné angličtiny, která poskytuje široký základ znalostí a dovedností v daném jazyce, je OAJ orientován na odbornou přípravu pro specifické kontexty zaměstnání v příslušné odborné oblasti (Far, 2008, s. 3–4). Ve výuce OAJ je možné použít například jeden ze dvou následujících přístupů: (a) vyučování zaměřené na úkol – orientované na vyřešení určitého problému, jehož splnění lze dosáhnout pomocí komunikace v daném jazyce; (b) obsahově a jazykově integrované učení – hlavním cílem je osvojení si znalostí a dovedností příslušné vědní disciplíny, kdy prostředkem k přenosu významu je jazyk (Reimannová, 2011, s. 45). Hlavním rozdílem mezi výše zmíněnými přístupy je zaměření na úkol u prvého a orientace na obsah u druhého, přičemž u obou přístupů je proces osvojení si cizího jazyka až vedlejším produktem celého procesu učení.

Jak již bylo zmíněno, v našem výzkumu se soustředíme na změny v DZO, které subjektivně vnímali vysokoškolští učitelé OAJ při retrospektivním pohledu na vlastní profesní počátky. Období začínajícího učitele je v odborné literatuře většinou stanoveno na jeden rok až pět let učitelovy praxe (srov. Juklová, 2013, s. 98; Palmer et al., 2005, s. 23; Remmik, Karm, & Lepp, 2013, s. 332; Steffy et al., 2000, s. 6; Šimoník, 1994, s. 9; Veenman, 1984, s. 143). Na základě tohoto faktu jsme stanovili pojem *začínající vysokoškolský učitel odborné angličtiny*, který zahrnuje všechny učitele angličtiny s příslušným vysokoškolským vzděláním působící v období prvních tří let na vysoké škole, kde vyučují studenty s nefilologickým zaměřením předmět OAJ, a to bez ohledu na jejich případnou předchozí praxi výuky obecné angličtiny na jiných typech a stupních škol. Všichni začínající učitelé se setkávají v počátku své učitelské dráhy s mnohými problémy, mezi které patří například motivování žáků/studentů k učení a organizace jejich práce, plánování výuky a hodnocení práce žáků/

studentů, administrativní záležitosti apod. (Battersby, 1981, s. 26; Šimoník, 1994, s. 38–63; Veenman, 1984, s. 148–156). Daným problémům se dá částečně předejít vhodnou vysokoškolskou přípravou a podporou těchto učitelů během prvních let praxe. Z tohoto důvodu je v současné době snaha zdokumentovat profesní rozvoj začínajících učitelů, k čemuž by mělo přispět i naše výzkumné šetření.

2 Metodologie výzkumu

V této části textu představíme cíl, výzkumné otázky a výzkumný design celého výzkumného šetření. Jak již bylo naznačeno, cílem výzkumu bylo zmapovat změny v DZO u českých učitelů s vystudovaným oborem učitelství obecného anglického jazyka v období prvních tří let, kdy se stávali vysokoškolskými učiteli OAJ pro studenty s nefilologickým zaměřením. Proto mělo výzkumné šetření dát odpověď na následující hlavní výzkumnou otázku: *Došlo u vysokoškolských učitelů v prvních třech letech výuky OAJ ke změnám DZO? Pokud ano, k jakým změnám došlo?* Tuto poměrně širokou otázku jsme rozložili do několika dílčích výzkumných otázek, a to na základě výše zmíněného modelu DZO dle Grossmanové (1990, s. 5–9):

- Pojetí cílů výuky – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti pojetí cílů výuky? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*
- Znalosti kurikula – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti znalostí organizace kurikula a kurikulárních materiálů? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*
- Znalosti výukových strategií – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti znalostí výukových strategií a reprezentací učiva? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*
- Znalosti o porozumění studentů – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti znalostí studentských koncepcí a miskoncepcí učiva? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*

Výzkumný design byl zvolen smíšený, a to z důvodu výhod komplementarity kvalitativního a kvantitativního přístupu (Bergman, 2011, s. 470) a rovněž vzhledem ke komplexnosti, integrovanosti a multidimenzionalitě zkoumaného fenoménu. Byl uplatněn sekvenční smíšený výzkumný design (Hendl, 2008, s. 279), v němž výzkum začal kvalitativní fází, jejíž

výsledky byly důležité pro následující kvantitativní fázi, během které došlo k upřesnění získaných dat. Tato kombinace přístupů byla dále podpořena triangulací metod sběru dat (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 204), jejichž výběr byl v případě našeho zkoumání omezen pouze na introspektivní a retrospektivní metody, jelikož nebylo možné daný výzkum provádět po celou dobu tří let.

Z uvedených důvodů byla pro kvalitativní fázi vybrána metoda rozhovoru a pro kvantitativní fázi metoda dotazníku, přičemž na základě subjektivních retrospektivních výpovědí respondentů byly zjišťovány percipované změny v oblasti DZO v průběhu prvních tří let jejich vysokoškolské výuky OAJ. I když se výzkumu zúčastnili převážně zkušení učitelé s praxí této výuky v délce tři a více let, byli rovněž doplněni malým počtem začínajících učitelů s praxí kratší než tři roky, jejichž informace by mohly posloužit k validizaci dat získaných od zkušených učitelů. V kvalitativní části výzkumu byl s několika českými vysokoškolskými učiteli OAJ proveden individuální polostrukturovaný rozhovor na téma prvních tří let jejich výuky OAJ. Metodou analýzy dat se stalo tematické kódování. Následně v kvantitativní části výzkumu byl celému základnímu souboru elektronicky dostupných českých vysokoškolských učitelů OAJ zaslán anonymní elektronický dotazník sestrojený na základě výsledků z předchozí kvalitativní výzkumné fáze, přičemž analýza získaných dat byla uskutečněna pomocí statistického vyhodnocení.

3 Kvalitativní výzkumná fáze

V souladu s cílem tohoto textu se budeme soustřeďovat pouze na kvalitativní fázi výzkumu, která proběhla formou pilotáže, předvýzkumu a hlavního výzkumu. Nejdříve byl v rámci pilotáže vytvářen a ověřován kategoriální systém a scénář rozhovoru (pilotáž podrobně viz Jašková, 2013). Nicméně původní předpoklad, že u všech tří respondentů budou zaznamenány změny v rámci jednotlivých složek DZO, se naplnil pouze u jednoho učitele, což mohlo být způsobeno mj. nedostatečně podrobnými rozhovory s respondenty. Proto byl scénář rozhovoru detailněji rozpracován a použit v následujícím předvýzkumu se čtyřmi respondenty, v němž již byla prokázána jeho citlivost (předvýzkum podrobně viz Jašková, 2014a, 2014b). Teprve poté mohl následovat hlavní výzkum, který probíhal v následujících fázích: (a) uskutečnění sběru dat formou polostrukturovaných rozhovorů s deseti respondenty; (b) analýza získaných dat pomocí tematického kódování; (c) interpretace výsledků a porovnání s odbornou literaturou.

Během hlavního výzkumu byli elektronicky osloveni učitelé OAJ z různých českých veřejných vysokých škol s žádostí o poskytnutí rozhovoru. Dostupným výběrem bylo takto získáno celkem osm zkušených učitelů, kteří byli ochotni zúčastnit se rozhovoru. Nicméně zájem o rozhovor projevili rovněž dva respondenti, kteří se nacházeli ve fázi začínajícího učitele, tedy v období prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ. Tato příležitost byla využita a s danými respondenty proběhly rovněž rozhovory, přičemž výsledky posloužily k validizaci dat získaných od zkušených učitelů. Daný vzorek byl rozšířen ještě o čtyři zkušené učitele z předvýzkumu, takže data byla získána od celkem čtrnácti respondentů, tj. dvanácti zkušených učitelů a dvou začínajících učitelů.

Všech čtrnáct respondentů mělo vystudováno anglický jazyk na vysoké škole, a to v šesti případech učitelský obor a v osmi případech filologický obor, z nichž sedm respondentů si učitelství dostudovalo formou doplňujícího pedagogického studia. Před vysokoškolskou výukou OAJ měli všichni praxi výuky angličtiny na různých typech a stupních škol v rozmezí od 2 do 12 let. Předchozí praxi vysokoškolské výuky jiných předmětů vykazovalo šest učitelů (v délce od 1,5 do 7 let). V době rozhovoru měli respondenti rozdílně dlouhou praxi výuky OAJ (od 3 do 15 let). Jak již bylo zmíněno, ve dvou případech se jednalo o začínající učitele s praxí 1,5 a 2 roky. Během prvních tří let se respondenti věnovali výuce OAJ v rozdílném úvazku od 2 do 20 hodin týdně. Vzhledem k tomu, že se jednalo o učitele z různých typů veřejných vysokých škol, můžeme sledovat i určité rozdíly v rámci předmětu OAJ. Úroveň tohoto předmětu podle Společného evropského referenčního rámce (Ivanová et al., 2002) zabírala rozpětí od vstupní A2 až po výstupní C1 a časová dotace předmětu kolísala od 1 do 6 semestrů po jedné až čtyřech hodinách týdně. Šlo o různě odborně zaměřené kurzy – technické (5x), lékařské (1x), přírodovědné (1x), obchodní (7x) a společenskovědní (2x), přičemž dva učitelé během prvních tří let praxe vyučovali dokonce dvě odborná zaměření.

S každým respondentem proběhl jeden retrospektivní polostrukturovaný rozhovor o prvních třech letech výuky OAJ na vysoké škole za použití scénáře rozhovoru z předvýzkumu. Tento scénář se skládal z pěti částí: (a) záhlaví – jméno respondenta, místo uskutečnění rozhovoru a zaměstnavatel, datum a čas, celková doba rozhovoru; (b) faktografické údaje – položky týkající se prvních tří let výuky OAJ, vysokoškolského vzdělání a profesní praxe respondenta; (c) úvodní otázky – obecné otázky navozující volné vyprávění

respondenta o prvních třech letech výuky OAJ na vysoké škole; (d) hlavní otázky – položky týkající se jednotlivých složek DZO, tj. pojetí cílů výuky, znalostí kurikula, znalostí výukových strategií a znalostí o porozumění studentů;[2] (e) závěrečné otázky – doplňující informace o prvních třech letech výuky OAJ.

Části scénáře rozhovoru týkající se faktografických údajů a hlavních otázek byly vytvořeny na základě kategoriálního systému z předvýzkumu, který se skládal z následujících pěti kódů a většího počtu dílčích kategorií těchto kódů:

- faktografické údaje – počátek výuky předmětu OAJ, hodinový úvazek učitele pro předmět OAJ, odborné zaměření předmětu OAJ, časový rozsah předmětu OAJ, povinnost či volitelnost předmětu OAJ, úroveň předmětu OAJ, učitelovy vystudované obory, učitelova vystudovaná pedagogická způsobilost, předchozí výuka angličtiny, předchozí výuka jiného předmětu na vysoké škole;
- pojetí cílů výuky – schopnost učitele samostatně formulovat cíle, kladené vzdělávací cíle v oblasti OAJ, kladené jiné vzdělávací cíle mimo oblast OAJ, kladené výchovné cíle, snaha učitele ovlivnit studenty svým příkladem, představa ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ, učitelovy emoce spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem, učitelovo zpětné hodnocení cílů výuky během prvních tří let;
- znalosti kurikula – názor učitele na stanovené sylaby pro předmět OAJ, učitelovy vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry, učitelovy krátkodobé přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny, názor učitele na hlavní materiální didaktické prostředky pro výuku, využívání doplňkových materiálních didaktických prostředků ve výuce, poskytování volitelných materiálních didaktických prostředků k samostudiu, učitelovy emoce spojené s odborným obsahem výuky, učitelovo zpětné hodnocení materiálních didaktických prostředků během prvních tří let;

[2] U každé složky DZO bylo celkem osm dvojic otázek, které směřovaly k tomu, aby byly odhaleny případné změny v DZO respondenta během prvních tří let jeho praxe. Proto se v rámci každé dvojice otázek vždy první dotaz zaměřil na počátek výuky OAJ a druhý dotaz na následné změny v průběhu prvních tří let. Výzkum se tedy nezaměřoval na současnou situaci DZO respondentů, a to s výjimkou dvou zmíněných začínajících učitelů, kteří se teprve nacházeli v období prvních tří let praxe.

- znalosti výukových strategií – výukové strategie k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu, používané organizační formy výuky, způsoby seznamování studentů s novým učivem, používané aktivizační metody ve výuce, způsoby motivování studentů k zapojení do učební činnosti, začleňování povinných domácích úkolů do výuky, učitelovy emoce spojené s průběhem výuky, učitelovo zpětné hodnocení průběhu výuky během prvních tří let;
- znalosti o porozumění studentů – názor na nejvhodnější způsob učení se OAJ studenty, zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie, vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení, zjišťování vstupních znalostí a dovedností studentů, zjišťování porozumění studentů právě probíranému učivu, ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů, učitelovy emoce spojené s ověřováním znalostí a dovedností studentů, učitelovo zpětné hodnocení ověřování znalostí a dovedností studentů během prvních tří let.

V rámci hlavního výzkumu byl sběr dat uskutečněn od června do října roku 2014, a to většinou v kancelářích respondentů. Rozhovory se dvěma začínajícími učiteli, kteří ještě neměli praxi vysokoškolské výuky OAJ celé tři roky, probíhaly výrazně déle (76 a 86 minut, v průměru 81 minut) než se zkušenými učiteli (42 až 71 minut, v průměru 54 minut). Tento fakt mohl být způsoben tím, že začínající učitelé v době rozhovoru procházeli obdobím, na které byli dotazováni, tudíž jej měli v čerstvé paměti a byli schopni poskytnout detailnější informace. Rozhovory nahrané na diktafon byly doslovně přepsány. Poté byly myšlenkové jednotky tematicky kódovány s pomocí výše zmíněného kategoriálního systému. S cílem zajištění reliability se kódování zúčastnili dva nezávislí výzkumníci. Po okódování transkriptů byla vypočítána shoda mezi oběma kódovateli a případné nesrovnalosti byly řešeny konsenzuálně. Přímá shoda činila v průměru 88,89 %, Cohenovo kappa 0,8599 a Krippendorffova alfa 0,8605. Výroky jednotlivých respondentů byly následně rozděleny v rámci dílčích kategorií z kategoriálního systému, přičemž myšlenkové jednotky, které nespadaly do daných kategorií, nebyly dále ve výzkumu zpracovány. Následně byl u každého respondenta vytvořen profil týkající se popisu změn jeho DZO. Daný profil se skládal z částí odpovídajících jednotlivým dílčím kategoriím, v nichž byly shrnuty všechny adekvátní informace o učiteli, včetně některých jeho citací. K zajištění validity výzkumu byl tento profil elektronicky zaslán každému respondentovi ke komunikační validizaci, během které si učitel daný profil přečetl a měl možnost vyjádřit se

písemně k případným nesrovnalostem. Nakonec jsme sloučili všechny profily podle dílčích kategorií kódů a formulovali charakteristiky jednotlivých kategorií za účelem zodpovězení výzkumných otázek.

4 Výsledky a diskuse

V této části textu se zaměříme na důležité změny DZO, ke kterým – dle jejich slov – došlo u respondentů během prvních tří let výuky OAJ na vysoké škole.[3] Jak již bylo zmíněno výše, během kvalitativní výzkumné fáze byla získána data od celkem čtrnácti respondentů, a to v předvýzkumu od čtyř zkušených učitelů a během hlavního výzkumu od osmi zkušených učitelů a dvou začínajících učitelů. V následujícím textu bude pozornost zaměřena na získané informace z hlediska jednotlivých složek DZO – pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů. Poté bude následovat celkové shrnutí výsledků a jejich diskuse.

4.1 Pojetí cílů výuky

V rámci složky DZO týkající se pojetí cílů výuky se nejprve zaměříme na názory učitelů spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem a na jejich schopnost samostatně formulovat vlastní cíle. Na počátku své praxe respondenti bez výhrad přijali centrálně stanovené cíle pro výuku OAJ reprezentované v sylabech pro daný předmět: „Já samozřejmě jsem vycházel z toho sylabu, který jsme měli. Takže úplně na začátku, než jsem se já sám zorientoval, tak samozřejmě mým cílem bylo naplnit ten sylabus." Nicméně časem někteří učitelé začali spatřovat určité nedostatky v těchto centrálně stanovených cílech a uvědomovat si nereálnost jejich dosažení pro některé studenty. Vlastní cíle pro výuku OAJ si v počátku výukové praxe respondenti vůbec nestanovovali a pouze se soustřeďovali na výuku daného předmětu*:* „To se špatně říká [jaký jsem měl cíl], když jsem na počátku učil něco, čemu jsem nerozuměl (smích). […] V tom prvním semestru bylo důležité co nejsolidněji ten předmět odučit." Časem však začali zjišťovat konkrétní nedostatky studentů a stanovovat si za cíl rozvoj těchto specifických oblastí, například obecné angličtiny, odborné problematiky či akademických dovedností: „Takže aby byli schopni se trochu posunout k náročnějším tématům, k formálnějšímu způsobu vyjadřování jak v mluvení v prezentacích, tak třeba i psaní."

[3] V souladu s cílem výzkumu a z důvodu časového omezení rozhovorů nebyla věnována pozornost percipovaným kontextuálním faktorům obecnějšího charakteru.

Dále se soustředíme na kladené vzdělávací cíle v oblasti OAJ, na jiné vzdělávací cíle mimo tuto oblast a na výchovné cíle. V reakci na poznání potřeb svých studentů v oblasti OAJ se respondenti začali více zaměřovat na rozvoj buď jazykových prostředků, anebo řečových dovedností: „Já si myslím, možná že menší důraz je zas na tu gramatiku. Že to pořád nějak ustupuje, to se asi změnilo. Že víc už po nich chceme, aby spíš komunikovali vhodně než gramaticky správně. Aby chápali, jak zhruba se vyjadřovat." Můžeme tedy sledovat různé tendence respondentů k zaměření na jazykovou či pragmatickou kompetenci z pohledu komunikační kompetence jako cílové kategorie cizojazyčné výuky dle SERR (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100). V oblasti jiných vzdělávacích cílů mimo OAJ bylo častým tématem kritické myšlení studentů, na které někteří respondenti začali klást důraz, jelikož zjišťovali, že je potřeba je u studentů rozvinout: „Naučit je kriticky myslet a hlavně myslet. Naučit je myslet a přemýšlet o věcech, které čtou. Nepřijímat je jako autoritu nebo jako samozřejmost, ale zkusit se v tom zorientovat a vytvořit si na to vlastní názor." Naopak jiní učitelé od kritického myšlení postupně upouštěli, protože studenti o ně neprojevovali zájem. Zde můžeme sledovat dva hlavní důvody respondentů týkající se formulování vlastních výukových cílů, a to zohledňování potřeb nebo preferencí studentů. Z pohledu na problematiku cílů školního vzdělávání z roviny horizontální můžeme kromě cílů vzdělávacích sledovat rovněž cíle výchovné (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 16). Výchovné cíle si na počátku vysokoškolské výuky většina respondentů nekladla, avšak na základě reakcí studentů ve výuce se tito učitelé začali postupně orientovat na vedení studentů ke vzájemnému zdvořilému chování či zodpovědnému přístupu ke studiu: „Když jsem viděla, že oni fakt dokola na to kašlou a potom ten zápočtový test napíše padesát procent lidí, tak už jsem se snažila to tak trošku jako od začátku nějak vysvětlovat, proč a jak to mají dělat."

Závěrem se zaměříme na představy učitelů týkající se ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ, které jsou rovněž jednou z forem existence cílů z roviny vertikální, kde na vrcholu tzv. *pyramidy cílů* stojí v současnosti jako nejvyšší cíl edukace „ideál zdravé a tvořivé osobnosti" (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 17). Učitelé si na počátku výuky OAJ představovali absolventa daného kurzu jako člověka, který dokáže bez problémů odborně komunikovat v pracovní sféře: „Měl by to být člověk, který by se měl domluvit, a to na velmi dobré úrovni. Měl by umět rozlišovat formální a neformální angličtinu, měl by být schopen diskutovat v té angličtině. A měl by být schopen jazykově správně hovořit." Nicméně respondenti postupně zjistili,

že do kurzů OAJ vstupovali mnozí studenti s nedostatečnou úrovní obecné angličtiny, kterým k dosažení požadované výstupní úrovně nestačila časová dotace pro daný předmět. Proto jejich prvotní představa absolventa kurzu byla průběžně transformována ve smyslu snižujících se nároků na studenty: „Nejoblíbenější odpověď tady je: ‚Yes. No. Maybe.' Takže dřív jsem si myslela, že když řeknu delší otázku s možnostmi, tak že dostanu delší odpověď. A pak jsem byla ráda za nějakou odpověď, která měla pět slov. Takže tyto nároky jsem určitě snížila."

4.2 Znalosti kurikula

V oblasti DZO týkajících se znalostí kurikula se nejprve zaměříme na sledované změny v názorech učitelů na stanovené sylaby pro předmět OAJ, dále na jejich vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry a krátkodobé přípravy na vyučovací hodiny. Pokud na pracovišti existovaly centralizované sylaby, učitelé v nich postupně shledávali určité nedostatky a zapojovali se do jejich úprav: „To si myslím, že až právě v průběhu let má člověk prostor k tomu říct vyhovuje/nevyhovuje. Začít probírat s kolegy, jestli to nechceme změnit. Ale ten první rok, já jsem na to tenkrát neměla vůbec prostor." Někteří respondenti si však museli celé sylaby vytvářet sami, což pro ně bylo velmi náročné*:* „Když si řeknu, že téma bude takové, tak už je problém zvolit to téma, protože já nevím, co přesně dělají v odborných předmětech. Takže nevím, co je zajímá a jak moc odborné to má být a jak moc detailní to má být." Tito začínající učitelé se tak stávali tvůrci kurikula v procesu ontodidaktické transformace obsahu, museli tedy zpracovat oborové obsahy, ve kterých nebyli vzděláni, a z nich vybrat kurikulární obsahy, které zapracovali do kurikula (Janík et al., 2009, s. 39). Na základě sylabů si všichni respondenti vytvářeli vlastní dlouhodobé plány pro semestry, které v souvislosti se získávanými zkušenostmi průběžně přetvářeli: „Ale během těch prvních tří let to bylo velice, velice intenzivní. To bylo takové neustále tvůrčí období. Pořád se něco vytvářelo, analyzovalo, předělávalo (smích)." Učitelé rovněž zmiňovali velkou počáteční časovou náročnost krátkodobých příprav na vyučovací hodiny, která se však v průběhu prvních tří let postupně snižovala: „Ze začátku to byly hodiny. Největší příprava vlastně bylo načíst si odborný text k tématu. Takže jsem si přečetla třeba i několik kapitol z odborné publikace na to téma, abych zjistila, o co se jedná a jaké termíny používat."

Nyní přesuneme pozornost na změny v rámci hlavních a doplňkových materiálních didaktických prostředků pro výuku OAJ včetně volitelných materiálů

k samostudiu. Někteří respondenti používali učebnice z anglických nakladatelství, se kterými byli stále méně spokojeni, a to z důvodu zjišťování jejich nedostatků týkajících se například zastarávání textů: „A třeba to, že se mi pak zdálo, že ta učebnice není úplně dobrá, tak to přišlo až časem." Jiní respondenti si museli hlavní materiály vytvářet sami, což jim činilo velké problémy, jelikož neměli ještě dostatečnou znalost odborné problematiky ze studijního oboru svých studentů: „To byl první šok, že jsem pak seděl celé dny u počítače a vymýšlel, co by se dalo. To byl takový pokus–omyl, co se pro ty lidi dá udělat." Respondenti rovněž postupně doplňovali centrálně stanovené hlavní materiály o vlastní doplňkové materiály, přičemž je průběžně měnili v závislosti na potřebách studentů či náplni závěrečných testů: „Aby se studenti mohli připravit na tu zkoušku a aby to trošku reflektovalo tu skutečnost, v jaké se budou nacházet v budoucnosti." Během prvních tří let začali učitelé rovněž poskytovat studentům další volitelné materiály k samostudiu. Respondenti si tak postupně vytvářeli databanky materiálů, přičemž vzrůstala jejich schopnost vybírat vhodné texty a tím docházelo i k rozvoji jejich znalostí kurikula a potažmo i DZO.

Závěrem bude pozornost věnována emocím učitelů spojeným s odborným obsahem výuky, tedy se studijním oborem jejich studentů, které prošly dramatickým vývojem. Většina respondentů měla s touto oblastí velké problémy, což mělo za následek jejich nízkou sebedůvěru, ale i postupné získávání jistoty spolu s prodlužující se dobou praxe: „Chodila jsem tam hrozně nervózní, úplně si to pamatuji. I když to byli prváci, tak jsem si říkala: Oni to poznají, že vůbec nevím, o čem mluvím." Pouze několik učitelů, kteří měli vystudovaný obdobný obor jako jejich studenti nebo kteří se s danou odbornou problematikou setkali v rámci svého předchozího zaměstnání, nemělo s odbornou oblastí větší problémy. Navíc někteří respondenti zmínili, že v průběhu prvních tří let začali přecházet ze své prvotní soustředěnosti na odborný obsah k důrazu na samotný cílový jazyk v rámci tohoto obsahu, což je zřejmě specifikem učitelů OAJ: „Jakože já jsem nebyl arbitrem toho, jestli je to dobře chemicky nebo matematicky, ale toho, jestli je to dobře jazykově."

4.3 Znalosti výukových strategií

V oblasti DZO týkající se znalostí výukových strategií se nejprve zaměříme na využívání specifických výukových strategií a zábavných aktivizačních metod ve výuce OAJ. Mezi vytvořenými strategiemi k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu byla nejčastěji zmiňována možnost zeptat se

na danou problematiku studentů přímo ve výuce, dále vyřešit daný problém spolu se studenty, pověřit studenty k vyřešení problému, nebo dokonce nechat studenty vyučovat odborný obsah: „To znamená přiznat: ‚Já nejsem odborník v ekonomii', ale třeba pověřit toho studenta, ať to zjistí a do příště to prezentuje ostatním i mně, abych se i já doučil něco nového. To znamená i takové ty spontánní reakce se naučit." Z výše uvedeného můžeme sledovat tendenci respondentů přesunout zodpovědnost za odborný obsah na studenty, což je pravděpodobně specifikem výukových strategií vysokoškolských učitelů OAJ, kteří nemají dostatečné znalosti z oboru studentů. Zábavné aktivizační metody (Mužík, 2004, s. 36–37; Vašutová, 2002, s. 83–84) byly ve výuce OAJ respondenty hojně využívány. Někteří zmiňovali průběžné změny v používání těchto aktivit, přičemž jejich množství průběžně stoupalo z důvodu rostoucí učitelské praxe: „No, hned od začátku ne, to až se začnete sama cítit komfortně v tom odborném jazyku. Tak si tam začnete víc hrát. Dokud to dělá problémy vám, tak se to prostě nedá." V některých případech zase množství zábavných aktivit klesalo z důvodu zvyšující se náročnosti učiva: „Ze začátku jsem stíhala k té učebnici […] přidávat spoustu různých zábavných věcí. A hodně to procvičovat zábavnou formou. A pak jsme si přidali do gramatického sylabu tolik věcí, že některé věci jsem musela jakoby osekat."

Nyní zaměříme pozornost na změny týkající se organizace výuky a seznamování studentů s novým učivem. V oblasti organizačních forem výuky z hlediska komunikace (Gavora, 2005, s. 117–121) lze sledovat převažující tendenci respondentů snižovat důraz na frontální vyučování za současného zvyšování časové dotace pro skupinovou či párovou výuku: „Nevím, jestli to tak má každý učitel, ale já jsem měl strach z toho, že se mi to takzvaně rozjede. Že je neuhlídám, neukočíruji. […] Ale postupně se to, samozřejmě, když člověk ví, že ti studenti tam spolupracují a dělají to, co chce, tak se to samozřejmě pak mění." Uvedený trend je v současné době považován za velmi efektivní, protože tradiční způsob výkladu učitele limituje rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti studentů (Maňák, 1998, s. 106). Ve způsobech seznamování studentů s novým obsahem byl shledán postupný pokles deduktivně orientované výuky a nárůst induktivně zaměřené výuky: „Určitě ano [používal jsem metodu, že studenti si mají sami odvodit jazyková pravidla], i když úplně na tom začátku asi ne. Tam jsem měl tu tendenci jim to říct rovnou." To je opět v souladu s moderními trendy výuky cizích jazyků zaměřenými na respektování individuálních osobností studentů (Lojová, 2005, s. 29) a s faktem, že reprezentace konstruované studenty poskytují řadu výhod před reprezentacemi předkládanými učitelem (Janík et al., 2009, s. 115).

Závěrem popíšeme změny v emocích učitelů spojených s průběhem výuky během prvních tří let praxe. Tyto emoce považovala většina respondentů za stále více pozitivní, což bylo způsobeno tím, že se postupně vypořádávali s řadou problémů ve výuce, mezi které patřily obavy týkající se výuky většího množství studentů, výuky velkého počtu hodin týdně, didaktické stránky vysokoškolské výuky či vyvolávání studentů jménem, ale zejména počáteční nejistota spojená s neznalostí odborné problematiky: „Potom když už to začalo být takové rutinní, že jsem už věděla, jak vysvětlím toto slovíčko, že se obyčejně ptají na toto a já jsem věděla, jak jim to povědět, tak už to v podstatě žádný problém nebyl." Celkově lze konstatovat, že na počátku praxe měli respondenti zásadní problémy způsobené dle jejich výpovědí nedostatečným předchozím vzděláním: „Nebylo to tak, že bych si řekla, dobře, tak tady mám tento úkol, mám zajistit výuku v těch kurzech úplně od začátku až do konce, od přípravy až po vlastní realizaci, a že bych se cítila tak, že bych získala takové vzdělání, abych se o ně mohla stoprocentně opřít." I když dle většiny respondentů docházelo k postupnému zvyšování kvality výuky po didaktické stránce, někteří zmiňovali zvyšující se rutinu výukového procesu, která měla za následek snižující se zájem učitele o výuku: „Tak samozřejmě člověk se vyvíjí, ale občas si říkám, jestli jsem nedělala některé věci dříve líp. Jako že jsem byla plná nadšení. Protože potom, já nevím, jestli nějaká ta rutina trošku neublíží té výuce."

4.4 Znalosti o porozumění studentů

V rámci složky DZO týkající se znalostí o porozumění studentů se nejprve zaměříme na názory učitelů ohledně nejvhodnějších přístupů studentů ke studiu OAJ. Respondenti postupně dospívali k různorodým závěrům, jak by se jejich studenti mohli nejlépe naučit OAJ – pravidelně opakovat jazykové prostředky, klást důraz na receptivní či produktivní řečové dovednosti nebo propojovat učení s praxí: „Je dobré zjistit, co studenty baví, co je zajímá. A být trošku na jejich úrovni v myšlení. […] Dát tam víc toho z praxe. Z toho, co oni minimálně vidí, že budou potřebovat. Z toho, co je baví." Výše uvedené propojení výuky s praxí patří mezi základní přístupy k výuce OAJ (Harding, 2007, s. 10–11) i mezi nejdůležitější didaktické principy ve výuce dospělých (Barták, 2008, s. 27–31).

Dále se zaměříme na to, jak učitelé vedli studenty k poznávání vlastního stylu učení a zjišťovali jejich preference pro různé učební styly či strategie. Celkově lze konstatovat, že styly a strategie učení studentů nebyly pro respondenty

nijak zásadní, což mohlo být způsobené jejich nedostatečnou předchozí pedagogickou přípravou: „Já jsem vzděláním magistrem z filozofické fakulty, ne pedagogické. Takže já jsem těch didaktických předmětů tolik neměl. Nás k tomu nikdo nevedl. A já jsem nevěděl, jak to přesně dělat." V oblasti vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení, aby se mohli samostatně učit nejvhodnějším způsobem (Lojová & Vlčková, 2011, s. 99), zmínilo několik respondentů postupný rozvoj této snahy. Ta však byla pouze okrajová a nesystematická: „To spíš až časem, ono to tak nějak vyplynulo. […] Ale tam není velký prostor. Většinou to řešíte s těmi, co jsou už v nějaké zoufalé situaci a přijdou a vykládají vám, co dělají, co nedělají a tak dál." Stejně tak jen málo učitelů se začalo zabývat zjišťováním toho, které učební styly a strategie jejich studenti preferují, aby následně získaným informacím přizpůsobili výuku: „Nemůžeme od nich chtít tolik spontánních reakcí jako: Co byste dělali v situaci, když… To je něco, co techničtí studenti nemají rádi. Neradi si vymýšlí něco, co není. […] To pak odpadá celá jedna velká část různých aktivit, ve kterých se jazyk dá procvičit." Avšak většina respondentů nepovažovala za důležité se danou oblastí zabývat z důvodu, že studentů bylo ve skupinách mnoho, a tudíž jejich učební styly byly různorodé: „To právě v tom množství, co máme, těch 24 lidí ve skupině, tak je to velmi těžké zjistit nějak individuálně nebo co tam převládá." Různorodost učebních stylů v rámci skupin vysokoškolských studentů však neodpovídá odborné literatuře, která udává, že daní studenti se nacházejí v etapě specializování, kdy se v souvislosti se specializací člověka začíná rozvíjet u každého jedince jeden specifický styl (Mareš, 1998, s. 69–70).

Závěrem popíšeme oblast týkající se ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů, které učitelé prováděli převážně zápočtovými či zkouškovými testy. Hlavní změny probíhaly v obsahu testů, a to ve smyslu postupné redukce překladové části a vyváženějšího zastoupení jazykových prostředků a řečových dovedností: „Postupně narůstala nespokojenost s těmi testy, protože pokrývaly jen malou část toho, co se dělalo v hodinách. A jednak co studenti potřebují pro svoje reálné potřeby. […] Aby to aspoň pokrývalo všechny čtyři složky, doplnil se tam poslech a psaní." Z hlediska komunikační kompetence dle SERR (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100) můžeme tedy sledovat postupnou snahu respondentů o rovnoměrné zaměření na jazykovou i pragmatickou kompetenci. V oblasti testování zmínila většina učitelů počáteční negativní emoce, které se začaly měnit směrem k pozitivním, což bylo způsobeno zejména zvyšující se jistotou v odborné oblasti předmětu: „Tam šlo

jen o to, jak jsem říkala, já jsem byla lekci před těmi studenty. Takže jsem si říkala, že sama bych to asi nenapsala." Dále u některých respondentů docházelo ke změně pocitů v souvislosti s překladovou částí testů, a to od počátečního odmítání překladu až k uznání jeho potřebnosti při hodnocení studentů: „Takže s tím [překladem] jsem trošku nevěděla, jak to mám dělat, proč to mám dělat, když to neodpovídá moderním současným trendům ve výuce. Ale pochopila jsem, že oni jsou to většinou odborné termíny, takže oni musejí být schopní to přeložit." Důležitost dovednosti překladu potvrzuje rovněž moderní odborná literatura zdůrazňující užitečnost používání metody překladu ve výuce OAJ (Fakharzadeh, 2009, s. 2–7; Kavaliauskiené, 2009, s. 6–9). Ze zpětného pohledu většina učitelů považovala kvalitu testů během prvních tří let za neuspokojivou, což mohlo být dle jejich názorů způsobeno nedostatečným zaměřením na oblast testování během studia učitelství: „Protože tady na škole nejsou učitelé nějak systematicky připravováni k tomu, jak hodnotit studenty. Takže když vezmu ty testy na začátku, tak čistě z testologického hlediska to byla hrůza."

4.5 Shrnutí výsledků

V této podkapitole se budeme snažit o globálnější pohled na celou problematiku. Nejdříve se pokusíme zařadit naše respondenty do konkrétních fází modelu profesního rozvoje učitelů podle Berlinera (1995, s. 47–48). Můžeme se domnívat, že učitelé prošli první fází *novice* již během své předchozí výuky angličtiny na jiných typech škol, kde získali prvotní cenné zkušenosti týkající se vyučování anglického jazyka. Při nástupu do zaměstnání na vysoké škole se zřejmě již vyskytovali ve druhé fázi *pokročilého začátečníka*, neboť v našem výzkumu jsme mohli sledovat typické rysy těchto učitelů, kteří si ještě sami sebou nebyli jisti, ale jejich zkušenosti již ovlivňovaly vlastní chování. V průběhu prvních tří let praxe mnozí z nich postoupili až do třetí fáze *kompetentního učitele*, kdy již dělali vědomá rozhodnutí v závislosti na konkrétním kontextu výuky a skupině studentů.

Nyní se pokusíme shrnout výsledky našeho výzkumu zaměřeného na specifika profesního rozvoje vysokoškolských učitelů OAJ s ohledem na jednotlivé složky DZO, a to v souvislosti s informacemi z odborné literatury. V oblasti pojetí cílů výuky jako složky DZO byli začínající učitelé zpočátku idealističtí a domnívali se, že všichni studenti dosáhnou vysoké úrovně (Steffy et al., 2000, s. 6–10). Časem však získávali znalosti o svých studentech a jejich původní zidealizované představy byly rekonstruovány (Kagan, 1992, s. 156). Jádrem

profesního rozvoje těchto učitelů se tudíž stala reflexe (Shulman & Shulman, 2004, s. 260–268), kdy na základě výsledků studentů rozhodovali o zavedení případných změn do výukového procesu (Steffy et al., 2000, s. 10–14).

V oblasti složky DZO týkající se znalostí kurikula jsme mohli sledovat typické rysy začínajících učitelů z odborné literatury, kteří si sami sebou nebyli jisti a měli pochybnosti o vlastních profesních kvalitách (Richardson & Placier, 2001, cit. podle Píšová et al., 2011, s. 82–83). To bylo v případě našich respondentů způsobeno navíc tím, že neměli znalosti ze studijního oboru svých studentů. Tito učitelé shledávali prvotní pracovní zkušenosti náročnými a stěžovali si na velkou pracovní zátěž a stres (Nias, 1989, s. 66–73; Veenman, 1984, s. 143). Dalo by se konstatovat, že respondenti se nacházeli ve *fázi přežití* popisované u začínajících učitelů přetížených vlastní zodpovědností, jejichž sebevědomí však postupně rostlo (Steffy et al., 2000, s. 6–10, 50–51).

V oblasti znalostí výukových strategií jako složky DZO docházelo k postupnému vytváření standardizovaných výukových postupů, které se stále více automatizovaly (Kagan, 1992, s. 156). V souladu s odbornou literaturou vytvářeli respondenti výukové strategie na základě procesu zkušenostního učení se střídáním jednání a reflektování (Korthagen et al., 2011, s. 58–59). Zpětný pohled učitelů na průběh výuky a poučení se na základě získaných zkušeností tedy vedly k novému porozumění (Shulman, 1987, s. 14–19). V rámci výuky se respondenti nejdříve soustředili na vlastní přežití, zejména na řízení třídy a stanovení své role učitele (Maynard & Furlong, 1995, s. 12–13). Poté postupně stoupala jejich profesní sebedůvěra a začali zaměřovat pozornost na výukové situace (Richardson & Placier, 2001, cit. podle Píšová et al., 2011, s. 82–83). Přitom pomalu vzrůstaly kladné postoje učitelů k dané profesi (Ryan, 1986, s. 8).

V oblasti složky DZO týkající se znalostí o porozumění studentů jsme mohli sledovat u některých respondentů postupný přesun pozornosti z vlastního „já“ přes organizaci vyučování až k procesům učení studentů (Fuller, 1969, s. 210–213; Kagan, 1992, s. 156). Učitelé, kteří během prvních tří let dospěli až do fáze týkající se procesů učení studentů, začali následně jednat v souladu s učebními styly těchto studentů (Steffy et al., 2000, s. 6–10).

Dále se soustředíme na rozvoj DZO v souvislosti s vývojem a vzájemnou amalgamizací jednotlivých jejich složek. Na základě předchozích informací již víme, že během prvních tří let se postupně zvyšovala autonomie respondentů v rámci jednotlivých složek DZO. Vzájemnou syntézou těchto složek

docházelo k utváření DZO, například získané znalosti o studentech vedly k formulování nových výukových cílů a zprostředkovaně tedy i obsahů či výukových strategií. Postupným seznamováním se s obsahem[4] za současného poznávání svých studentů se tak rozvíjely DZO učitelů jakožto „amalgám obsahu a pedagogiky" (Shulman, 1987, s. 8), přičemž pozitivní vliv na utváření DZO těchto učitelů měla rovněž narůstající učitelská praxe (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–682).

Závěrem se zaměříme na typické rysy začínajících učitelů, které byly rovněž popisovány našimi respondenty. Situaci zkoumaných učitelů je možné přirovnat k *šoku z reality*, který byl popsán Veenmanem (1984, s. 143) v souvislosti se začínajícími učiteli prožívajícími velkou pracovní zátěž a stres. Navíc dle Průchy (2009, s. 210–211) mohou být příčiny tohoto fenoménu spjaty s profesní kompetencí učitelů, kdy předchozí studium jim neposkytlo potřebné vědomosti a dovednosti ke zvládání profese. To se shoduje s výroky našich respondentů, kteří postrádali specifickou vysokoškolskou přípravu na výuku OAJ, uvítali by možnost účastnit se předchozích náslechů ve výuce, zdůrazňovali nutnost zapojení mentorů do své práce a rádi by získávali informace o odborném obsahu prostřednictvím seminářů. Obdobně Grossmanová (1990, s. 10–16) identifikovala čtyři zdroje, ze kterých jsou tvořeny a rozvíjeny DZO učitelů, a to oborové vzdělání, náslechy ve výuce, profesní kurzy a zkušenosti z vlastní výuky. Zmíněná fakta nás přivádějí k závěru, že respondenti procházeli během prvních tří let poměrně náročným obdobím, neboť na počátku své praxe každý v různé míře postrádal uvedené zdroje pro tvorbu a rozvoj DZO.

5 Závěr

V České republice jsou odborné cizí jazyky vyučovány na vysokých školách především učiteli, jejichž vzdělávání bylo zaměřeno na středoškolskou výuku obecných jazyků. Díky této nespecifické přípravě postrádají daní učitelé při nástupu do zaměstnání znalosti týkající se odborného cizího jazyka, studijního oboru svých studentů a vysokoškolské didaktiky, což může vést k četným problémům během jejich počáteční praxe. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli prozkoumat situaci vysokoškolských učitelů OAJ, a to především s ohledem

[4] Například obsah ve formě anglicky psaných či mluvených textů s odbornou problematikou z daného studijního oboru studentů, které byly čteny či poslouchány v hodinách OAJ a s nimiž byla spojena další jazyková cvičení na upevnění znalostí z oblasti odborné terminologie, anglické gramatiky apod.

na změny v jejich DZO, které subjektivně vnímali při svém retrospektivním pohledu na vlastní profesní počátky. V rámci smíšeného výzkumného designu byly v tomto textu prezentovány výsledky první, kvalitativní fáze výzkumu, kde sběr dat proběhl metodou retrospektivních polostrukturovaných rozhovorů. Data byla analyzována tematickým kódováním, přičemž došlo k získání vhledu do období prvních tří let praxe vysokoškolských učitelů OAJ v České republice.

Na základě výsledků lze usuzovat, že asi největším problémem byla pro většinu respondentů odborná náplň předmětu, čemuž by se dalo alespoň částečně předejít přípravným vzděláváním budoucích vysokoškolských učitelů odborných jazyků, v němž by studenti získali základní povědomí o jednotlivých oblastech společenských, přírodních a technických věd. V rámci dalšího vzdělávání by již mohla být pozornost zaměřena na konkrétní oblasti jazykové odbornosti. Okrajovým problémem byla rovněž specifika vysokoškolské výuky, na která by mohli být tito učitelé připravováni prostřednictvím předmětu zaměřeného na vysokoškolskou didaktiku. Během výzkumu byl potvrzen i fakt, že výuka odborných jazyků je velmi specifická a vyžaduje jiný přístup než výuka obecných cizích jazyků, například použití speciálních výukových strategií či specifickou práci s odbornými texty. Proto by měl být stěžejní důraz v přípravném i dalším profesním vzdělávání zaměřen zejména na didaktiku odborného cizího jazyka.

Jelikož je význam pedagogického výzkumu v současné době spatřován především v jeho propojení s praxí, záměrem studie je poukázat na vhodnost zavedení koncepčních změn v přípravném i dalším vzdělávání vysokoškolských učitelů odborných cizích jazyků. Daná práce by měla přispět mj. k seznámení odborné veřejnosti s náročnými pracovními podmínkami začínajících vysokoškolských učitelů OAJ, které jsou způsobeny především nespecificky zaměřeným přípravným vzděláváním na vysokých školách. Provedené výzkumné šetření by mohlo být podnětem k zavedení změn ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů OAJ a k jejich podpoře během prvních let praxe, například formou mentorství či profesních kurzů.

Literatura

Bagarič, V., & Djigunovič, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika, 8*(1), 94–103.

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé.* Praha: Alfa nakladatelství.

Battersby, D. (1981). Beginning teachers: A review of research. *Australian Journal of Teacher Education, 6*(2), 25–38.

Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace, 21*(4), 457–473.

Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 46–52). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Fakharzadeh, M. (2009). Why's of pro-first language use arguments in ESP context. *English for Specific Purposes World, 8*(5), 1–10.

Far, M. M. (2008). On the relationship between ESP & EGP: A general perspective. *English for Specific Purposes World, 7*(1), 1–11.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*(2), 207–226.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.* New York: Teachers College Press.

Harding, K. (2007). *English for specific purposes.* Oxford: Oxford University Press.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál.

Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN.

Ivanová, J., Lenochová, A., Linková, J., & Šimáčková, Š. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika, 54*(3), 243–250.

Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání.* Brno: Paido.

Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření.* Brno: Paido.

Jašková, J. (2013). Pilotní průzkum didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborného jazyka. In V. Švec & J. Bradová (Eds.), *Učitel v teorii a praxi* (s. 57–81). Brno: Masarykova univerzita.

Jašková, J. (2014a). Metodologické aspekty výzkumu didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. In V. Švec (Ed.), *Znalostní báze učitelství* (s. 53–80). Brno: Masarykova univerzita.

Jašková, J. (2014b). Výsledky výzkumu didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům III* (s. 29–70). Brno: Masarykova univerzita.

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129–169.

Kavaliauskiené, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *English for Specific Purposes World, 8*(1), 1–12.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Lojová. G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha: Portál.

Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.* Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál.

Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kelly & A. S. Mayes (Eds.), *Issues in mentoring* (s. 10–30). London: Routledge.

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika.* Praha: ASPI.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist, 40*(1), 13–25.

Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., … Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnost v učitelské profesi.* Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Reimannová, I. (2011). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny.* Pardubice: Univerzita Pardubice.

Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal, 12*(3), 330–341.

Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers.* Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257–271.

Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (Eds.). (2000). *Life cycle of the career teacher.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů.* Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry.* Praha: Portál.

Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teacher's pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(6), 673–695.

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha: Pedagogická fakulta UK.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.

Autorka

Mgr. Jana Jašková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31a, 603 00 Brno, e-mail: jaskova.jana@gmail.com

Subjective perceptions of English for specific purposes university teachers' professional beginnings: Qualitative research into pedagogical content knowledge

Abstract: The aim of this empirical study is to describe the research aimed at university teachers of English for specific purposes and their subjectively perceived changes in pedagogical content knowledge from a retrospective view of professional beginnings; specifically, this study focuses on the first, qualitative phase of the whole research survey. The first part of the contribution describes the theoretical backgrounds concerning key concepts, such as pedagogical content knowledge and English for specific purposes, which are thematised, among others, in relation to the professional group of English for specific purposes university novices. The second part of the study focuses on the description of the whole mixed research design, including the aim of the research survey and the research questions. The third part is devoted to the description of the first, qualitative phase of this research, where the data collection was carried out by retrospective semi-structural interviews with fourteen available university teachers of English for specific purposes on the topic of the first three years of their practice and the analysis was realised by thematic coding. The fourth part of the contribution presents the obtained data, while the attention is focused on the individual components of pedagogical content knowledge – conceptions of purposes for teaching subject matter, curricular knowledge, knowledge of instructional strategies, and knowledge of students' understanding. The results indicate fundamental problems the teachers met at the beginning of their careers. From these findings it is possible to derive the need for introduction of specific preparatory education for the future academic staff teaching English for specific purposes at Czech universities.

Keywords: pedagogical content knowledge, English for specific purposes, professional growth, novice teacher, university teacher

---

Viktorová, I., & Smetáčková, I. (2014). *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost.* Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Fakt, že v době povinné školní docházky mnozí z nás používali žákovskou knížku denně, svádí k tvrzení, že není třeba se jí zabývat, protože ji tak důvěrně známe. Kniha však dokazuje opak. Autorky zvolily cestu několikaletého empirického výzkumu sestávajícího především z analýzy žákovských knížek, rozhovorů s učiteli a žáky a pozorování výuky v celkem sedmadvaceti základních školách. Výsledná publikace nejen přehledně skládá dosavadní útržkovité informace o žákovských knížkách do přehledného celku, ale zároveň i doplňuje naše poznání o zcela nové skutečnosti.

Ta naše maturita česká

Dag Hrubý

Gymnázium Jevíčko

Je pro mne překvapivé, že pojem *maturita* se, až na vzácné výjimky, nevyskytuje v běžné pedagogické literatuře, ve které by člověk začal pojem maturita hledat. S trochou nadsázky se odvažuji prohlásit, že současnou českou pedagogickou vědu pojem maturita příliš nezajímá. Zřejmě asi na maturitě nic vědeckého není, a proto nestojí za to se tímto problémem zabývat. O to více se o problematiku maturit zajímají lidé stojící mimo akademickou obec. Mám na mysli zejména novináře, tzv. školské experty a laickou veřejnost, ve které se nachází také ti, kteří před léty maturovali a cítí se tak kompetentní se k problému vyjadřovat. Na internet lze ostatně napsat prakticky cokoliv, stále tam je hodně místa. Existenci různých poradních sborů a komisí, které se zabývají maturitní zkouškou, nepokládám v tomto případě za systémové řešení. Vzácnou výjimkou je Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), který byl spolu s dalšími organizacemi v roce 2011 sloučen do současného Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV). V NÚOV vycházející *Zpravodaj* uvedl v letech 2008–2010 řadu článků, které se sice nezabývají maturitou jako takovou, ale jsou rozsáhlou komparační studií o maturitě v evropských zemích. Zde se také dočteme, že stávající pojetí maturit v České republice je v rámci Evropy naprosto menšinová záležitost, podobnou maturitu mají pouze v Polsku, Itálii a na Slovensku. Nabízí se samozřejmě otázka, na základě jakých odborných studií a nálezů bylo o takové formě maturity rozhodnuto. Obávám se, že na ministerstvu školství žádné odborné studie o maturitách ve skříni nemají a že stávající pojetí maturit je výsledkem dlouhodobého boje, možná lépe hašteření, mezi jednotlivými zájmovými skupinami, politiky, úředníky a školskými experty politických stran. To ovšem nemá s vědeckým přístupem k danému problému nic společného. Podívejme se nyní na zjištění, která byla publikována ve výše uvedeném *Zpravodaji*. V článku Konopáskové (2010, s. 3–4) je uvedeno rozdělení zemí podle způsobu ukončování středoškolského vzdělávání do pěti skupin:

Skupina A

Země, v nichž je celostátní zadání maturitní zkoušky alespoň v jednom předmětu shodné pro všeobecné vzdělávání i odborné školy:
Itálie, Polsko, Slovensko.

Skupina B

Země, v nichž jsou jednotná zadání maturitních zkoušek různá pro střední všeobecné vzdělávání a střední odborné školy:
Anglie, Dánsko, Francie, Kypr, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Norsko, Portugalsko, Rumunsko, Severní Irsko, Skotsko, Slovinsko, Wales.

Skupina C

Země, v nichž se celostátní maturitní zkoušky konají jen ve všeobecně vzdělávacích školách:
Bulharsko, Estonsko, Finsko, Irsko, Litva, Německo, Nizozemsko.

Skupina D

Země, v nichž maturitní zkoušky pořádají jednotlivé školy:
Belgie, Island, Lichtenštejnsko, Rakousko, Řecko.

Skupina E

Země, v nichž se studium na středních školách ukončuje bez závěrečné zkoušky:
Španělsko, Švédsko, Turecko.

Připomínám, že výše uvedené údaje jsou z roku 2010. Aktuálnější informace lze získat z materiálů *Eurydice* a v digitální knihovně *Kramerius NK ČR*. Lze říci, že ve většině evropských zemí panuje nespokojenost s úrovní maturitní zkoušky, přibývá problémů s podvody u zkoušky, jsou snahy učinit maturitní zkoušku náročnější a přístupnou tak menšímu podílu populačního ročníku. Vyšší podíl absolventů střední školy zřejmě snižuje hodnotu maturitní zkoušky na trhu práce. Dochází k tomu, že jsou absolventi přijímáni na místa, která mohou vykonávat pracovníci s nižší kvalifikací. Tento jev bývá označován jako *nadbytečná kvalifikace* nebo *zaměstnání pod úroveň kvalifikace* (Konopásková, 2010).

V rámci středního školství jsou dominantní dva typy vzdělávání, a to vzdělávání všeobecné a vzdělávání odborné. Oba typy vzdělávání jsou rigorózně definované v souladu s metodikou používanou v zemích OECD. V ČR zajišťují všeobecné vzdělávání gymnázia a lycea, odborné vzdělávání střední odborné školy (SOŠ) a střední odborná učiliště (SOU). Výuka na gymnáziích probíhá podle *Rámcového vzdělávacího programu RVP G*, výuka na SOŠ a SOU podle *Rámcových vzdělávacích programů RVP S*. Rovněž přijímací řízení

na gymnázia se často liší od přijímacího řízení na SOŠ a SOU. Některé kraje navíc do přijímacího řízení na střední školy nevhodně a neodborně, v rozporu s platnou legislativou, zasahují. Rozhodnutí o podobě přijímacího řízení, po pohovoru na hejtmanství, samozřejmě vydá ředitel příslušné střední školy. Uvidíme, jak se podaří uskutečnit záměr o jednotných přijímacích zkouškách na střední školy, které poskytují vzdělávání ukončené maturitní zkouškou. Není žádným tajemstvím, že průměrný prospěch žáků ZŠ, kteří se hlásí na střední odborné školy, se liší od průměrného prospěchu žáků ZŠ hlásících se na gymnázia. V této souvislosti si dovolím připomenout pozoruhodnou studii Švandy (1989), ve které se mimo jiné uvádí, že rodinné zázemí žáků, kteří se hlásí na střední odborné školy, se v průměru odlišuje od rodinného zázemí žáků hlásících se na gymnázia, dále že žáci různých typů středních škol se svými vztahově postojovými a výkonnými charakteristikami v nejednom směru výrazně liší a že rozdíly mezi žáky středních škol jsou tak velké, že nemohou zůstat bez důsledku pro výchovně–vzdělávací proces, pro jeho průběh i pro jeho výsledky. Z rozsáhlé Švandovy studie uvádím pro ilustraci tři tabulky. V tabulce 1 jsou údaje o výsledcích, jichž žáci jednotlivých druhů středních škol dosáhli v *Testu struktury inteligence*, tabulka 2 uvádí stupeň vzdělání rodičů žáků a tabulka 3 uvádí pořadí jednotlivých druhů a typů středních škol podle průměrného prospěchu v českém jazyce a matematice na základní škole.

Tabulka 1
Výsledky, jichž žáci jednotlivých druhů středních škol dosáhli v Testu struktury inteligence

Škola	Hodnoty IQ
Gymnázia – pražská	119
Gymnázia – mimopražská	116
Střední pedagogická škola	106
Střední průmyslová škola	106
Střední zdravotnická škola	105
Střední ekonomická škola	104
Studijní obory SOU	102
Střední zemědělská škola	99
Odborné učiliště dopravní	94
Odborné učiliště stavební	89
Odborné učiliště zemědělské	88

Pozn. Převzato z Švanda (1989).

Tabulka 2
Stupeň vzdělání rodičů žáků jednotlivých druhů středních škol

	Podíl žáků (%), jejichž rodiče mají nejvýše:				
	základní vzdělání	střední vzdělání, vyučení	úplné střední vzdělání	vysokoškolské vzdělání	N
Dvouleté učební obory	17,5	44,3	10,1	2,2	25,9
Tříleté učební obory	12,9	46,8	23,3	8,4	8,6
Studijní obory SOU	4,2	33,8	42,4	16,7	2,9
Střední průmyslové školy	1,1	29,4	46,2	21,1	2,2
Střední ekonomické školy	2,1	31,4	50,0	14,8	1,7
Střední zemědělské školy	3,6	29,9	50,2	14,0	2,3
Střední zdravotnické školy	4,4	37,3	40,5	15,6	2,2
Střední pedagogické školy	2,4	26,0	54,5	15,5	1,6
Gymnázia	0,4	6,4	40,2	53,0	0,0

Pozn. Převzato z Švanda (1989). N = neznámé.

Pozorný čtenář mohl zaznamenat, že pouze u gymnázií činí celkový součet 100. To znamená, že u ostatních druhů škol se našli žáci, kteří neznali stupeň vzdělání svých rodičů. Podíl těchto žáků je uveden v tabulce ve sloupci N.

Tabulka 3
Pořadí jednotlivých druhů středních škol podle průměrného prospěchu v českém jazyce a matematice na základní škole

Škola	Český jazyk	Škola	Matematika
Gymnázia	1,57	Gymnázia	1,63
Střední pedagogické školy	1,72	Střední průmyslové školy	1,79
Střední ekonomické školy	1,83	Střední pedagogické školy	1,90
Střední zdravotnické školy	1,93	Střední ekonomické školy	1,91
Střední průmyslové školy	2,05	Střední zemědělské školy	2,11
Střední zemědělské školy	2,12	Střední zdravotnické školy	2,14
Studijní obory SOU	2,60	Studijní obory SOU	2,46
Tříleté učební obory	3,14	Tříleté učební obory	3,18
Dvouleté učební obory	3,86	Dvouleté učební obory	3,91

Pozn. Převzato z Švanda (1989).

Jsem si vědom toho, že Švandova studie je poněkud staršího data a uvítal bych, kdyby podobná studie byla opět provedena. Moje hypotéza je, že bychom se

příliš odlišných zjištění nedočkali. Máme tedy dva různé typy vzdělávání, dva různé vzdělávací programy a často odlišné podmínky přijímání ke studiu. Na základě jakých vědeckých nálezů, komparačních studií, odborných analýz, bylo rozhodnuto, že dva rozdílné typy vzdělávání mají mít společnou maturitní zkoušku, byť jen v tzv. společné části maturitní zkoušky (státní maturita)? Podle mého názoru se jedná o významné metodologické pochybení v rámci vzdělávací politiky v ČR, které je zcela logicky zdrojem současných problémů týkajících se společné části maturitní zkoušky. Pokud se bude stále trvat na tom, že společná maturita musí být stejná pro gymnázia, SOŠ a SOU (obory L), tak je řešení v nedohlednu. Stejná maturita pro všechny střední školy může vyvolat dojem rovnosti a spravedlnosti, pro budoucí vývoj je to však málo. Vzdáleně to připomíná usnesení ÚV KSČ z roku 1973, které otisklo *Rudé právo* dne 6. 7. 1973 a ve kterém se píše o zrovnoprávnění všech druhů středních škol. Podkladem pro toto usnesení byl dokument *Vývoj, současný stav a další úkoly Československého školství*, který vypracoval Kujal (1973). Tento dokument byl schválen na zasedání ÚV KSČ dne 4. července 1973.

Je zcela pochopitelné, že požadavky k takové maturitě pro všechny musí být nastaveny velmi nízko. Bylo by zřejmě politicky neúnosné, aby maturitu složilo třeba jen 50 % žáků. Nadávat za této situace na Cermat je do jisté míry nespravedlivé, v Cermatu se řešení problémů kolem maturit nenachází. Přirozeným důsledkem takto postavené společné maturitní zkoušky je snižování úrovně středního vzdělávání v ČR. Argumenty, že kominík musí mít maturitu, protože by nezískal živnostenský list, jsou sice působivé, ale jsou důsledkem chybné legislativy. Takou legislativu je nutno co nejdříve změnit. Podle mého názoru by bylo užitečné, aby do doby, než zmizí rozdíl mezi všeobecným a odborným vzděláním a budeme mluvit pouze o vzdělání, byly v ČR zavedeny minimálně dva druhy maturitní zkoušky, např. maturita všeobecná, akademická a maturita odborná, profesní.

Literatura

Konopásková, A. (2010). Ukončování středního vzdělávání v Evropě. *Zpravodaj NÚOV*, *21*(2), 3–4. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2010/Zp1002a.pdf

Kujal, B. (1973). *Vývoj, současný stav a další úkoly Československého školství.* Archiv autora.

Švanda, I. (1989). *Specifika žáků jednotlivých druhů středních škol*. Praha: VÚOŠ.

Autor

RNDr. Dag Hrubý, Gymnázium Jevíčko, A. K. Vitáka 452, 569 43 Jevíčko, e-mail: hruby@gymjev.cz

Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem…

Tomáš Janík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Letošní výroční konference České pedagogické společnosti – Škola a její křižovatky (viz zpráva v *Pedagogické orientaci* 4/2015) si pro svůj název propůjčila metaforiku přináležející dílem do resortu dopravy a dílem do resortu školství. Pro resort dopravy je příznačné, že se v něm buď staví, nebo nestaví, popř. se přestavuje. Školství je na tom podobně.

Z názvu konference lze dále dovodit, že škola někam jede, popř. že to s ní jede – možná i z kopce – každopádně všude jsou křižovatky. A v obráceném gardu lze říci, že všude, kde jsou křižovatky, jsou i školy – koneckonců i škola pořádající tuto konferenci je na křižovatce. Pořadatelé udělali dobře, že nás nechali se na tuto křižovatku sjet a mají nás k tomu, abychom se zde expertně zabývali problémem školy a jejích křižovatek. Je pro mne ctí a potěšením, že se mohu také vyslovit.

Ve svém příspěvku bych se rád zamyslel nad tím, odkud české školství na pomyslnou křižovatku přijíždí, kam z ní lze odbočit a co tam lze čekat. Jinak řečeno, půjde mi o to, jaká jsou návěstí (slogany) jednotlivých reformních cest a jaká je logika jejich fungování. Další otázkou k zodpovězení bude, kdo je aktérem té které reformní cesty a jaká má ta která cesta rizika. Zastřešující otázkou přirozeně je, kudy z toho ven. A do poslední chvíle utajovanou otázkou bude, jakým se jede vozidlem a jaký je styl jízdy.

Mé sdělení je vedeno snahou hledat orientaci v směřování školy, která se ocitá na reformní křižovatce mající nejspíše charakter kruhového objezdu. *Kruhový objezd* (odborně okružní křižovatka či hovorově rondel, kruháč, kruhák nebo i kruhovka) je typ objízdné křižovatky zpravidla kruhového tvaru. Rozděluje celou křižovatku do několika jednoduchých křižovatek okolo kruhu uprostřed. Obvykle zvyšuje bezpečnost (silničního) provozu (prý až desetkrát). Jeho výhodou je, že když narychlo nevíme, kudy ven, vezmeme to kolem a kolem, neboť raději několikrát kolem a kolem než jednou do pekla.

Mnohé nasvědčuje tomu, že na cestách, po nichž se naše školství pohybuje, chybí dopravní značky s řádnou výpovědní hodnotou. Občas se sice objeví

některé základní, avšak chybí směrovky, díky nimž bychom věděli, kterým výjezdem se pustit, chceme-li se vydat tam či onam. Aby bylo možné takové směrovky vůbec nainstalovat, je třeba znát mapu edukační krajiny země zaslíbené, po níž se pohybujeme, resp. chceme pohybovat. Vytvořit řádnou mapu edukační krajiny je úkolem pro kvalifikované pedagogické kartografy – tento můj příspěvek budiž jimi vnímán jakožto přímluva za jejich přispění k takovému počinu.

1 Problém výjezdu z kruhového objezdu

Předpokládám, že reformní kruhový objezd, po němž aktuálně jedeme již několikáté kolo, má tři oficiální vjezdy, resp. výjezdy. První pro náš účel nazvu *kurikulární (vstupovou) reformou*, druhý označím *didaktickou (procesovou) reformou* a třetí nazvu *testovou (výstupovou) reformou*.

Dost možná však existuje ještě čtvrtý výjezd, a to v části kruhového objezdu, kterou nevidíme. Dost možná je zde výjezd, který nevede školní krajinou. Dost možná je to výjezd descholarizační, vedoucí krajinou, kde se školy ocitly na okraji společnosti, aby se mohly snáze stát „dobrým byznysem". V důsledku jde dost možná o výjezd novodobě (tržně) re-scholarizační. Nabízím pro něj označení *EDUout*.

Pokusme se nyní načrtnout, jak by asi vypadala školní krajina, pokud bychom se pustili zmíněnými výjezdy. Proberme postupně každý z výjezdů ve struktuře: slogany, logika, aktéři, kritika.

Vstupová reforma

Jako první budiž pohovořeno o reformě nám dobře známé, neboť nedávno a dodnes zakoušené, o reformě vstupové, zvané u nás též kurikulární. Tato reforma je nesena slogany typu: *školy si píší svá kurikula, my máme kurikulum, ó, my se máme…* (srov. Dvořák, 2008).

Pokud jde o logiku fungování, tato reforma operuje na vstupu školského systému a zpravidla drží ve hře vzdělávací obsahy (jakkoliv se u nás v tahu globálního trendu převážně uchýlila ke klíčovým kompetencím). Ve variantě dvojúrovňového kurikula se realizuje idea decentralizace tvorby kurikula a posiluje se autonomie škol, jakkoliv tato může být lidmi ze škol vnímána jako nadekretovaná.

Aktérem tohoto typu reformy jsou kurikulární ústavy, přesněji řečeno tvůrci, implementátoři a realizátoři kurikula. V České republice šlo a jde jak o pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Národního ústavu odborného vzdělávání (později Národního ústavu pro vzdělávání) jakožto tvůrce kurikula na státní úrovni, tak o řadové učitele v roli tvůrců kurikula na úrovni školy.

Pokud jde o rizika (a kritiku) tohoto typu reformy, uvádí se, že odvádí učitele od výuky k psacímu stolu, že nemá velkou sílu měnit výukovou praxi, neboť je papírová, a upozorňuje se na to, že přecenění ohledu na kompetence jde ruku v ruce s rizikem obsahového vyprazdňování školního učení (srov. Janík et al., 2011; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015).

Procesová reforma

Jako druhý výjezd budu prezentovat reformu procesovou. Přiznám se, že tu bych považoval za potřebnou a žádoucí a přál bych nám – fakultám připravujícím učitele a odborným a profesním společnostem – abychom ji mohli spoluvytvářet a podporovat (srov. Janík, 2013). Jde o typ reformy praxi nejbližší – věřím, že učitelům by dávala smysl. Její slogany jsou následující: *učitelství jako aktivistická profese, profesní společenství*, *kvalita školy a výuky*, *kultura vyučování a učení*, *rozvíjející hospitace* apod.

Pokud jde o logiku fungování, tento typ reformy operuje v „černé schránce“ školského systému. Jde jí o kvalitu toho, co je didakticky nejryzejší: vyučování-učení. Realizuje se ve spolupráci mezi učiteli a výzkumníky ve školách (*school-based*), staví na analýze výukových situací (*research-based*) a na navrhování a ověřování (*design-based*) způsobů jejich alternativního (ve zdůvodněném ohledu lepšího) řešení.

Jejími aktéry je angažované učitelstvo sobě, které je mnohdy podporováno z fakult připravujících učitele či odjinud. Jelikož u nás nemá systémovou podporu, realizuje se formou více či méně rozsáhlých a vytrvalých projektů, jako jsou např. *Hejného matematika*, *Pomáháme školám k úspěchu*, *Heuréka*, *Didactica Viva* a další.

Rizikem je, že se může zvrtnout v metodikaření, i ona se potýká s nebezpečím formalismů a potažmo obsahového vyprazdňování školní výuky.

Výstupová reforma

Tuto reformu vykreslím dramaticky, neboť vzbuzuje (nejen mé) obavy. Jejími slogany jsou: *skandální zjištění z mezinárodních srovnávacích šetření*, *plošné testování*, *žebříčkování škol*, *evaluační standardy*, *výstupy z učení* apod.

V logice této reformy je měření vzdělávacích výsledků (znalostí, dovedností, kompetencí žáků) základem řízení školského systému. V německy mluvících zemích jí odpovídá koncepce *Outputsteuerung* – řízení orientované na výstupy. Nástrojem výstupové reformy jsou mezinárodně srovnávací šetření vzdělávacích výsledků žáků (PISA, TIMSS), národní plošná testování a další sběry dat o vzdělávacích výsledcích, z nichž lze dělat žebříčky.

Aktérem této reformy jsou především ministerské kontrolní orgány, testovací agentury, edukační metrologové z výzkumných institutů a „experti" na vzdělávání.

Pokud jde o kritiku tohoto typu reformy, jak upozorňuje Liessmann (2014, s. 16), její problém spočívá v tom, že se vytváří sebereferenční svět klamu (*Scheinwelt*), v němž se dobře angažují empirický výzkum vzdělávání a testovací agentury, které pracují s daty, aniž by bylo nutno jít za ně k samotnému vzdělávání. Konstruují se vzdělávací katastrofy, které se stávají nástrojem k prosazování reforem. Vyvolává se panika, zavádí se válečná terminologie – v mezinárodní soutěži se mluví o *vítězích* a *poražených*, hledají se *zbraně k záchraně*, postupuje se *útokem vpřed*, škola se mění v *bojiště*. Vystresovaní rodiče požadují od vystresovaných škol hyperkvalifikaci pro své vystresované děti (angličtinu od mateřské školy, esperanto od 3. třídy, digitální gramotnost implantovat ihned po narození…).

EDUout

Zmínil jsem, že jeden z výjezdů z kruhového objezdu je oficiálně nepřiznaný. Není na první pohled patrné, že se tudy jezdí. Sloganů reformy, kterou nazvu *EDUout*, je celá řada: *nejlepší škola je život aneb učit netřeba, stačí s dětmi být*; *proč se učit, když je všechno na Google aneb hackni si své vzdělávání*, popř. *nespokojení rodiče zakládají školy pro své (nespokojené) děti*; *škola je dobrý byznys aneb ten, který by nejraději školy zrušil, je teď zakládá…*

Logika této reformy je vícečetná – lze vypozorovat několik motivů. V principu jde však o to, že v reakci na problémy, které běžná škola běžně má, se různými směry rozvíjejí aktivity, které problém školy „řeší". V důsledku však

školu jako ideu i instituci do jisté míry vyprazdňují – mnohdy tak činní v zájmu svého vlastního podnikatelského zájmu.

Aktérem této reformy jsou různé o. p. s. … a. s. … s. r. o. … typu EDUout.

Pokud jde o kritiku této reformy, ta je zpravidla založena na poukazu na riziko destabilizace školy jako ideje a instituce a na poukazu na riziko obsahového vyprazdňování školního učení. Na první pohled nevinně vyhlížející záležitosti, které však mohou v budoucnu u jednotlivců přinášet závažné důsledky spočívající v oslabení zájmu o substanční stránku světa a našeho místa v něm.

2 Problém rozjezdu na kruhovém objezdu

V předchozím jsem se pokusil naznačit, jak zhruba vypadají cesty vedoucí edukačními krajinami po opuštění kruhového objezdu tím či oním výjezdem. Relativně nejasno zůstává však v tom, zda/kde/jak se cesty vedoucí z různých výjezdů kruhového objezdu setkávají. Lze totiž předpokládat, že existuje vícero kruhových objezdů v menší či větší vzdálenosti od toho našeho. Otázka jak se v tom všem vyznat tedy zůstává ve hře, ba dokonce se komplikuje. Ukazuje se totiž, že kruhový objezd s jedním výjezdem „lepším“ než druhým je vlastně problémem sám o sobě.

Na tomto místě příspěvku dochází ke skandálnímu odhalení – ukazuje se, že metafora kruhového objezdu, na které chtěl autor utáhnout čtenáře, je zavádějící, neboť nikdo se nebude ochoten rozhodnout právě pro jednu z cest, nýbrž bude trvat na tom, že musíme jet trochu tam a trochu onde.

Nejinak je tomu v ministerském vozidle, jež se toho času nachází na okružní jízdě po kruhovém objezdu. Nerozhodnost „kudy kam“ nahrává tomu, aby občas někdo z cestujících tu a tam strhnl volant svým směrem a dočasně svedl na svoji cestu i ty, kteří by rádi jinudy. Po těchto zkušenostech není divu, že se to vezme kolem a kolem. Posádka vozidla se dohaduje, dohaduje a dohodnout se nemůže, takže se nakonec zastaví. Z ministerského vozidla, které – jak se ukáže – je nákladní a veze na školské vrakoviště několik ještě trochu pojízdných dodávek, vystoupí jednotliví cestující a rozeberou si jednotlivé dodávky. Každý z nich si naloží na svoji dodávku část školství a odjedou různými směry.

Řidič ministerského vozidla zůstane osamocen a nevychází z údivu – rozkaz přece zněl jasně: měla se následovat *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* (MŠMT, 2014). Týden poté proběhne médii zpráva: Plných 100 % řidičů dodávek, které v dotčeném období zastavila silniční kontrola, uvedlo, že jedou v souladu se *Strategií 2020*.

Skutečnost, že se školství z kruhového objezdu rozjelo různými směry, zaskočila také školské analytiky. Zdá se, že budou muset přehodnotit perspektivu, z níž dosud na školství nahlíželi. Nezbývá než odvrhnout metaforu kruhového objezdu a přistoupit k problému s využitím perspektivy governance.

Termínem *governance* je označováno ledasco (srov. Altrichter, 2009). Pro nás v tuto chvíli nejsou ani tak důležité jeho různé konkrétní významy, daleko podstatnější je jeho vtip. Termín governance, je tu proto, aby pomohl reagovat na to, co se stalo na kruhovém objezdu. Odkazuje k neudržitelnosti představy o tom, že ti nahoře jednoduše nařídí a zařídí, že ti dole pojednou právě jedním směrem. Přístup governance chce zohlednit a docenit roli různých aktérů na různých úrovních systému. V tom je jeho vtip. Ale o tom až někdy příště.

Literatura

Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche Schule, 101*(3), 240–252.

Dvořák, D. (2008). Máme nové kurikulum. Ó my se máme. In K. Starý (Ed.), *Pedagogika ve škole* (s. 23–32). Praha: Portál.

Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol.* Praha: Karolinum.

Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace, 23*(5), 634–663.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace, 21*(4), 375–415.

Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift.* Wien: Paul Zsolnay Verlag.

MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* Praha: MŠMT.

Autor

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

Pozitivismus a fenomenologie: odpověď Ivo Jiráskovi

Radim Šíp

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Nedávno Ivo Jirásek uveřejnil v *Pedagogické orientaci* kritickou recenzi (Jirásek, 2015) na naši knihu (Gulová & Šíp, 2013). Protože se jednalo o kritiku podnětnou, plnou inspirujících názorů, rozrostla se má reakce do dvojhlavé podoby, v níž se stýkala odpověď na recenzi s širší metodologicko-teoretickou studií. Ukázalo se totiž, že v krátkém textu do rubriky *Diskuse* není možné ozřejmit pozadí, které je v recenzované knize sice přítomno, ale není zjevně dostatečně a jasně demonstrováno a vysvětleno. Cítil jsem povinnost tuto chybu, která padá jako na jednoho z editorů na moji hlavu, napravit a snažil jsem se toto pozadí náležitě rozvést s přesvědčením, že poté již nebude náš přístup budit nedůvěru ani Ivo Jiráska, ani dalších kolegů. Na doporučení redakce jsem se ale rozhodl studii rozdělit na odpověď a na stať (publikovanou taktéž v tomto čísle). Oba texty však patří k sobě, a proto jestli čtenáře zaujmou mé argumenty v této odpovědi, zvu jej i ke čtení zmíněné studie.

1 Paradigmatický obrat

V této odpovědi budu pracovat s termínem *paradigmatický obrat*. Není zde však prostor pro to, abych jej dostatečně analyzoval. Pokouším se o to ve výše zmíněné stati, ovšem teprve ve své připravované knize *Paradigmatický obrat: filozofická analýza současné pedagogiky* budu mít dostatek prostoru jej pečlivě a z několika významných hledisek definovat. Přesto na tomto místě musím paradigmatický obrat alespoň přiblížit. Učiním tak s ohledem na jednu podstatnou připomínku Ivo Jiráska, kterou stojí za to rozvést. V následujícím citátu Ivo Jirásek nesouhlasně reaguje na můj přístup k redefinici vědy jako čtyř kontinuit a dodává:

> 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. (s. 490)[1]

[1] Všechny odkazy, v nichž se vyskytuje pouze identifikace stran textu, jsou odkazy na recenzi Ivo Jiráska (2015).

Paradigmatický obrat není jen nějakým jednoduchým posunem, ale skutečně zvratem celkového pozadí, pomocí kterého hledáme porozumění problému a následně jej podle toho artikulujeme a řešíme. Pozadí našeho myšlení se nám výrazně promění, když např. nahlédneme, že novověké pojetí individuality bylo vlastně sociálně-politickým prostředkem, jak se postavit středověké teorii trojího lidu a jak osvobodit síly individua pro novověkou sociální a politickou proměnu veřejné sféry. Poté, co si tuto skutečnost uvědomíme, promění se naše celkové pozadí. Nepřekvapí nás již ani vznik liberalismu, ani vznik „moderní třídní komunality" v podobě marxismu, ani jejich navzájem se hašteřící narativy. Zpočátku to sice mohlo vypadat jako dějinně nutné metafyzické směřování k předem danému cíli – liberalismus i marxismus takové narativy o sobě vypráví: liberalismus, resp. marxismus sebe v těchto narativech líčí jako náležitý pohyb světového vývoje. Po změně pozadí se však ukazuje, že se jednalo jen o nahodilý pohyb sociálně-politického dění, jenž byl poté převzat do ontologických, epistemologických a metafyzických teorií.[2]

Ivo Jirásek zjevně vidí v pozitivismu a fenomenologii nesmiřitelné tábory. Ovšem po rekonstrukci pozadí se jak pozitivismus, tak fenomenologie ukazují být dvěma reakcemi na novověké (raně moderní) proměny myšlení a jednání, které mají spolu více společného, než se může na první pohled zdát. Přes povrchové, „nesmiřitelné" odlišnosti zmíněných pozic obě sdílejí stejný kadlub myšlení, myšlení raně moderního paradigmatu. Fenomenologická transcendentální rovina[3] může být myšlena jenom tam, kde je faktům přisuzován novověký, objektivistický[4] charakter. Jelikož jedině v takovém případě je nutné najít způsob, jak můžeme z pozice vědomého subjektu vykázat objektivní platnost. Přesně to je cílem nejen pozitivismu, ale také Husserlovy fenomenologie do vydání jeho *Idejí k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II* (Husserl, 2006), kde se jejich autor postupně, a patrně i nerad, od původního

[2] Analýzu podobného druhu můžeme najít v Deweyho textech *Public and its problems* (Dewey, 1992, lw.2: 235–372), *Individualism: Old and new* (Dewey, 1992, lw.5: 41–123) či *Liberalism and social action* (Dewey, 1992, lw.11: 1–65). (Jedná se o mezinárodně standardizované odkazy na Deweyho *Collected works*, kde „lw" znamená dílo pozdního období, číslice po tečce číslo příslušného svazku a číselné rozpětí strany od–do v daném svazku.) Všechny tři monografie si lze přečíst v dobrém slovenském překladu Emila Višňovského (viz Dewey, 2001).

[3] O ní se zmíním níže v této odpovědi a více ji rozvedu v mé navazující studii výše (s. 684–688).

[4] *Objektivismus* je metafyzická pozice, která tvrdí, že na nás nezávislý svět je možné poznat tím, že naše teorie budujeme na základě našich vnitřních reprezentací vnější reality. Tyto reprezentace proměněné do propozic poměříme se skutečnými stavy světa, a tak zjistíme, zda s nimi tyto propozičně vystavěné teorie *korespondují*, a tedy zda jsou pravdivé, či nikoli (srov. Lakoff, 2006, s. 161–195).

projektu odvrací. Jak fenomenologie, tak pozitivismus předkládá jen odlišné řešení stejného problému. Hledá se řešení raně moderního hlavolamu, jak můžeme objektivizovat poznání, které vychází ze subjektu, aniž bychom upadli do humovského skepticismu. Husserlova odpověď byla zpočátku originálním pokusem prohloubit raně moderní odpověď Descartovu a Kantovu, ale Descartův a Kantův projekt nakonec zcela překročila. Podobným způsobem byl vnitřně rozvrácen pozitivistický přístup v postanalytické kritice (Quine, Sellars, Davidson, Brandom a další). Tato kritika je mimochodem velmi výrazně podobná myšlenkám, které pragmatismus artikuloval třicet až čtyřicet let před vznikem postanalytické filozofie.

Paradigmatický obrat nám tedy umožňuje vidět souvislosti a řešení tam, kde jsme je zakleti ve starším paradigmatu nemohli nalézt. Pomáhá nám vidět to, co Ivo Jirásek vidět zatím nemůže: pozitivismus i fenomenologie poté, co jsou náležitě rekonstruovány v průběhu vlastního vývoje způsobem, že z jejich původní podoby zůstaly jen některé z jejich charakteristik, nejsou nesmiřitelné pozice. A tudíž tyto pozice mohou vytvářet společné milieu pro naše metodologické úvahy, aniž bychom museli pouze vychylovat kyvadlo[5], neboť takové vychylování je jen pokračováním starého známého myšlení.

2 Kde má Ivo Jirásek pravdu

Když mi přítel Ivo Jirásek s tříměsíčním předstihem prozradil, že napsal „kritičtější recenzi“ na naši knihu o metodách využitelných v pedagogickém výzkumu, byl jsem potěšen. Přinejmenším to znamená, že naše kniha je čtena a snad i plní svůj hlavní účel – tzn. že inspiruje pedagogy k používání metod v pedagogickém výzkumu a že je inspiruje dokonce k používání metod, které nejsou zatím jejich běžnou výzbrojí: analýza konstituce významů (*meaning constitution analysis* – MCA), narativní metodologie, kritická diskurzivní analýza (KDA) či metodologie vystavěná na teorii vědomostních prostorů (*knowledge space theory* – KST).

[5] Ivo Jirásek píše: „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.“ (s. 489). Na této citaci je však něco pravdivého. V souladu se zbytkem textu by to skutečně bylo, ale to není a nebyla intence našeho projektu – viz následující část.

Recenze byla skutečně „kritičtější“, a díky tomu nás obohatila o poznání, které nám ve vyměřené době, ve stresu deadlinů a komunikace s jednotlivými autory na jedné straně a redaktory a recenzenty na straně druhé, uniklo. Především v jedné důležité věci má Ivo Jirásek pravdu. Všímá si zvláštní disproporce mezi úvodní „filozofující statí“ a mezi zbytkem knihy, v němž jsou prezentovány jednotlivé metody (s. 489). Všímá si „pikantnosti“, že zatímco úvodní stať se odvolává na nové paradigma ve vědě, zbytek knihy v podstatě akceptuje paradigma staré, a jako doklad zmiňuje pasáž, jež se zahanbující naivitou tuto skutečnost potvrzuje (s. 489; viz též cit. podle Gulová & Šíp, 2013, s. 130). Ano, největší chybou naší monografie je fakt, že není zvládnuta na úrovni editorské práce. Dnes jsme si toho až příliš bolestně vědomi. Kdo se pohybuje v současném schizofrenním akademickém prostředí, ten si dokáže představit všechna omezení, jež způsobila, že kniha není tak konzistentní a tak kvalitní, jak by mohla a měla být.

K Jiráskově *oprávněným* výtkám, které jsou zformulovány v jednom zhuštěném odstavci (s. 488), můžeme přidat výtky další. Zmíním je zde proto, aby si čtenáři mohli udělat představu, kam bychom chtěli výsledný text dovést, kdybychom byli bývali měli nedostižný komfort dostatku času a sil. Vedle skutečnosti, že úvodní filozofující stať je psána „bez jakékoli pokory“[6] (srov. s. 489), a vedle skutečnosti, že tato stať není ideově kompaktní se zbytkem knihy, bychom mohli dodat následující:

1. V úvodní „filozofující“ stati není dostatečně vysvětlena hloubka paradigmatického obratu, ke kterému dochází na teoretické i metodologické úrovni jak ve vědě obecně, tak i v pedagogice jako jedné z vědeckých disciplín. Kdybych byl býval schopen v dané době lépe tento obrat vysvětlit a představit jeho hloubku a dopad, jistě by jej Ivo Jirásek neztotožnil s údajně „podobným projektem“, kterým má být Wilsonova konsilience (srov. s. 489). Byl bych první, kdo by stál s Ivo Jiráskem na barikádách, abych před tímto zjednodušeným naturalizováním vědy varoval (viz pasáže o fakticitě transcendentální roviny a jejích důsledků na metodologii ve studii v tomto čísle, s. 684–692).

2. Zakotvená teorie není dotažena do takové čistoty, aby se v ní mohly lépe charakterizovat fáze axiálního a selektivního kódování. Navíc zakotvená teorie v její strauss-corbinovské verzi je metodou relativně starou a dnes již patrně překonanou. Proto bychom ji dnes rádi doplnili o její novější

[6] *Mea maxima culpa.*

verze – tzv. konstruující zakotvenou teorii (*constructing GT*; viz Charmaz, 2006)[7] či tzv. situační analýzu (*situational analysis*; Clarke, 2005).

3. Interpretativní fenomenologická analýza by si zasloužila kompletně přepracovat.
4. Narativní analýza by měla být dotažena až do fáze analýzy prostřednictvím všech čtyřech modů, které teprve charakterizují podstatu narativního přístupu.
5. V kapitole o analýze konstrukce významů (MCA) by bylo dobré, aby její autorka lépe odlišila interpretativní, hermeneutické a deskriptivní postupy ve fenomenologické metodologii. Aby více upozornila na specifika Sagesova teoretického a metodologického přístupu, na nichž je tato metoda postavena. Aby konečně upozornila na míru úspěchu, s jakým Sages procesy *epoché* a fenomenologické redukce proměnil v metodologický postup, jenž podle mých znalostí nemá ve fenomenologické metodologii obdoby.
6. Kapitolám o obsahové a diskurzivní analýze by zase slušelo, kdyby byly proporčně více uměřené a více koncentrované na hlavní rysy, jež chtěl její autor prezentovat.
7. Posledně představená metoda, která je založena na teorii vědomostního prostoru, a především inovační vklad autorky této kapitoly by si zasloužil delší teoretické uvedení, aby bylo zřejmé, jak právě tato metoda velmi úspěšně překonává příliš těžkopádné epistemologické rozlišení na kvantitativní a kvalitativní metodologii. Činí tak, aniž by se autorka musela uchylovat k trikům, které prezentuje tzv. „smíšený design". (Ten je údajně založený na pragmatistickém filozofickém pozadí, ovšem s pragmatismem se zjevně úspěšně míjí.)

[7] Adéla Kulštrunková nedávno úspěšně obhájila diplomovou práci (2015), v níž byla tato metoda poprvé na Pedagogické fakultě MU aplikována. Jednalo se o výzkum formování životní perspektivy lidí odcházejících z dětských domovů. Práce stojí za přečtení nejen kvůli aplikaci metody a jejímu podrobnému popisu, ale také kvůli výsledné teorii, jež v mnohém překonává teorie odborníků, přestože se jedná pouze o práci kvalifikační.

3 Kde se Ivo Jirásek mýlí

Přesto si dovolím v některých věcech s Ivo Jiráskem nesouhlasit. Předně autorům textu nešlo o to, aby prezentovali témata a metody, které „se v posledních letech užívaly na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Brno“ (srov. s. 487). Hlavním důvodem, proč se editoři rozhodli vést autory jednotlivých kapitol aplikačním způsobem (tzn. aby krok po kroku ukazovali na příkladu vlastních výzkumů, jak postupovat), bylo dokumentovat, co prakticky znamená, když chceme aplikovat jednotlivé metody ve výzkumném procesu, a s jakými praktickými problémy se při aplikaci můžeme setkat. Některé české metodologické knihy, které Ivo Jirásek v tomto kontextu v recenzi zmiňuje a které považuje na rozdíl od té naší za „skutečně metodologické“ (srov. s. 487), jsou spíše stručnými úvody do jednotlivých metod, které fakticky čtenářům nepomohou uchopit vnitřní podstatu představovaných metod a poskytují pouze jejich teoretický popis. Ovšem podstata výzkumných metod má z velké části charakter tacitní znalosti a z toho důvodu ji čtenáři mohou uchopit pouze na příkladech jednotlivých kroků aplikace metody a prostřednictvím neustálé reflexe vztahu mezi teorií metodologie a jejím uplatněním ve zmíněných krocích.

V tomto přístupu se mimo jiné odráží jeden z nejvýznamnějších fenoménů paradigmatického obratu. Proto naše kniha není první ani poslední, v níž editoři zvolili kombinaci teoreticky popisného a aplikačního postupu a vzájemně je těsně provázali.[8] Posuny v raně moderním pojetí vědy se na rovině metodologicko-prováděcí vrací ke své baconovské větvi, jež byla potlačena descartovsko-lockovskou tradicí. Pro tuto experimentalistickou větev jsou podstatné reálné postupy a aplikace, neboť se v nich odráží instrumentální pojetí poznání. Toto pojetí si všímá, jak aplikace dotváří samotnou metodu a podmiňuje kvalitu a charakter výzkumných zjištění. Do vědy se tak vrací důraz na jednání, které je v novém, pozdně moderním pojetí podstatou jakéhokoli kognitivního aktu.[9] Nic na tom nemění fakt, že mnozí z dřívějších i dnešních vědců tento posun volí podvědomě, protože je zatím za horizontem toho, jak raně moderní věda definuje sama sebe. Naše moderna, jak se

[8] Viz české publikace (Švaříček et al., 2014; Řiháček, Čermák, & Hytych, 2013) i vcelku dlouhou tradici textů uveřejňovaných v metodologické řadě nakladatelství Sage. Zde všude je běžné, že autoři textů metodu nejen popisují teoreticky, ale výklad také doplňují o podrobný reflektivní popis její aplikace.

[9] Ostatně to, že kognitivní akt, nazýváme *aktem* a nikoli *kontemplací* či *meditací*, jak by to učinili ještě Descartovi následovníci v 18. století, svědčí o těchto pomalých a postupných, ale ve svých důsledcích radikálních posunech.

na sobě nezávisle domnívali Latour (2003) i Dewey (2012), je stále nedokončená a to utváří paradigmatické napětí, v němž raně moderní paradigma vědy je postupně střídáno paradigmatem pozdně moderním (o tom více s. 672–674 v tomto čísle). Ohlasy lidí, kteří s naší knihou během svých výzkumů pracují, naznačují, že se jí – přes všechny Jiráskem i mnou zmíněné nedostatky – tento cíl daří naplňovat.

Dále se musím ohradit proti zjednodušujícímu vyhlášení týkajícímu se pramenné literatury filozofických východisek jednotlivých metod. Ivo Jirásek v podstatě tvrdí, že když nabádáme výzkumníky, aby se nebáli filozofických východisek jednotlivých metod a našli si k nim cestu přes autory, kteří jsou schopni tato východiska podat přijatelnější formou než jejich zakladatelé (např. Husserl), pak prý podporujeme „nešvar spokojenosti s informacemi z druhé ruky“ (srov. s. 487). S tímto nešvarem u svých studentů bojuji stejně jako přítel Ivo Jirásek u těch svých. Domnívám se ovšem, že skutečné pedagogické řešení není nutit studenty, potažmo výzkumníky, kteří neprošli drezúrou analýzy filozofických textů, aby četli málo srozumitelné knihy Hegela, Husserla či Heideggera. Stává se totiž docela často, že formulace typické pro boj filozofa s formou současného myšlení – vezměme si za příklad Heideggerovo „bytí bytuje“ –, které jsou nesrozumitelné právě proto, že se snaží toto myšlení „rozlomit“ a umožnit nám myslet jinak, studenty a výzkumníky spíše odvádí od racionálního sdělení takových formulací, přičemž studenti a výzkumníci autory takových „mystických prohlášení“ odvrhnou jako nesrozumitelné blázny. Tímto způsobem jen ochudí sebe i svoji znalost filozofických východisek. Proto jsme přesvědčeni, že lidé, kteří chtějí využít fenomenologický přístup, nemusí číst právě Husserla, aby uchopili podstatu fenomenologie.

To ale neznamená, že není potřeba kvalitně obsáhnout filozofická východiska daných metodologických přístupů. Pokud by se Ivo Jirásek začetl do textů např. – v tomto kontextu zmíněného – Sagese (cit. podle Gulová & Šíp, 2013, s. 230–231; 241–242), popř. kdyby se mohl účastnit Sagesových týdenních metodologických seminářů pořádaných Katedrou sociální pedagogiky PdF MU (2010 a 2014), pak by jistě k takové zkratce nedospěl. Jako téměř každý člověk i já trpím mnoha úchylkami. Jedna z nich spočívá v tom, že s jistou dávkou masochismu miluji filozofické – často nesrozumitelné – texty. Jsem ale bytostně přesvědčen, že lidé Sagesova typu jsou schopni poskytnout dostatečně hlubokou míru vhledu do filozofických východisek všem těm pedagogům-výzkumníkům, kteří takovou zvláštností netrpí.

Moje masochistická láska k málo srozumitelným textům však má i jisté výhody. Díky několikaletému studiu Husserla, Heideggera, novější fenomenologie (Merleau-Pontyho, Barbarase, Levinase, Henryho, Ricoeura), popř. moderní biologie silně ovlivněné fenomenologií – viz např. Thompsonovu knihu *Mind in life* (2007) – mě přesvědčilo, že samotná fenomenologie se posunula velmi výrazně za horizonty Husserlova původního záměru, a tedy za horizonty většiny českých fenomenologů, jejichž obzor je často „pravověrnější" a konzervativnější než obzor Husserla samotného. Kdyby Ivo Jirásek vzal vážněji směr, jakým se ubíralo Husserlovo myšlení na konci 30. let 20. století a kam dospěla merleau-pontyovská tradice, pak by se jistě nepustil do příliš rychlých soudů na adresu autorky textu o MCA. Vyčítá jí drobnosti, které plynou spíše z formulační nezdatnosti než z osudového míjení s Husserlovou filozofií, a přitom se podle mého právě v této pasáži dopouští velké chyby.

Mám především na mysli jeho tvrzení, že „Husserlova fenomenologie je po výtce *transcendentální*, nikoliv empirická" (srov. s. 490). Takové tvrzení zjednodušuje jak samotný vývoj Husserlova myšlení, tak vývoj fenomenologie v její merleau-pontyovské tradici, která výrazně navazuje na Husserlovy analýzy z *Idejí II, Kartesiánských meditací* či *Krize evropských věd*. To je velmi nebezpečné, protože takové pojetí nás drží v zajetí raně moderního paradigmatu a neumožňuje nám promýšlet v nových horizontech teorii a metodologii jak vědy obecně, tak pedagogiky speciálně. Takový krok je podobný tomu, jaký udělalo raně moderní myšlení v 17. století, když na jednu stranu dynamizovalo pojetí vědeckého výzkumu, ale na stranu druhou si zachovalo antic-ko-středověkou představu poznání jako intelektuálního uchopení podstaty poznávaných objektů. (K tomu více v mé připravované knize *Paradigmatický obrat: filozofická analýza současné pedagogiky* a částečně ve studii v tomto čísle – viz výše, s. 684–685).

Právě v této pasáži se dikce Ivo Jiráska dostává do polohy, kterou jsem v jeho textu jinde nezaznamenal, do mentorské polohy „jediného znalce fenomenologie v Čechách".

4 Poslání

Ve své navazující studii se dále vyjadřuji k dalším tématům – především k roli pragmatismu a fenomenologie v paradigmatickém obratu a k transcendentální rovině jako empirické rovině fylogenetického *a posteriori*. Tato témata tvoří jádro studie a jsou prostředkem, kterým se snažím definovat nové změny a důrazy, jež bychom v pedagogické metodologii a teorii měli následovat. Věřím, že na konci našeho dialogu, jímž je tato odpověď pouhým předznamenáním, bude se mnou přítel Ivo Jirásek více souhlasit než nesouhlasit.

Literatura

Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Los Angeles: Sage.

Dewey, J. (1992). *The collected works of John Dewey*. L. A. Hickman (Ed.). Charlottesville: InteLex Corporation.

Dewey, J. (2001). *Rekonštrukcia liberalizmu*. Bratislava: Kalligram.

Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Husserl, E. (2006). *Idejí k čisté fenomenologii a čisté filosofii II*. Praha: Oikoymenh.

Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi.* Praha: Grada.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Jirásek, I. (2015). Gulová, L., & Šíp, R. (2013). Výzkumné metody v pedagogické praxi. *Pedagogická orientace*, *25*(3), 487–491.

Kulštrunková, A. (2015). *Formování životní perspektivy u mladých lidí z dětských domovů.* (Diplomová práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/210469/pedf_m/Diplomova_prace_Kulstrunkova.pdf

Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci.* Praha: Triáda.

Latour, B. (2003). *Nikdy sme neboli moderný*. Bratislava: Kalligram.

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., Šeďová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K. … Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry.* Praha: Portál.

Thompson, E. (2007). *Mind in life. Biology, phenomenology, and the science of mind*. Cambridge: Harvard UP.

Autor

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: sip@ped.muni.cz

Michek, S. (2014). *Kolegiální evaluace školy*.

Hradec Králové: Gaudeamus.

Evaluace/autoevaluace bezpochyby patří k současným jevům moderní pedagogiky a moderního školství. Aktuálnost tohoto jevu a tématu v českém prostředí vyplývá nejen z legislativní povinnosti českých škol realizovat vlastní hodnocení a promítat autoevaluační výsledky do výroční zprávy o činnosti školy, ale i z narůstající potřeby škol vyvíjet úsilí v boji o žáka prostřednictvím efektivnější práce v oblasti akontability, kvality a sebeprezentace. Změny v oblasti vlastního hodnocení škol se dotýkají žáků, učitelů, rodičů i dalších klientů škol. Michek (2014) na toto soudobé pedagogické téma reaguje na odborné rovině monografií *Kolegiální evaluace školy*, která se zaměřuje na evaluační procesy v životě školy, zejména pak na učitele a jejich roli, i na meze a možnosti, které se váží k auto/evaluačnímu procesu školy v rovině i z perspektivy učitelů.

V recenzované monografii, která je vystavěná na výzkumném šetření realizovaném v roce 2011 na čtyřech středních odborných školách, je znatelná stopa autorova dlouholetého profesního zaměření, jímž je kolegiální evaluace i autoevaluace škol, které se věnoval Stanislav Michek již v době, kdy působil v Národním ústavu odborného vzdělávání, kde se podílel na reformě závěrečných zkoušek v učebních oborech, a Evropské síti pro zajišťování kvality odborného vzdělávání či jako spoluřešitel projektu *Cesta ke kvalitě*. Ve výše uvedených profesních aktivitách můžeme nejen vysledovat platformu tvořící základ pro vznik recenzované monografie, ale i impulz pro prvotní oslovení všech škol regionálního školství v ČR od primární až po vyšší sekundární úroveň vzdělávání.[1]

Recenzovaná publikace směřuje mimo jiné do dvou rovin, a to do roviny konceptuálního a pojmového rámce. V případě konceptuálního rámce monografie se explicitně jedná o kategorie: *evaluace*, *odborný exkurz*, *lingvistický pohled*, *smíšený výzkumný design*, *explorativně-deskriptivní charakter*, příběhy čtyř škol, *kolegiální evaluace z hlediska podmínek změny*, *faktory a vlivy*. V případě pojmového rámce monografie směřuje do struktury pojmů, které zároveň reflektují i podporují evropeizační a globalizační trendy ve vzdělávání: škola *a dobrá škola*; *efektivní práce učitelů a vedení školy*; *kvalita, růst školy a škola jako učící se organismus, sounáležitost v prostředí kultury*

[1] Více viz kapitola 2.

školy – otevřená komunikace a pospolitost; *typy a druhy evaluace*: *formativní – sumativní, interní – externí, kvalitativní – kvantitativní, mezo/mikro/makro úroveň; diseminace politik EU a peer learning*; *otevřené metody koordinace a prostředek měkkého práva*; *peer assistance a peer review, zpětná vazba pro učitele a vzájemné hodnocení jako prostředek profesního rozvoje učitelů*.

Vedle těchto konceptuálních a pojmových kontur monografie nahlédněme krátce do lineární struktury práce. Kromě úvodu a závěru, který se zabývá přínosem kolegiální evaluace škol, sestává monografie z pěti kapitol. Na každou z těchto kapitol je cílen následující deskriptivně-hodnotící text a pohled recenzního charakteru.

Kapitola 1 je zaměřena na terminologické vymezení problematiky a věnuje se odbornému exkurzu do problematiky kolegiální evaluace. Ocenit je třeba zejména podkapitolu věnovanou terminologickým aspektům sledovaného konceptu. Čtenář se dozvídá mnohé z autorova vhledu do českého i zahraničního způsobu užívání i výkladu termínů: *peer review* i *peer* například v Dánsku, Nizozemí, Německu, Rakousku, Maďarsku, Itálii, Rumunsku, kde termín nebývá překládán. Dozvídáme se i o překladových variantách užívaných ve Finsku, Norsku, Portugalsku a Slovinsku. Za znak autorského úsilí po důkladnosti můžeme považovat konzultace s překladateli a překladatelskými skupinami. Osobně, jako člověk s jistým anglistickým vhledem, z nabízených variant, s důrazem na lingvistické konotace, preferuji jednoznačně spíše výrazy *partnerská evaluace*, *kolegiální evaluace*, zatímco se odkláním od pojmů *hodnocení kolegů*, *externí nezávislá odborná evaluace*, *odborné nezávislé hodnocení*. Za velmi zajímavý a užitečný shledávám pohled švédského odborníka Vedunga (1997, 2008) a rakouské odbornice Gutknecht-Gmeinerové (2008) i explicitní odlišení pojmu *kolegiální evaluace škol* od *inspekce*, *benchmarkingu* či *auditu* jako dalších nástrojů externí evaluace. Výsledkem do jisté míry polemizujícího diskurzu je autorovo shrnutí a výklad pojmu kolegiální evaluace. Za upozornění stojí stručný, ale výstižný přehled o aktivitách a projektech podporujících kolegiální evaluaci v zahraničí i v ČR. Autor nás jako čtenáře nenechává bez pomoci ani v závěru kapitol, kde shrnuje hlavní myšlenky bez náznaku simplifikace.

Kapitola 2 specifikuje zvolený metodologický přístup. Jeho hlavními atributy jsou explorativně-popisný charakter výzkumu a simultánní smíšený model (design) s převahou kvalitativních metod v oblasti kolegiální evaluace odborných škol. Kolegiální evaluace přitom vystupuje v roli externí evaluace

prováděné partnery na stejné úrovni. Jako hlavní metodologické zdroje dat jsou užity zejména: dotazníky (n = 531), individuální rozhovory s pedagogickými pracovníky (n = 34) a ankety spokojenosti s kolegiální evaluací (n = 181). Dále jsou užity metody: analýza dokumentů, zúčastněné pozorování úvodních setkání ke kolegiální evaluaci i vlastních kolegiálních evaluací, analýza 27 evaluačních zpráv z kolegiální evaluace i 27 zpráv facilitátorů o proběhnutých akcích, ohnisková skupina s pěti facilitátory kolegiální evaluace čtyřmi zástupci vedení projektu.

Na metodologickém designu šetření oceňuji systematický postup, komplexnost, detailnost, provázanost i respekt ke kontextuální podmíněnosti. Dílčí rezervu spatřuji ve skutečnosti, která vyplývá až z *kapitoly 4*, přestože se jedná o metodologický aspekt; námitku uplatňuji směrem ke struktuře „indexu chápání přístupu ČŠI a zřizovatele k autoevaluaci". Tento index v sobě zahrnuje dva subjekty a přístup každého z nich je zastoupen pouze jediným výrokem (jedinou položkou). Uvedené považuji za potenciální riziko pro validitu indexu při posouzení indexu samostatně a větší měrou i v porovnání ke koncepční struktuře dalších indexů: zbytečnosti, smysluplnosti, bezradnosti a obav.

Za účelnou a metodologicky inspirativní považuji skutečnost, že dotazník byl v rozmezí čtrnácti dnů nejen zaslán e-mailem na adresy vedené v databázi Ústavu pro informace ve vzdělávání, ale že byl i zveřejněn v *Učitelských novinách* (2009). Uvedené hodnotím pozitivně jako efektivní způsob; z užitého postupu navíc vyplývá podpora vzdělávací politiky projektovému kontextu. Na dotazník odpovědělo 531 škol (což odpovídá návratnosti ve výši cca 8 %). Z dotazníku vyplynula diferenciace zájmu respondentů; konkrétně o kolegiální evaluaci projevilo zájem nejméně z respondentů (21 %). Komparace je možná se zájmem o následující aktivity: vzájemné návštěvy bez hodnocení (51 %), workshopy (64 %), návštěvy poradce pro oblast autoevaluace (75 %). Další kroky v realizaci projektu autor monografie fundovaně a dostatečně detailně konkretizuje. Skutečnost, že v průběhu dalších návštěv od svého deklarovaného zájmu o účast v kolegiálních evaluacích mnohé školy ustoupily, svědčí o neustálené až nestabilní a ambivalentní motivaci škol o tento způsob vlastního hodnocení škol, rozvoje i dialogicko-zkušenostního otevřeného a týmového učení škol.

Kapitola 3 je vystavěna na kvalitativním zpracování a prezentaci příběhů kolegiální evaluace ze čtyř odborných škol. Školy vystupují v publikaci pod

označením: *Venkovská*, *Evaluační*, *Tradiční*, *Obchodní*. Pozornost je věnována specifikaci nejen průběhu vlastních hodnotících návštěv, ale zpravidla i jejich plánování a hodnotících závěrečných zpráv. Z příběhů škol vystupuje do popředí význam role facilitátora. V zaměření pozornosti na bližší vymezení kompetencí facilitátora v procesu kolegiální evaluace škol spatřuji další potenciál s ohledem na školskou nejen evaluační praxi.

V *kapitole 4* autor věnuje pozornost tematickým analýzám. Provedené kolegiální evaluace jsou analyzovány z následujících hledisek: názory, postoje i kompetence zúčastněných, podmínky realizace vč. obsahu a způsobu/ů i přínosu kolegiální evaluace pro školy. Pozornost je věnována i specifikům pojetí kolegiální evaluace v případě základních a středních škol. Kapitola je zaměřena na poskytnutí odpovědi na otázky: Jaké názory a postoj ve vztahu ke kolegiální evaluaci dominují mezi školskými pracovníky? Jaké podmínky ovlivňují – usnadňují či komplikují – kolegiální evaluaci na školách obecně, resp. zejména v odborném školství? Autor zjištění vyhodnocuje z hlediska toho, do jaké míry si pracovníci/respondenti spojují s kolegiální evaluací: pocity smysluplnosti – zbytečnosti, obavy, způsoby chápání – vnímání. Spíše implicitně je alespoň v náznaku zachycena celá škála vnitřní struktury postojů (dimenze kognitivní, konativní, afektivní). Přesto se domnívám, že by si tato vnitřní struktura postojů zasloužila větší pozornost.

Kapitola 5 shrnuje výsledky šetření z hlediska faktorů identifikovaných v deskriptivní části výzkumu. Text v této kapitole interpretuje a uzavírá šetření z hlediska faktorů, které mohou mít podpůrný či stimulující vliv na kolegiální evaluaci. K faktorům autor dospěl na základě kvalitativních a kvantitativních dat. V pozitivní podpůrné podobě se tedy jedná o postoje, podmínky, zkušenosti, kompetence, dále o způsob interakce školy s týmem hodnotitelů a způsob vedení i zapojení vedení (přístup) školy. Na kapitole 5 oceňuji vyhodnocení a interpretaci zejména faktorů označených pojmy: zkušenosti s evaluací, kompetence účastníků kolegiální evaluace, interakce hodnocené školy a týmu hodnotitelů. Tyto faktory jsou v rovině argumentační dobře strukturované, dostatečně detailní. Pozitivně hodnotím i akcent na některá zjištění s praxeologickým dopadem – zejména na potřebu týmové spolupráce, dovednostně-kompetenční předpoklady hodnotitelů a zejména na úlohu a význam facilitátorů. V případě postojů a podmínek by dle mého soudu prospělo explicitnější navázání na strukturu konceptu (v případě postojů: dimenzi kognitivní, konativní, afektivní) a využití podmínek facilitující změny například Ely (1990).

Michkovu monografii *Kolegiální evaluace škol* považuji za přínosnou zejména s ohledem na terminologické vymezení kolegiální evaluace škol. Dále vyzdvihuji metodologické uchopení zvolené problematiky: především smíšený design a vybrané postupy komentované výše. Uvedenou publikací zároveň autor přispívá k podpoře metodologie *peer review* jako trendu, který nabývá na významu v mezinárodní pedagogické auto/evaluační praxi i politice. V neposlední řadě upozorňuji na praxeologický potenciál popsaných faktorů souvisejících s akcentem podpůrné role facilitátora pro další rozvoj a učení škol v českém edukačním prostředí. Kniha tak může být zdrojem poučení a inspirace v rovině teorie, výzkumu i pedagogické praxe s důrazem na řízení škol, školský management, profesní rozvoj učitelů a kvalitu/y dobré školy.

Daniela Vrabcová
Univerzita Hradec Králové,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Literatura

Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, *23*(2), 298–305.

Gutknecht-Gmeiner, M. (2008). Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, *4*(4), 1–24.

MŠMT. (2009). Standard kvality profese učitele. *Učitelské noviny, 2009*(11). Dostupné z http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1711

Vedung, E. (1997). *Public policy and program evaluation*. New York: Transaction Publishers.

Vedung, E. (2008). *Public policy and program evaluation*. New York: Transaction Publishers.

Kasper, T., & Pánková, M. (2015). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Praha: Academia.

Publikace analyzuje počátky vzdělávání učitelů nižších škol v zemích habsburské monarchie na konci 18. století a v první polovině 19. století a v oblastech jihovýchodní Evropy v 19. století. Kolektivní monografie je členěna do šesti kapitol, které se věnují systematicky a historicko-analyticky problematice profesionalizace učitelského vzdělávání ve střední a jihovýchodní Evropě. Mimo jiné tematizuje problematiku počátků učitelského vzdělávání v centru pedagogického filantropismu – v německých zemích – a zabývá se rovněž příklady vlivu myšlenek filantropismu ve vybraných zemích Evropy.

Sladová, J., et al. (2014). *Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*.

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Jana Sladová přichází s monografií, která prezentuje společnou autorskou práci několika význačných badatelů v oblasti soudobé intencionální literatury pro děti a mládež.

Kniha je metodologicky zaměřena zejména na tematickou analýzu a interpretaci beletristických textů, vydaných v nedávné době v České republice, v menší míře v USA a Velké Británii. Všímá si příběhové prózy s ohledem na vzájemné působení funkce estetické, informativní a formativní a respektuje recepční teorii. Publikace představuje nové dílčí výsledky bádání autorských osobností, a to s důrazem na společensky závažná témata v minulosti tabuizovaná, která se jako bumerang vrací s čím dál větší společenskou naléhavostí. Ona aktuální témata různých podob současné rodiny, sociálně patologických jevů, handicapu, ale i průhled do romské tematiky a života dětí a mladých lidí v odlišných kulturních podmínkách, si nesou potenciál oslovit prostřednictvím identifikačních hrdinů mladé čtenáře.

Literatura pro děti a mládež ve velké míře reflektuje transformační změny ve společnosti, neboť je značně závislá na sociálních zkušenostech adresátů textu. V našich podmínkách o to výrazněji, neboť v posledních desetiletích se udály přelomové změny s velkými sociálními dopady na děti a mládež. Česká literatura se v důsledku politických a společenských změn po roce 1989 vyrovnávala s komercionalizací edičního prostoru, s přívalem triviální literatury, s nadprodukcí, sugerujícím vlivem médií, vstřebávala impulsy ze zahraniční literatury… Současně se nadechla, aby svobodně vyslovila témata hluboce zasutá. V nich se odkrývají individuálně žité osudy a zároveň svědectví o současném světě, v němž obtížně hledají své místo právě nedospělí.

V úvodní kapitole *Obraz rodiny v současné příběhové próze s dětským hrdinou* (Sladová, Lišovská a Hnidáková) jsou zmíněny příběhy, v nichž zátěžové situace v rodině mají bezprostřední negativní vliv na psychiku dětí a dospívajících. Literatura se i v těchto případech jeví jako vhodný prostředek reflexe, která za určitých podmínek může nahradit přímou životní zkušenost či ozřejmit časté pohnutky jednání a představit model, jak je možné se s traumatizující

situací vyrovnat. Je zde akcentována komunikace a její možnosti v procesu hledání východisek a řešení problémů. Příběhy mají společného jmenovatele v přesvědčení, že existuje pozitivní řešení i zdánlivě beznadějných situací. Časté téma je rozpad rodiny a reakce dospívajících na tuto situaci. Příběhy vyprávějí o vztazích rodičů a dětí, které jsou mnohdy velmi komplikované, ale bez výjimky křehké a zraňující. Ukázky v monografii se vyznačují vysokou mírou autenticity a sdělnou naléhavostí. O to víc, že hrdinou je často dětský outsider bez pevného zázemí, navíc vystaven frustrujícímu prostředí s možností situaci změnit jen s trvale zraněnými city.

Kapitola *Reflexe patologických jevů a hendikepu v současné literatuře pro děti a mládež* (Sladová, Lišovská a Hnidáková) akcentuje tematiku sociálně patologických jevů, v důsledku nichž dochází k deformacím ve vývoji jedince, ale i skupiny, k níž přísluší. Často se jedná o kriminální činnost, *gambling*, sexuální odchylky či rasovou nesnášenlivost, ale i o mírnější formu těchto aktivit, které jsou spojeny se záškoláctvím, vandalismem, závislostí na alkoholu a nealkoholických drogách. Monografie se výběrově věnuje dvěma patologickým jevům, a to závislosti na alkoholu a drogách a poruchách příjmu potravy. Prostřednictvím ukázek a jejich interpretací nahlížíme do myšlení závislého člověka, na postupný rozklad jeho psychiky a osobnosti. Jsme otřeseni poznáním, že jediným východiskem je pro mnoho mladistvých závislých smrt, tedy sebevražda. Výběr textů a jejich analýza však směřuje k opačnému pólu – k vyhranému boji s drogou. Autoři monografie prostřednictvím knižních novinek předkládají další fenomén dnešní doby – závislost na komunikaci na sociálních sítích. Analyzují situace, především v rodinné anamnéze, které neomylně vedou k uvedenému patologickému chování, často se skrytou touhou manipulovat s životy jiných. Podobně hendikep představuje téma, které děti nevyhledávají, případně si nepřipouštějí ani pouhou možnost, že by se mohl týkat bezprostředně jich samotných.

Ve třetí kapitole s názvem *Dětství a dospívání romského hrdiny v literatuře pro děti a mládež* (Opálková) se autorka snaží představit odlišnost mentality romského etnika a životních zásad, z nichž vyplývají priority a odvozeně i chování a jednání jedinců. Knihy, které byly předmětem kritické reflexe, beze zbytku řeší otázky sebepojetí a integraci odlišného etnika do majoritní společnosti. Romští autoři, na rozdíl od neromských spisovatelů, přinášejí emancipační otázky a spíše reflektují skutečnost, jak ji vnímají oni – tedy Romové.

Čtvrtá kapitola s názvem *Obraz dětství a dospívání v současné americké a britské literatuře pro děti a mládež* (Řeřichová a Sladová) hned v úvodu předesílá, že úroveň takto vymezené literatury je rozdílná. Monografie uvádí tituly, které stranou mediální pozornosti jsou nositeli trendů a vypovídají o specifickém významu pro britskou a americkou literaturu. Jedná se o témata outsiderství, šikany, hledání vlastní identity a vyrovnávání se se ztrátou blízké osoby. Analýza děl, která lze najít v monografii, naznačuje, že v britské a americké literatuře pro děti a mládež se již delší dobu zabydlují smrt, šikana, outsiderství, generační problémy a nefunkční rodiny. Beletrii se nevyhýbají ani existencionální témata a výzvy globalizovaného světa, jako jsou ekologické otázky, etnické konflikty, terorismus aj. Erotika a sexualita je nadále pojímaná velmi otevřeně, leckdy s ironickým či sebeironickým podtextem. Společným tematickým jmenovatelem příběhů je nejistota, která má až obludný rozměr. Protagonisté jí čelí hlavně fantazijními a snovými představami a únikem z reality.

Autoři monografie *Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež* poukazují na texty bohaté interpretačními možnostmi, které mají potenciál zasáhnout mladého člověka a nenásilně ho dovést k nadhledu, z něhož i velmi složité situace lze řešit bez ochromujících citových úrazů. Monografie předkládá ucelený pohled na současnou intencionální literaturu a vztah mezi vývojovými tendencemi naší a zahraniční beletrie. Sleduje zejména tematiku v souvislosti s aktuálním společenským vývojem, od něhož se literatura odvíjí. Prostřednictvím interpretace zvolených děl poukazuje na negativní dopad chaotického zrychleného života na mezilidské a partnerské vztahy. Mimo jiné ukazuje, že disharmonie, která je znát v celé šíři společenských a meziosobních vztahů, se promítá do pocitu psychické zátěže jednotlivců, zvláště nezralých jedinců.

Výše uvedená publikace zcela jistě bude přínosem pro studenty pedagogických škol, speciální pedagogy, učitele, psychology, knihovníky a sociální pracovníky, tedy pro odbornou veřejnost, která se zabývá českou a světovou literaturou pro děti a mládež.

Jana Bednářová
Technická univerzita v Liberci,
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra primárního vzdělávání

Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*.

Los Angeles: Sage.

Mezi četnými specializovanými tituly vztahujícími se ke srovnávací pedagogice se díky nakladatelství Sage objevila po delší době přehledná publikace, koncipovaná jako učebnice pro současné studenty, uvádějící do studia oboru. Její autorka knihu představuje v zahraničí, osobně ji prezentovala také v Praze na Pedagogické fakultě UK. Jennifer Marshallová působí v současnosti jako odborná asistentka na Univerzitě v Derby. V předchozích dvaceti letech získávala mezinárodní zkušenosti jako středoškolská a vysokoškolská učitelka v USA a Japonsku, vyučovala angličtinu pro zahraniční studenty a byla lektorkou angličtiny v Polsku. Pracuje zejména se studenty pedagogiky v mezinárodních programech. Své praktické zkušenosti zhodnotila v textu, který má studentům poskytnout základní přehled a vytvořit dostupný rámec pro jejich vlastní srovnávací výzkumy využívající sekundární zdroje.

Kniha je členěna do dvou částí. První se soustřeďuje na podstatné teoretické a metodologické problémy srovnávací pedagogiky, zvláště na vztah vzdělávání a kultury, vliv kontextu na vzdělávání. Ve druhé části se soustřeďuje více na praktické problémy mezinárodního vzdělávání. Text má moderní učebnicovou formu, chce vést studenty ke kritickému uvažování a aktivizaci studia. V každé kapitole formuluje otázky a úkoly, uvádí případové studie a konkrétní příklady k danému tématu, na závěr kapitoly je vždy uvedeno výstižné shrnutí. Za jednotlivými kapitolami najdeme dobře vybraný rozsáhlý abecední seznam odkazů na relevantní literaturu k danému tématu.

Podívejme se nyní blíže na obsah jednotlivých kapitol. V první kapitole je charakterizována srovnávací pedagogika jako multidisciplinární obor s rozsáhlou informační základnou a významnými dosahy do vzdělávací politiky a praxe. Druhá kapitola je zaměřena metodologicky. Vede studenty, kteří nemají vždy možnost provádět vlastní výzkumy v jiných zemích, k práci se sekundárními zdroji, statistickými daty, databázemi národních vzdělávacích systémů a s výsledky mezinárodních studií výsledků žáků. Upozorňuje současně na jejich kritická místa a limity. Třetí kapitola se zabývá kulturním kontextem vzdělávání a kulturními determinantami kurikula nezbytnými pro explanaci podobností a rozdílů. Podstatným faktorům historickým, ekonomickým,

politickým a sociálním je věnována čtvrtá kapitola. Seznamuje s paradigmaty společenskovědních disciplín, která pronikla do srovnávací pedagogiky. V páté kapitole se autorka obrací k problémům globálních nerovností. V centru pozornosti jsou mezinárodní programy podporující spravedlivost ve vzdělání pro všechny a vůdčí teorie, které ovlivňují srovnávací výzkumy od druhé poloviny 20. století, tj. teorie modernizace, teorie závislosti, teorie postkolonialismu a teorie světového systému. Škoda, že autorka neuvádí neoinstitucionální teorii, která v posledním desetiletí prokazuje výrazný vzestup a má aplikační potenciál ve srovnávacích výzkumech. Autorka v přehledu upozorňuje také na nejtíživější problémy – válečné konflikty, AIDS, dětskou práci – které vytvářejí bariéry základnímu vzdělávání v rozvojových zemích. Šestá kapitola, která se zabývá také nerovnostmi, se soustřeďuje na genderovou problematiku, bariéry a omezené možnosti vzdělávání a společenského uplatnění dívek.

Druhá část knihy, věnovaná mezinárodnímu vzdělávání, začíná sedmou kapitolou, v níž je vysvětlen rozdíl mezi srovnávací pedagogikou jako akademickou disciplínou a mezinárodní pedagogikou jako sférou praktických aktivit vedoucích k vzájemnému respektu, porozumění jinakosti, podpoře míru a spravedlnosti mezi jednotlivci, společnostmi a národy. V osmé kapitole, nazvané *Globalizace a vzdělání*, hledá autorka definici globalizace a důsledky pro organizaci vzdělávacích systémů, školství či kurikulární model. Devátá kapitola se zabývá pojmem *globální občanství*, jedním z nejfrekventovanějších a nejkomplikovanějších v mezinárodní pedagogice, a výzvami globalizace k pojetí národní identity. Desátá kapitola se vztahuje k multikulturnímu vzdělávání. Upozorňuje na důsledky migrace ve světě, problémy vztahu majority a minorit a integrace imigrantů. Podstatná část kapitoly se zabývá přístupy ke vzdělávání v multikulturní společnosti, interkulturními kompetencemi a problémy jazykového vzdělávání, včetně bilingvních programů. Jedenáctá kapitola se vztahuje k mezinárodním školám, jejich poslání v historickém vývoji, jejich filozofii a roli v současnosti. Neopomíjí jejich kritické stránky, jistou dávku privilegovanosti a prozápadní orientaci. Poslední, dvanáctá, kapitola, je zaměřena na internacionalizaci vysokých škol a expanzi jejich mezinárodních aktivit v kontextu globálních procesů a mezinárodních programů. Internacionalizaci chápe jako příležitost, ale neopomíjí ani jistá rizika, která přináší *transnacionální vzdělávání* pro rozvoj společnosti založené na znalostech a usilující o ekonomický rozvoj.

Učebnice Jennifer Marshallové, ačkoliv se snaží o mezinárodní přístup, je adresována především studentům ve Velké Británii, studujícím zejména na anglických univerzitách. Většina ilustrativních příkladů a případových studií je vybrána z prostředí, které je jim blízké, srozumitelné, eventuálně dostupné pro srovnávací výzkumy a mezinárodní aktivity v době studia i v profesní perspektivě. V textu jsou frekventovaně použity odkazy na politické programy a dokumenty známé ve Velké Británii, zpravidla bez bližšího výkladu, označovány zkratkami, které autorka nevysvětluje, jak bývá v publikacích určených mezinárodní komunitě obvyklé. Geopolitická orientace odkazovaných srovnávacích výzkumů a případových studií preferuje regiony a země, o něž má britská srovnávací pedagogika a její mezinárodní aktivity tradičně zájem, ať už jsou to země velké a vlivné, či země spojené s historií Spojeného království a Commonwealthu.

Přesto však si tato učebnice zaslouží mezinárodní pozornost, včetně pozornosti českých akademiků, kteří se zabývají srovnávací pedagogikou a vyučují tento předmět na našich vysokých školách. Uvedu několik předností, pro něž by tato učebnice neměla být přehlédnuta a eventuálně mohla být doporučována českým studentům. Jde o učebnici přehlednou, strukturovanou jako scénář úvodního vysokoškolského kurzu srovnávací pedagogiky, který je zařazen v ČR do studijních programů 11 fakult sedmi univerzit (srov. Walterová, 2014). Zahrnuje podstatná témata oboru a ozřejmuje trendy, které jsou v současné srovnávací pedagogice mezinárodně aktuálně diskutované. V některých pasážích působí sice až encyklopedickým dojmem, ale ten se snaží překonávat kladením výstižných problémových otázek a úkolů pro studenty. V bibliografických odkazech, uváděných za každou kapitolou k danému tématu, najdeme kromě prestižních, světově uznávaných a citovaných monografií odkazy na studie a diskusní články zveřejňované v mezinárodních komparativistických časopisech (takové odkazy chybí v doporučované literatuře v českých sylabech předmětu srovnávací pedagogika, srov. Walterová, 2014, s. 691). V neposlední řadě je učebnice napsána srozumitelným odborným jazykem, výklad podstatných pojmů je výstižný, terminologie je mezinárodní. Pro české studenty může být proto tato publikace také velmi užitečná jako učebnice odborné angličtiny.

Knihu Jennifer Marshallové doporučuji k pozornosti a inspiraci vyučujícím předmětu srovnávací pedagogika i studentům, kteří mají zájem o přehled témat a problémů, kterými se v současnosti srovnávací pedagogika zabývá,

a uvažují o realizaci vlastních srovnávacích výzkumů v rámci seminárních či diplomových prací.

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

Literatura

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

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství.* Brno: Masarykova univerzita.

Publikace předkládá výsledky kvalitativně orientovaného výzkumného šetření, jehož se zúčastnilo 204 studentů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Teoretická část publikace je věnována konceptům sebepojetí a profesního sebepojetí a objasňuje význam pozitivního profesního sebepojetí pro práci učitele. V rámci výzkumu byl využit design zakotvené teorie a multimetodický přístup k získávání dat, který ověřil volnou výpověď jako validní nástroj k šetření profesního sebepojetí. Výsledková část práce seznamuje s dominantními aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství a s jejich vztahem ke konceptům sebediskrepanční teorie – ideálnímu, požadovanému a skutečnému Já. Dále přibližuje tzv. možná Já, tedy chtěné a nechtěné představy studentů o jejich budoucím vývoji v roli učitele. Pozornost je věnována procesu utváření profesního sebepojetí – jeho klíčovým faktorům i jednotlivým etapám. Publikace přináší i nástin možných či žádoucích intervenčních zásahů ze strany vzdělavatelů budoucích učitelů, jimiž je možno proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství v rámci pregraduální přípravy podpořit.

Na ECER nebo na EARLI? Zpráva ze dvou mezinárodních konferencí v roce 2015

Konec srpna a začátek září patří tradičně pedagogickým konferencím, na kterých mohou účastníci prezentovat výsledky své dosavadní práce, navazovat kontakty, inspirovat se, učit se. Vybrat si konferenci nemusí být v době záplavy rozmanitých konferenčních nabídek snadné. Pro zamyšlení, kam se vydat v příštích letech, může přispět i tato zpráva, která shrnuje dvě etablované pedagogické konference konané v roce 2015: ECER (*European Conference on Educational Research*) a EARLI *Conference for Research on Learning and Instruction*.

Konference ECER nesla v roce 2015 podtitul *Education and Transition – Contributions from Educational Research* a konala se na Corvinus University of Budapest od 7. do 11. září. Konference EARLI byla zastřešena názvem *Towards a Reflective Society: Synergies between Learning, Teaching and Research* a hostila ji Cyprus University of Technology v Limassolu na Kypru v termínu od 25. do 29. srpna. Obě konference pojí dlouholetá tradice. Za oběma také stojí významné asociace na poli pedagogické vědy.

ECER organizuje EERA (European Educational Research Association), která byla založena v roce 1994 jako výsledek diskuse národních asociací pedagogického výzkumu v různých evropských zemích. Spoluzakládajícím členem EERA je i Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV). Kontakt s EERA má v české asociaci na starosti doc. Petr Novotný[1]. I díky této provázanosti se konference ECER tradičně těší poměrně velké účasti českých výzkumníků. EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction*)* letos oslavila 30. výročí, které mimo jiné připomněla obdarováním účastníků konference, kteří dosáhli v tomto roce stejného životního jubilea. Konferenci EARLI založila malá skupina výzkumníků a profesorů na společném setkání v roce 1985 v Belgii, kterého se zúčastnilo 140 osob.

Od prvního ročníku se obě konference řádně rozrostly. ECER v roce 2015 navštívilo přes 3 000 účastníků nejen z Evropy. Na EARLI se sjelo také přes 3 000 autorů a spoluautorů konferenčních příspěvků ze 48 zemí světa. Růst obou konferencí svědčí o zájmu odborné komunity o tyto konference, o potřebě sdílet vědění a také o kvalitě konferencí, na které se účastníci opakovaně vracejí. Výhodou je rozmanitost témat a bohatý program, ve kterém si každý najde

[1] Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity

blízké téma své oblasti zájmů. Určitá masovost však nese i stinnou stránku. Například EARLI má dnes tisíce členů, avšak členské schůze se účastní jen desítky osob. Pro mnohé účastníky se stává konference jednorázovou záležitostí, nepodílejí se jinak na rozvoji komunity, která konferenci pořádá. Tento postřeh zmínila jedna z členek organizačního výboru, která v něm pracuje už od 90. let. Vidí v tom určité oslabení komunity, která dříve sdružovala angažované členy a tvořila platformu pro rozvíjení společných vizí.

Obě konference otevírají konference pro doktorandy a začínající výzkumníky. V případě ECERu je to *Emerging Researchers' Conference*, které jsou věnovány první dva dny. EARLI začíná taktéž dvoudenní konferencí *Junior Researchers of EARLI* (JURE). Začínající výzkumníci mnohdy prezentují své příspěvky nejprve na prekonferencích a poté přecházejí na hlavní konference. Nyní se zaměříme pouze na hlavní konference.

Jejich organizace je podobná – sekce jsou rozděleny na papers, posters, kulaté stoly a symposia. Na obou konferencích jsou sekce s tzv. diskutantem, který komentuje přednesené příspěvky a propojuje je. Obě konference také nabízejí workshopy, které jsou orientovány převážně výzkumně. Otevírají aktuální témata jako je sekundární analýza dat z mezinárodních výzkumů, grantové příležitosti v Evropě, akční výzkum (ECER), smíšený výzkum, publikování v mezinárodních odborných časopisech, exploratorní faktorová analýza (EARLI). Kromě toho jsou na EARLI příležitostí k dalšímu vzdělávání sekce ICT demonstrations, které provádí účastníky prací s konkrétním výzkumným nebo výukovým nástrojem.

Odlišnost obou konferencí byla patrná ve volbě plenárních referátů. Na EARLI vystoupilo celkem 9 plenárních řečníků, po tři dny probíhaly tři paralelní sekce. Bylo tudíž možné shlédnout jen tři plenární referáty. Vybrané referáty směřovaly ke shrnutí nejvýznamnějších výsledků vědeckého výzkumu přednášejících. Profesorka pedagogiky Christine Howe z University of Cambridge, která je také vývojovou psycholožkou, prezentovala model procesu učení, který leží mezi pedagogikou a psychologií. Leonidas Kyriakides, profesor pedagogiky na University of Cyprus, hovořil o novém přístupu ke vzdělávání učitelů, který nazývá *dynamic integrated approach*. Yrjö Engeström, profesor andragogiky a ředitel Center for Activity Theory and Developmental Work Research na University of Helsinki, představil známou *activity theory* ve skandinávském kontextu. Na ECERU zazněly čtyři plenární referáty ve dvou paralelních sekcích, bylo tedy možné navštívit přednášky dvou řečníků. Sharon

Todd ze Stockholm University zde přednesla referát s názvem *Facing uncertainty in education*. Todd přirovnala evropskou vzdělávací politiku k hudební soutěži Eurovize a celou prezentaci provázala touto metaforou. Kritický tón zaznával směrem k zaměření vzdělávací politiky na 'skills' a 'competencies', které ale neodpovídají neznámé budoucnosti, pro kterou studenty připravujeme. Další plenární referát přednesl Michael W. Apple z University of Wisconsin, od kterého se kritický tón příspěvku předem očekával. Apple je nejen teoretik, ale také politický aktivista, který se zaměřuje na tvorbu institucí, které jsou fundamentálně demokratické. Apple přednesl referát s titulem kopírujícím název jeho knihy *Can education change society?* Apple hovořil mimo jiné o tom, že i malé změny otevírají dveře k velké reformě a že bychom měli být veřejnými intelektuály, kteří rozvíjí diskursy o veřejném dění. Plenární referáty na ECERu tedy byly na rozdíl od EARLI více kritické ke statu quo ve vzdělávání a více aktivistické ve smyslu motivace posluchačů ke změně tohoto statu quo. Nejednalo se však o kritiku radikální, v některých bodech to byla kritika šířeji sdílená a mohli bychom ji označit jako kritiku v mezích mainstreamu.

Na ECERu také rezonovala problematika uprchlické krize, což souviselo nejen s více aktivistickým charakterem konference, ale také se situací na nedalekém budapešťském nádraží Keleti. Účastníci konference například spustili blog refugeesecer2015.wordpress.com. Téma však bylo řešeno zejména v perspektivě „tady a teď", neotevřel se kritický diskurs k příčinám a následkům současných migračních vln, který by mohl patřit právě na akademickou půdu.

Jádrem obou konferencí jsou jednotlivé paralelní sekce. Rozmanitost příspěvků na obou konferencích je obrovská, přesto můžeme pojmenovat tendence, které charakterizují a odlišují tyto dvě konference. Patrná je odlišnost metodologická. Zaměříme-li se například na téma etnografie, pak na EARLI najdeme v roce 2015 pouhé dva příspěvky, přičemž jeden z nich je k online etnografii a druhý k metaetnografii. Oproti tomu na ECERu je ve stejném roce etnografii věnována celá jedna opakující se sekce. ECER je více otevřen kvalitativním výzkumným designům, na EARLI převažují výzkumy s kvantitativně orientovanou metodologií, často i longitudinálního charakteru. Další odlišnost je tematická. Témata příspěvku na EARLI jsou často pedagogicko-psychologická, vycházejí zejména z pedagogické psychologie. Opakujícími se tématy jsou kognitivní vývoj, poznávací procesy či motivace. Tato témata jsou

řešena ve vzdělávacím kontextu, příspěvky se často zaměřují na čtení, psaní, komunikační dovednosti, evaluaci, technologie ve vzdělávání, vzdělávání učitelů. ECER je tematicky širší, příspěvky pokrývají také sociální aspekty edukační reality. Patrné to je v sekcích zaměřených na inkluzivní vzdělávání, sociální spravedlnost a interkulturní vzdělávání, děti a dospívající v rizikových sociálních podmínkách či komunitu a rodinu ve vzdělávání. Jak vyplývá i z názvu konferencí, EARLI v některých příspěvcích směřuje více do praxe (efektivita, evaluace, inovace), ECER do teorie (tvorba pedagogické teorie, historie vzdělávání, příspěvky k filosofii vzdělávání). ECER zaujme zejména akademické pracovníky, EARLI kromě nich přiláká i tvůrce vzdělávací politiky či vzdělavatele z rozmanitých organizací.

Obě konference jsou obrovskou inspirací tematickou i metodologickou. Jsou také jedinečným prostorem pro získání zpětné vazby k vlastnímu výzkumu od kolegů z významných zahraničních institucí. Kromě sešitu plného poznámek a balíčku vizitek si tak účastník může odvézt i chuť do další práce, která přispívá ke společné snaze o porozumění edukační realitě a zlepšování vzdělávacích aktivit. Příkladem inspirace z konference EARLI může být v českém kontextu nepříliš známé téma kvalitativní metaanalýzy dat, kterou je například narativní metaanalýza či zmíněná metaetnografie. První studie založená na narativní metaanalýze byla údajně publikována v roce 2003, takže se jedná o oblast skutečně mladou. Vzhledem k rostoucímu objemu výzkumných poznatků a také k tomu, že se metaanalýzy osvědčily při práci s kvantitativními daty, bylo jen otázkou času, kdy se objeví metaanalýzy kvalitativní.

Zbývá ještě zodpovědět otázku, na kterou konferenci se vydat příští rok. ECER se bude konat od 22. 8. 2016 v Dublinu. EARLI je bienální, na 17. konferenci EARLI si proto musíme počkat až do roku 2017.

Kateřina Lojdová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky

Zpráva z Letní školy Evropské asociace výzkumu ve vzdělávání (EERA)

Cílem Evropské asociace pedagogického výzkumu (European Educational Research Association – EERA) je zvyšování kvality výzkumu ve vzdělávání s ohledem na mezinárodní kontext a sociální, kulturní a politické paralely a rozdíly. Za tímto účelem pořádá EERA různé akce včetně každoroční mezinárodní konference ECER, letních škol a pracovních skupin.

EERA klade velký důraz na zapojení a podporu začínajících vědců a doktorských studentů, a z tohoto důvodu pravidelně organizuje sezónní školy. Účastníkům se tak nabízí možnost jejich profesního rozvoje prostřednictvím setkávání v rámci mezinárodní komunity a díky vytváření prostoru pro sdílení a diskusi nad jejich výzkumnými projekty s renomovanými odborníky.

EERA organizuje dva základní typy sezónních škol; školy zaměřené na všeobecné akademické dovednosti pořádané radou EERA a kratší oborově zaměřené školy organizované jednotlivými zájmovými skupinami v rámci EERA. Do prvně jmenovaného typu spadá každoroční *Letní škola evropského pedagogického výzkumu* (*European Educational Research Summer School* – EERSS). Tato škola je organizována vždy jinou partnerskou univerzitou pro 50 až 70 doktorských studentů z různých zemí, přičemž jednacím jazykem akce je vždy angličtina. Studenti mohou za účast na EERSS a splnění určených podmínek získat kredity ECTS. Na financování Letní školy EERSS se podílí EERA a spolupracující organizace. Proto studenti nemusí platit účastnický poplatek, přispívají však na ubytování a stravu (v roce 2015 byl tento příspěvek pro studenty ze zemí s nižším HDP, kam je ČR zařazena, stanoven na 180 EUR) a musí si zajistit a uhradit dopravu na místo konání. Účastníci jsou vybíráni na základě přihlášky, popisu vlastního výzkumu a životopisu, který je ještě třeba doplnit doporučením vedoucího práce.

Letošní ročník EERSS se uskutečnil ve dnech 22.–26. června a jeho organizace se ujala univerzita v Sheffieldu ve Spojeném království.[1] Letní školy se zúčastnilo 70 studentů z 21 evropských států a tématem se stala *Data a výzkum ve vzdělávání*. Cílem letní školy bylo otevřít evropský výzkumný prostor pro spolupráci mezi mladými vědci, podpořit kritickou diskusi na téma tradičních i nových pohledů na zpracování dat v oblasti pedagogického výzkumu a zkoumat možnosti různých přístupů na pozadí výzkumných projektů jednotlivých účastníků.

[1] http://www.eera-ecer.de/season-schools/data-and-educational-research/

Letní škola byla organizována formou dopoledních plenárních přednášek a odpoledne byla naopak věnována reflexi v rámci pracovních skupin. Každá skupina o maximálně osmi studentech pod odborným vedením mentora diskutovala především vlastní výzkumy účastníků v návaznosti na dopolední přednášky. Pracovní skupiny se tak staly ústřední platformou pro sdílení zkušeností, výzev a problémů při práci na vlastních výzkumech účastníků letní školy. Při sestavování pracovních skupin se organizátoři snažili především o jejich heterogenitu jak z pohledu země původu, tak z pohledu výzkumného tématu, metod a pokročilosti v rámci doktorského studia. Mentory byli zkušení odborníci v oblasti pedagogického výzkumu nejen z Evropy.

První den byl věnován oficiálnímu zahájení letní školy Elizabeth Ann Woodovou a Chris Winterovou (School of Education, University of Sheffield) a seznámení účastníků EERSS v rámci pracovních skupin. Sérii plenárních přednášek zahájil druhý den Paul Standish (University College London, Institute of Education) s příspěvky *What is data in educational research?* (Co jsou data v pedagogickém výzkumu) a *"What works" in educational practice: The role of data* (Co funguje v pedagogické praxi: role dat), ve kterých se věnoval otázkám filozofických základů pedagogického výzkumu. Zabýval se především problematikou vlivu vlastních hodnot výzkumníka na interpretaci dat a otázkami objektivity a subjektivity při zpracování výzkumných údajů. Posluchači si díky mnoha příkladům a četným otázkám přednášejícího měli možnost uvědomit, jak velký vliv na zpracovávaná data má nejen vlastní vnímání každého z nich a jak významnou úlohu mohou hrát i hodnoty samotných účastníků výzkumu. Mnozí studenti si tak díky tomu připomněli důležitost jasně promyšlené argumentace a jejího popisu ve výzkumné zprávě i význam uvažování o roli výzkumníka v rámci výzkumu.

Následující den se Sotiria Grek (University of Edinburgh) v rámci přednášky *"Governing by numbers" in education in Europe* (Vzdělávání v Evropě „řízené čísly") zaměřila na otázku europeizace vzdělávání jak z historického hlediska, tak s ohledem na její současný vliv na evropskou vzdělávací politiku, přičemž uvedenou problematiku rozebírala na příkladu mezinárodních srovnávacích testů. Upozornila na nebezpečí spojená s mezinárodním srovnáváním výsledků ve vzdělávání a zdůraznila, že je třeba k takovýmto srovnáním přistupovat s nadhledem, protože výchozí podmínky mohou být v každé zemi značně odlišné. Posluchači také ocenili vyčerpávající, a přesto jasný průřez evropskou vzdělávací politikou od jejích počátků do současnosti.

Rolí kvantitativních dat v pedagogickém výzkumu se ve svém příspěvku *"The big data" view of the attainment gap: Race and social class* (Pohled „velkých dat" na rozdíly ve výsledcích: Rasa a sociální třída) zabýval také Steve Strand (University of Oxford). Na konkrétním příkladu výzkumu vztahu etnicity a dosažených výsledků ve vzdělávání demonstroval hlavní cíle užití kvantitativního výzkumu, jeho klady a rovněž rizika s ním spojená. V návaznosti na to pak v závěru položil účastníkům přednášky otázky, jež by měli být schopni zodpovědět, jestliže užívají kvantitativní metody ve svých výzkumech. Právě ty se pak staly jedním z cenných námětů pro diskusi mnoha pracovních skupin v rámci odpoledního bloku.

Třetí série přednášek byla věnována méně konvenčnímu uvažování o podobě dat v pedagogickém výzkumu. Elizabeth Wood (University of Sheffield), Dylan Yamada-Rice (University of Sheffield), Caroline Claisse (Royal College of Arts) a Xinglyn Sun (Royal College of Arts) se v přednášce *Exploring visual methods as mode, form and means: Tangible emotions* (Zkoumání vizuálních metod jako módu, formy a prostředku: Hmatatelné emoce) věnovaly různým možnostem získávání a využití vizuálních dat, například při práci s odlišnými kulturními či věkovými skupinami. Na přednášku navazoval workshop, který přinesl účastníkům nejen vhled do možností získávání vizuálních dat a jejich interpretace, ale i jistou relaxaci a změnu komunikačního módu.

Poslední den letní školy byl věnován prakticky zaměřeným workshopům na téma *Applying for research funding* (Získávání finančních prostředků na výzkum), na němž byly představeny některé grantové programy vhodné pro mladé vědce, a *Post graduate research career planning* (Plánování kariéry po ukončení doktorského studia), kde se kariérní poradkyně z sheffieldské univerzity s doktorskými studenty zamýšlela nad možnostmi plánování pracovního uplatnění pro vědce po dosažení doktorského titulu. Účastníci si tak měli možnost uvědomit, že doktorské studium je částí procesu vědecké kariéry a přehled o grantových a projektových možnostech je pro její úspěšné pokračování zcela zásadní.

Součástí letní školy byl také bohatý společenský program zahrnující filmovou projekci, koncert dechového orchestru místní základní školy a společenský večer. Tento program jednak přinesl možnost neformálního setkávání a vytváření kontaktů mezi účastníky i mentory, jednak přiblížil účastníkům školy místní sociální a kulturní prostředí.

Česká republika byla v rámci letní školy zastoupena studenty z Masarykovy univerzity, Univerzity Karlovy v Praze a z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Svou představitelku měla také mezi mentory, a to v osobě prof. Ivy Stuchlíkové z Katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity.

Účast na letní škole EERSS můžeme doktorským studentům pedagogických oborů vřele doporučit. EERSS v roce 2015 byla skvěle zorganizovanou akcí, která mladým vědcům nabídla vynikající příležitost k úvahám o přístupech k datům v pedagogickém výzkumu, k debatě nejen nad vlastními výzkumnými projekty, ale také nad různými koncepcemi ve vzdělávání ve svých zemích, a v neposlední řadě k vytvoření nových kontaktů v rámci evropského výzkumného prostoru. Debaty v pracovních skupinách byly navíc skutečně podnětné a inspirativní a umožnily účastníkům hovořit nejen o vlastních výzkumných projektech, ale často také sdílet obecné problémy a zkušenosti, se kterými se studenti doktorského studia potýkají.

Pro bližší informace a pro přihlášení je třeba sledovat webové stránky EERA[2]. Přihlášky lze podávat od 15. listopadu 2015. Na stránkách EERA lze také získat informace o dalších sezónních školách pořádaných jednotlivými zájmovými skupinami.

Jitka Sedláčková, Michaela Šamalová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

[2] http://www.eera-ecer.de/season-schools/eera-summer-school-methods-and-methodology-in-educational-research/

Sjezd České pedagogické společnosti

České Budějovice, Pedagogická fakulta JČU 26. 3. 2015

Sjezd České pedagogické společnosti se konal dne 26. března 2015 v Českých Budějovicích na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, a to jako součást programu 22. výroční konference ČPdS s názvem Škola a její křižovatky. Ze zprávy za uplynulé dvouleté období 2013–2015, se kterou členskou základnu seznámil předseda ČPdS doc. Tomáš Čech, vyplynulo, že:

1. Činnost ČPdS probíhala na osmi pobočkách (Praha, Brno, Olomouc, Ostrava, Zlín, České Budějovice, Liberec, Hradec Králové).
2. Členskou základnu Společnosti ke dni sjezdu tvořilo 243 registrovaných členů (190 řádných, 28 čestných, 25 členů redakční rady časopisu Pedagogická orientace). Počet členů je nižší oproti předchozím letům z důvodu důslednější kontroly plnění členských povinností, za uplynulé období je však patrný nárůst aktivní členské základny.
3. Za hlavní výstupy činnosti Společnosti s národním, popř. mezinárodním dosahem lze vnímat vydávání časopisu *Pedagogická orientace*. Nově Společnost začala vydávat edici *Sborníky České pedagogické společnosti*, ve kterých budou podchyceny příspěvky z tematických konferencí pořádaných ČPdS, jež budou k uveřejnění doporučeny recenzenty. První dvě publikace vyšly v roce 2014 a podchycují příspěvky z konference v Liberci s názvem *Reforma vzdělávání v současné kurikulární diskusi* (ed. T. Kasper, O. Dymokurský) a *Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání* (ed. O. Dymokurský, T. Kasper).
4. Významnou součástí činnosti ČPdS je příprava celostátních konferencí s mezinárodní účastí, které se v uplynulém období konaly tři, a to v Liberci na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL ve dnech 21.–22. 2013 s názvem *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární diskusi;* dále v Uherském Brodě v Muzeu J. A. Komenského 27.–28. 3. 2014 s podtitulem *Současná škola – „dílna lidskosti"?* a mimořádná konference uspořádaná 18. 11. 2014 v rámci v rámci oslav 50. výročí ČPdS s názvem *Organizace vědeckého života v pedagogice*, kterou odbornou garancí zaštítila Pedagogická fakulta UK.
5. Celý rok 2014 se nesl v duchu oslav 50. výročí Společnosti, v rámci kterých

se konala řada akcí včetně dvou zmíněných konferencí. Realizovaly se mj. rozhovory s pamětníky, které budou zaznamenány v připravovaném textu. Pod patronací jednotlivých poboček se uskutečnily desítky akcí – přednášky, workshopy, konference v dílčím spolupořadatelství Společnosti a další odborné aktivity.

6. Společnost je nadále členem World Council of Comparative Education Societies (Světové rady společností srovnávací pedagogiky). Osobně ji zastupuje prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., vedoucí sekce Srovnávací pedagogiky při ČPdS.

7. Česká pedagogická společnost vytvořila 16 expertních skupin zaměřených na konkrétní odborné téma. Expertní skupina může být v případě žádosti směřované na Společnost oslovena výborem ČPdS s prosbou o odborné stanovisko ke konkrétním dokumentům, problémům apod.

S koncem volebního období výboru ČPdS končilo také čtyřleté období redakce časopisu *Pedagogická orientace*, kterou po 8 let vedl doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. Výboru byl navržen nový vedoucí redaktor a tím byl jednomyslně schválen Mgr. Petr Knecht, Ph.D., který také představil výboru svou koncepci vedení redakce, její obsazení, včetně návrhu změn v redakční radě časopisu. V rámci sjezdu dr. Knecht přednesl zprávu o činnosti redakce časopisu za poslední roky. Bylo konstatováno, že časopis se dnes řadí mezi přední vědecké pedagogické časopisy v České republice, o jeho kvalitě svědčí vedle narůstajícího zájmu autorů publikovat v časopisu Pedagogická orientace především zařazení do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ale dnes již i několika mezinárodních databází. Podrobnější informace lze nalézt na webových stránkách: http://journals.muni.cz/pedor.

Výborem ČPdS byli v průběhu volebního období v návaznosti na 50. výročí Společnosti v souladu se stanovami Společnosti navrženi a schváleni noví čestní členové České pedagogické společnosti, kteří se významně zasloužili o rozvoj Společnosti nebo některého z oborů pedagogických věd. Čestnými členy ČPdS se v roce 2014 stali:

doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.
doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.
doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Významným úkolem, který vzešel v souvislosti s účinností občanského zákoníku, bylo provést úpravu stanov Společnosti a registraci ČPdS jako zapsaného spolku u rejstříkového soudu. V této souvislosti byly sjezdu Společnosti předloženy (na základě předchozích právních konzultací) návrhy změn, které byly následně schváleny. Vedle nutné aktualizace slovních formulací se nejzásadnější úpravy týkají těchto bodů:

- Bod I: Změna statutu z občanského sdružení (o. s.) na zapsaný spolek (z. s.). Úprava názvu Společnosti na Česká pedagogická společnost, z. s.
- Bod III: Zánik členství – vyjasnění ukončení členství při neplnění členských povinností.
- Bod IV: Placení příspěvků čestných členů je dobrovolné.
- Body V, VI: Délka funkčního období výboru se mění na 4 roky (s účinností od voleb v roce 2017). Sjezd je usnášeníschopný při min. 10% účasti členské základny. Změna počtu volených členů výboru ze 7 na 6 (lichý počet členů HV). Kumulace funkce tajemníka a hospodáře.

V závěru sjezdu byli účastníci seznámeni s výsledky voleb volených členů hlavního výboru ČPdS. Bylo odevzdáno 75 hlasovacích lístků (v tištěné nebo elektronické podobě), tzn. do voleb se zapojilo 31 % členské základny. Členy hlavního výboru se na základě hlasování členské základny stali:

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.	62 hlasy
PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D.	49 hlasů
PhDr. Jana Kohnová, Ph.D.	37 hlasů
Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.	33 hlasů
doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.	31 hlas
PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.	29 hlasů
Ing. Bc. Stanislav Michek, Ph.D.	29 hlasů

Členy výboru se také stávají předsedové poboček, zvoleni členskou základnou jednotlivých poboček. Ve třech pobočkách došlo ke změně na postu předsedy, a to v Brně, Olomouci a Zlíně. Pobočky v jednotlivých regionech pro následné dva roky budou pracovat pod vedením: PhDr. Michal Zvírotský, Ph.D. (Praha), Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (Brno), PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D. (Olomouc), Mgr. Miriam Prokešová, Ph.D. (Ostrava), Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D. (Hradec Králové), Mgr. Oto Dymokurský (Liberec), Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D. (České Budějovice), Mgr. Eva Machů, Ph.D. (Zlín).

Členem hlavního výboru se automaticky stal rovněž vedoucí redaktor *Pedagogické orientace* Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Na prvním jednání nového hlavního výboru Společnosti pro volební období 2015–2017 ze dne 30. 4. 2015 bylo zvoleno předsednictvo ČPdS ve složení:

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D. – předseda
PhDr. Jana Kohnová, Ph.D. – místopředsedkyně
PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. – tajemnice

Členy revizní komise Společnosti byly navrženy a schváleny Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D. a Mgr. Marie Najmonová.

Za své hlavní úkoly pro další období považuje Česká pedagogická společnost dále usilovat o stabilizaci členské základny Společnosti, udržet vzrůstající kvalitu časopisu *Pedagogická orientace*, věnovat větší pozornost rozvoji a činnosti jednotlivých poboček, pokračovat v publikační činnosti, organizování konferencí na aktuální témata a dalších akcí pod hlavičkou ČPdS, a to včetně podpory akcí v jednotlivých pobočkách.

Aktuální informace o ČPdS k nalezení na www.cpds.cz.

Tomáš Čech
Předseda České pedagogické společnosti

Jireček, M. (2015). *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013.* Brno: Masarykova univerzita.

Kniha představuje analýzu vývoje vyučovacího předmětu dějepis v českých zemích od roku 1918 do roku 2013. Pokouší se zachytit zejména vývoj postavení (např. časové dotace), cílů a obsahu tohoto předmětu. Sleduje školy odpovídající druhému stupni dnešní základní školy. Analýza je založena na výzkumu základních kurikulárních dokumentů vydávaných na státní úrovni jako závazné – zejména učebních plánů a osnov. Závěry získané analýzou kurikulárních dokumentů jsou ověřovány a doplňovány pomocí analýzy odborné literatury a dobových odborných časopisů. Práce se pokouší zachytit také kontext vývoje sledovaného vyučovacího předmětu, zejména vývoj naší školské soustavy a sledovaného typu školy.

Časopis Komenský

číslo 2, ročník 140

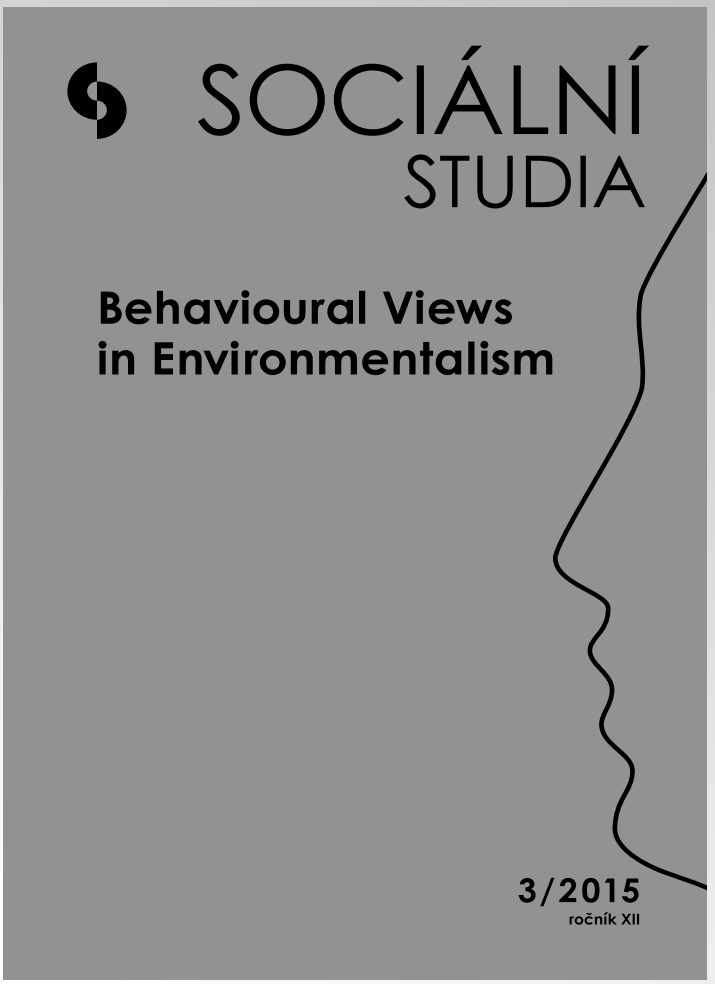
Prosincové číslo časopisu Komenský otevíráme rozhovorem s tak trochu vánoční tematikou. Se spisovatelem Janem Opatřilem jsme hovořili o ústředním hrdinovi jeho knížek – o kapříkovi Metlíkovi. Dozvíme se nejen, jak probíhá tvorba literatury pro děti, ale také to, jak je možné knížky dětem zprostředkovat přímo ve škole. V neposlední řadě stojí za zamyšlení, kolik výchovných situací je všude kolem nás, třeba i v příběhu z jednoho českého rybníka.

Výzkumné články pojí téma komunikace ve školní třídě. „Nelze nekomunikovat“, postuloval americký psycholog Paul Watzlawick. V práci učitele je to obzvláště patrné. V článcích *Z výzkumu* navazujeme na téma **dialogického vyučování**, které v minulém čísle představila Klára Šeďová. Tentokrát se k ní přidala Jana Hrubá, která se podělila o ukázky dialogického vyučování ze své výuky. Vnitřní dialog jako rovinu komunikace vedoucí k určitému sebepojetí nalezneme v článku od Blanky Pravdové, která se zaměřila na **motivaci studentů k volbě učitelských oborů**. Anna Dubská se zabývá zejména fonetickou stránku komunikace, ve svém výzkumu hledá **souvislost mezi hudebními schopnostmi a výslovností v angličtině**. Na **interaktivní tabule** zaostřila svoji pozornost Alena Dobrovolná, která zaznamenávala ve svém výzkumu proměny interakcí ve třídě právě v souvislosti s využíváním této didaktické pomůcky.

Také rubrika *Do Výuky* nabízí podněty k pedagogické komunikaci. Nejprve představíme **metodu splývavého čtení Sfumato®**, která reprezentuje méně tradiční způsob, kterým se lze naučit číst. Druhý článek v této rubrice nese název *Když děti učí děti* a je z něj zřejmé, že ukazuje **význam žákovských interakcí pro proces učení**. Další příspěvek nás zavede do Muzea romské kultury, konkrétně **do jedné z dílen určených pro žáky základních škol**. Praktický námět do výuky nese pracovní list s názvem ***Komunikační a slohová výchova. Kdo jsem?*** Autorka v něm vede žáky k sebepoznání a integruje tak slohovou výchovu a osobnostně sociální výchovu. Na problematiku slohového vyučování navazuje poslední text, který čtenáře provede **výukou vypravování**.

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

SOCIÁLNÍ STUDIA



EDITORIAL — **Eva Fraňková, Jan Dostalík, Radoslav Škapa:** Behavioural Views in Environmentalism
ARTICLES — **Lucie Sovová:** Self-provisioning, environmental consciousness and responsible consumption in Brno allotment gardens • **Vojtěch Pelikán, Hana Librová:** Types of Motivation for Environmentally-Oriented Behavior: The Case of the 2011 Blockade at Šumava National Park • **Lukáš Kala:** The Environmental Impact of Single's Consumer Behavior • **Jan Krajhanzl, Jan Skalík:** Czech Greenpeace Donors and the Barriers in Their Climate-Friendly Household Behavior •**Bruce Johnson, Jan Činčera:** Examining the Relationship Between Environmental Values and Attitudes and Behaviour in Education Programmes • **Tomáš Chabada, Tomáš Hampejs, Jan Skalík, Eva Bujnošková, Jaroslav Hlinka:** Connecting With Nature in the Lab: Malleability of Implicit and Explicit Attitudes Towards Nature • **Jan Vávra, Vera Peters, Miloslav Lapka, Tony Craig, Eva Cudlínová:** Home temperature and heating habits in selected European countries • **Audrone Telesiene, Aiste Balzekiene:** Influence of biographical situational and attitudinal factors upon public environmental behaviour: empirical evidence from CEE countries • **Eva Kyselá:** Acceptability of environmental policies in the Czech Republic: a comparison with willingness to make economic sacrifices

Studia paedagogica

4/2016

Issue Topic: Childhood

Editors: Francesca Gobbo, Roman Švaříček

We are opening the next English-language issue of *Studia paedagogica* to contributions dealing with childhood. Childhood long ago stopped being perceived as a marginalized social phenomenon in a world focused on adults and has become a significant domain worthy of social science inquiry. Nevertheless, we believe that if we enlarged the scale of the map of childhood, we would see many blank spaces. Therefore, we would like to devote the next monothematic issue of *Studia paedagogica* to mapping these still-unexplored areas using an ethnographic micro-perspective.

The issue is open to contributors engaged within the fields of education, psychology, sociology, and anthropology who would focus on childhood in the European region. Childhood as a social category and an area of educational policy and practice may be examined from many different perspectives, using various theoretical frames focusing on diverse aspects. However, we would like to concentrate in particular on the following four areas.

1) Metamorphoses of childhood

The conceptualization of childhood is considerably influenced by the contemporary globalizing world and the technological and economic changes taking place in it. Childhood is such an integral part of society that it is literally connected with the complex nature of the world. Globalization makes it possible to spread universal concepts and helps to create new constructs of childhood. Within these constructs, children are seen as subjects actively participating in the social world, though childhood has also been treated as preparation for life, especially in the Western world. Technological and economic accents blur the boundary between childhood and adulthood; therefore, we often we hear of the disappearance of childhood (Postman), the prolongation of childhood (Prout), the enterprising subject (Rose), and the child as a customer (Castenada). Despite this, we are interested in, for example, whether the idea of an innocent childhood, where a child has to be protected from the adult world, still reflects the original concept or whether it has new content.

In connection with the changes that the concept of childhood is undergoing, the nature of parenthood, which is strongly influenced by the media discourse, is also changing. Before we can say how parenting is changing, we should first know how the everyday life of a child looks. There is a lot of room for the application of ethnographic research methods because our goal is to get a true and vivid picture of a child's ordinary day. What role do parents, schools, and peers play in it? How do today's parents raise their children? What are the roles and functions of childcare institutions?

Do these institutions contribute to the debate about carer gender and, in more general terms, to the role of fathers in relation to childhood? As some authors write about superchildren (Eisenberg), can we analogously speak about superparents? Do any of Qvortrup's (1995) nine paradoxes, for example postulating that parents think that it is good to be with their children, but spend more and more time each day without their children, still hold?

2) Socialization

The society shapes the child, and the child, in turn, naturally shapes the society through the formation of interpersonal relationships. The human body is at birth neither biologically nor socially completed (Shilling). The individual is thus integrated in a society that they are actively forming themselves, especially in the family environment (Corsaro). The maintenance of relationships in the family, where the child is familiarized with the patterns of social relationships, is traditionally viewed as the basis of successful socialization. We are interested in how a child perceives the relationship level of its primary social environment. How does it represent these relationships? What language does it use to speak about them?

Parents and significant others mediate the social world to the child (Berger, Luckmann). By internalization, the child receives social reality, or a version of reality mediated by adults, as part of the primary socialization. Therefore, parents serve as mediators between the society and the child; we are interested in how this learning takes place. The child is able to follow normal interpersonal interactions and communication patterns within its environment. How do children learn values, relationships, and the world? Are we really obsessed with the problems of children (Ariés)?

3) The body and disciplining practices

The institution of family is based on a number of particular communication practices which are seen as normal and natural in the school environment. These communication practices take place both verbally, on the level of discourse, i.e. in language, and non-verbally, on the level of the body. The body is viewed as a source and product of social and cultural processes, but above all, we are interested in how the body is experienced, interpreted, and completed during childhood. The culture of adults and their own body experiences certainly strongly affects how the body is represented, and lived, for the child.

One of the central questions is how the body is formed through disciplining techniques. How does education on the one hand, along with nutrition, hygiene, and exercise, co-create for the child the sense of its own body? How do children in today's society, influenced by media discourses, perceive their own bodies? How does the school oversee corporeality through regulatory practices? How do, on the other hand, children learn to use their bodies to resist the disciplining practices of the adult world?

We wonder how it is possible to approach the materiality of the body. What discourses affect our cognition of the body, and in what ways, if we maintain Foucault's assumption that social phenomena are constructed from within discourses?

4) Methodological issues of childhood research

Current research of childhood is often poetically referred to as a step away from modernity (Prout), since there has been a change in the conceptual understanding and interpretation of childhood. The biologizing view (Darwin) of childhood, emphasizing nature, was replaced by the social constructivist view (Vygotsky), giving way to the attempts of many authors to synthesize the separating dualistic view (Prout). Is it possible to overcome the separating dualism? Which new methodological questions emerge in the research of children? What new challenges do researchers face in dealing with childhood? Will the new experimental paradigms in the humanities help better respond to the old research questions? What new ethical consequences does research on childhood inevitably bring?

These questions cannot cover the whole scope of the field. Still, we hope they will help to inspire authors to submit their original empirical and/or theoretical papers for publication.

The deadline for full texts is **30 June 2016**. All contributions will be peer reviewed before being accepted for publication. The issue of the journal will be published in **English in December 2016**. The editors of the *Childhood* issue are Francesca Gobbo and Roman Švaříček. You can find more information as well as more detailed author guidelines at:

www.studiapaedagogica.cz

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

ČPdS 1964 2014 Česká pedagogická společnost

efčr Etické fórum České republiky

Katedra pedagogiky a psychologie
Katedra kulturních a náboženských studií
Etické fórum ČR
Královéhradecká pobočka České pedagogické společnosti
zvou na konferenci
pořádanou pod záštitou náměstka MŠMT Mgr. Jaroslava Fidrmuce
a děkana Pedagogické fakulty UHK doc. PhDr. Pavla Vacka, Ph.D.

Výchova k dobru

KDY? Čtvrtek 14. leden 2016 + Pátek 15. leden 2016
KDE? Pedagogická fakulta UHK, Objekt společné výuky (budova A),
Hradecká 1227/4, Hradec Králové

Hlavní sledovaná hlediska a zaměření konference: Filozofické hledisko a filozofická sekce, Pedagogické hledisko a pedagogická sekce, Psychologické hledisko a psychologická sekce
Součástí programu workshopy vedené lektory Etického fóra k etické výchově a vystoupení odborníků ze sledované oblasti.

Přehled hlavních plenárních vystoupení

Čtvrtek 14. 1. 2016

Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D. děkan PdF UHK	**Zahájení konference, Výchova k dobru a dobro ve výchově**
Doc. PhDr. Tomáš Petráček, Ph.D., Th.D. vedoucí Katedry kulturních a náboženských studií	**Zahájení konference, Koncept dobra pohledem sociálního historika**
Ing. Marie Jakešová místopředsedkyně Etického fóra	**Zahájení konference**
Doc. PaedDr. Lada Kaliská, Ph.D. Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica	**Morálna kompetencia v kontexte „nových" konceptov inteligencie**
Mgr. Ján Kaliský, Ph.D. Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica	**K zmyslu reflexnej fázy vo vyučovaní etickej výchovy**
Prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, Ph.D. Pedagogická fakulta Trnavská univerzita, Trnava	**Kríza ľudskosti jako výzva pre výchovu k múdrosti**
Prof. Jan Sokol, Ph.D., CSc. Fakulta humanitních studií Univerzita Karlova, Praha	**Dá se dnes mluvit o obecném dobru?**
Mgr. Ivan Podmanický, Ph.D. Pedagogická fakulta Trnavská univerzita, Trnava	**Etická výchova, jako cesta člověka k člověku**

Pátek 15. 1. 2016

Doc. PhDr. Andrej Rajský, Ph.D. Pedagogická fakulta Trnavská univerzita, Trnava	**Filozofia etickej výchovy**
MUDr. František Koukolík, DrSc. Oddělení patologie a molekulární medicíny Thomayerova nemocnice, Praha – Krč	**Morální rozhodování**

Pro přihlášení i další aktualizované informace sledujte portál konference:

http://loxias.uhk.cz/kpp/vkd

NOVINKA NAKLADATELSTVÍ MASARYKOVY UNIVERZITY

muni PRESS

Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS

Petr Mareš, Ladislav Rabušic, Petr Soukup

Statistická gramotnost patří v dnešním světě do výbavy každého sebevědomého občana. Obzvláště důležitá je pro studenty sociálních věd, protože statistické operace se stanou organickou součástí jejich výzkumné práce. Autoři této učebnice, sami erudovaní výzkumníci, zúročili v textu svou dlouholetou zkušenost s vedením vysokoškolských kurzů analýzy dat. Nepředkládají proto akademický výklad statistiky, ale srozumitelné návody, jak statisticky analyzovat datové soubory obsahující kvantitativní údaje. Text je přizpůsoben nejen požadavkům a logice výuky statistiky v bakalářském programu sociologie, ale i logice populárního programu IBM SPSS, který je při ní používán. K učebnici jsou na CD přiloženy všechny datové soubory, s nimiž se v textu operuje, a pomůcky pro praktickou analýzu dat včetně skriptů pro SPSS. Podobná učebnice analýzy sociálněvědních dat doposud nebyla v České republice vydána.

ISBN 978-80-210-6362-4
508 stran; 16 × 23 cm
590 Kč (pevná vazba)
480 Kč (studentské vydání – měkké desky)

„Krátká charakteristika publikace může být shrnuta do 3P: kniha je potřebná, praktická a přístupná. Také zásluhou odborného renomé autorů představuje příležitost, která může podstatně zlepšit úroveň absolventů sociologických oborů.“

doc. RNDr. Jan Řehák

---

www.muni.cz/press ● munipress@press.muni.cz ● tel.: 549 49 4116

Pedagogická orientace, 2015, Vol. 25, No. 5, Date of issue: 15. 11. 2015

Journal of the Czech Pedagogical Society

Editor-in-chief: Petr KNECHT (Masaryk University)

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Tomáš JANÍK, Masaryk University, Lenka KAMANOVÁ, Masaryk University, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlin, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Palacký University, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: knecht@ped.muni.cz, telephone +420 549 494 298

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Masaryk University, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUCHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Patricia HOFFMEISTER, TU Dortmund University, Germany, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Christine WINTER, The University of Sheffield, United Kingdom

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at https://journals.muni.cz/pedor.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 36 000 characters), letters (ca 18 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at https://journals.muni.cz/pedor.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (http://publicationethics.org/), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: https://journals.muni.cz/pedor.
Pedagogická orientace is published bimonthly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Čechyňská 18, 602 00 Brno.
The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societes of the Czech Republic.
Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

© 2015 Czech Pedagogical Society

Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 25, číslo 5, 2015
ISSN 1211-4669 (Print)
ISSN 1805-9511 (Online)
https://journals.muni.cz/pedor

ISSN 1211-4669
9 771211 466008 09