

Pedagogická orientace

Studie

Jiří Mareš

Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi

Věra Janíková

Učení a vyučování cizích jazyků a identita

Kateřina Lojdová

Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu

Klára Uličná

O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence

Petr Koubek

Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje

Pavla Sýkorová

Koncept Standardů společného základu ve Spojených státech amerických: výuka čtení v primárním vzdělávání

roč. 26/1
2016

Pedagogická orientace, 2016, Vol. 26, No. 1, Date of issue: 31. 3. 2016

Journal of the Czech Pedagogical Society

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

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Masaryk University, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, 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, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondřej 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 STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, 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, Ondřej 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 45 000 characters), letters (ca 27 000 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 quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Čechyňská 18, 602 00 Brno. Circulation: 260 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies 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.

Obsah

Editorial: Zpět od šesti ke čtyřem aneb méně je někdy více (<i>Petr Knecht</i>)	3
Studie _____	5
JIŘÍ MAREŠ: Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi.	5
VĚRA JANÍKOVÁ: Učení a vyučování cizích jazyků a identita	24
KATEŘINA LOJDOVÁ: Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu.	51
KLÁRA ULIČNÁ: O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence.	76
PETR KOUBEK: Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje.	95
PAVLA SÝKOROVÁ: Koncept Standardů společného základu ve Spojených státech amerických: výuka čtení v primárním vzdělávání	117
Diskuze _____	135
KAMIL JANIŠ ML.: Státní maturita jako „mlátička“ a jak se k ní dostat	135
Recenze _____	142
Hník, O. (2014). Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. (<i>Hana Lavičková</i>).	142
Chráška, M., & Kočvarová, I. (2014). Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků. (<i>Petr Hladě</i>)	146
Alsup, J. (2013). Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces. (<i>Adriana Wiegerová</i>)	153
Zprávy a oznámení _____	157
Konference IASCE aneb Když se smysl a téma potkají s formou (<i>Hana Kasíková</i>)	157
Zpráva z mezinárodní konference Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systémů (<i>Růžena Váňová</i>)	160
Zpráva z konference Novinky v pedagogické a školní psychologii – školní psycholog jako badatel školy (<i>Zuzana Vařejková, Tereza Vychopňová</i>) . .	163
Pedagogická orientace 2015 _____	166
Obsah ročníku 2015.	166
Poděkování recenzentům.	170

Contents

Editorial: Back from six to four or Less is sometimes more (<i>Petr Knecht</i>).....	3
Articles	5
JIŘÍ MAREŠ: School psychologists as researchers: Reflection on their possibilities	5
VĚRA JANÍKOVÁ: Learning and teaching foreign languages, and identity.....	24
KATEŘINA LOJDOVÁ: A rational marriage? Research and teaching in pregradual teacher training on an example of qualitative research	51
KLÁRA ULIČNÁ: On didactic preparation of English language teachers for intercultural communicative competence development	76
PETR KOUBEK: To be herself: A case study on teacher's subjective theories in the context of professional development.....	95
PAVLA SÝKOROVÁ: Concept of the Common core state standards: Reading in elementary school.....	117
Discussion	135
KAMIL JANIŠ ML.: The state maturita as a „threshing machine“ and how to get there	135
Book Review	142
Hník, O. (2014). Literature didactics: The challenges in the field. (<i>Hana Lavičková</i>)	142
Chráška, M., & Kočvarová, I. (2014). Quantitative design in educational research of beginning academics. (<i>Petr Hlado</i>).....	146
Alsop, J. (2013). Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces. (<i>Adriana Wiegerová</i>).....	153
Reports and Announcements	157
IASCE conference Or when the form and the meaning coincide (<i>Hana Kasíková</i>)	157
Report on the international conference Education and schooling in the hand-cuffs of totalitarian beliefs and systems (<i>Růžena Váňová</i>).....	160
Report on the conference News in educational and school psychology – school psychologist as a researcher (<i>Zuzana Vařejková, Tereza Vychopňová</i>)...	163
Pedagogická orientace 2015	166
Contents 2015.....	166
Acknowledgements	170

Editorial: Zpět od šesti ke čtyřem aneb méně je někdy více

Chtě nechtě se v úvodníku prvního čísla v roce 2016 nevyhneme tématu snížení periodicity *Pedagogické orientace*. Není to tak dávno, co jsme v úvodníku prvního čísla roku 2013 slavnostně prohlašovali, že je lépe jít od čtyř k šesti než od desíti k pěti. Aktuálně jsme bohužel nuceni ohlásit návrat zpět od šesti ke čtyřem číslům ročně (což je stále ještě pořád lépe, než jít od desíti k pěti). Důvody tohoto rozhodnutí jsou ryze ekonomické.

Dvouměsíční vydávání PedOr bylo ekonomicky udržitelné díky nemalé finanční dotaci získávané od Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Ze strany PdF MU se jednalo o výraz solidarity s Českou pedagogickou společností, jež je vydavatelem *Pedagogické orientace*. Počínaje rokem 2015 se Pedagogická fakulta MU, stejně jako další pedagogické fakulty v Česku, začala potýkat s rozpočtovými problémy částečně způsobenými změnou metodiky financování vysokých škol. Nelze se divit, že Pedagogická fakulta MU na propad rozpočtu zareagovala poměrně razantními úspornými opatřeními, jejichž dopady jsme pochopitelně pocítili také v PedOr. V průběhu roku 2015 jsme postupně přišli o a) finanční odměnu určenou členům redakce časopisu, b) finance, kterými jsme hradili jazykové korektury časopisu v češtině i angličtině, c) nemalou finanční částku, kterou jsme udržovali v chodu výkonnou redakci časopisu (korespondence s autory a recenzenty, anonymizace rukopisů, předtisková příprava textů, kompletace jednotlivých čísel časopisu, správa webu atd.). Rozhodnutí o snížení periodicity bylo jediným možným řešením nastalé situace. Nutno podotknout, že Masarykova univerzita zůstává i nadále strategickým partnerem *Pedagogické orientace*. Česká pedagogická společnost jako dobrovolné sdružení lidí majících zájem o pedagogiku pochopitelně nemá k dispozici infrastrukturu a finance nezbytné pro vydávání kvalitního vědeckého dvouměsíčníku. Proto jsme rádi, že i nadále můžeme využívat zázemí Nakladatelství Masarykovy univerzity.

Lapidárně řečeno, z *Pedagogické orientace* se počínaje rokem 2016 stává časopis, který je v podstatě ryze dobrovolnický, vznikající ve volném čase členů odborné i výkonné redakce. Příspěvek, který máme k dispozici od členů České pedagogické společnosti a Rady vědeckých společností, pokrývá pouze technickou stránku vydávání časopisu (sazba, tisk, poštovné). O to více nás těší, že se finanční problémy, se kterými se potýkáme, neprojeví ani na kvalitě

publikovaných textů, ani na počtu nabízených rukopisů. Je to patrně proto, že mezi redaktory, autory i recenzenty časopisu převažují lidé, kterým nejde primárně o snadný zisk (měřený např. RIVovými body či hledáním odpovědi na otázku „Co z toho mám?“) a kteří usilují o dobro a rozvoj oboru. Není bez zajímavosti, že v roce 2015 bylo v *Pedagogické orientaci* publikováno 25 rukopisů studií a 22 rukopisů bylo v témže období odmítnuto. Tato čísla lze pochopitelně interpretovat různě. Jisté je, že v redakci máme především zájem o rukopisy, které se píší ne proto, aby byly vykázány, ale proto, aby byly čteny. Odhalit hodnotu konkrétního textu pro čtenáře je pochopitelně obtížné. Zejména v době, kdy téměř nikdo na trajektorii autor, recenzent, redaktor, sazeč, tiskař a čtenář nemá čas... V takovém nastavení může méně znamenat i více. V konečném důsledku je zřejmě ku prospěchu věci, že v *PedOr* budeme počínaje rokem 2016 publikovat méně článků s většími časovými odstupy.

Jak ukazují texty publikované v tomto čísle, můžeme očekávat, že 26. ročník *Pedagogické orientace* bude minimálně stejně dobrý jako předchozí ročníky. Společným přáním celé redakce je, ať se vám *Pedagogická orientace* v roce 2016 líbí a přináší vám to, co od ní očekáváte.

Petr Knecht

Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Redakci zasláno 20. 10. 2015 / upravená verze obdržena 21. 12. 2015 /
k uveřejnění přijato 22. 12. 2015

Abstrakt: Přehledová studie v první části konstatuje, že školní psychologové na celém světě mají v náplni práce nejen poskytovat psychologické služby žákům, učitelům a rodičům, ale také se aktivně zapojovat do výzkumu. Druhá část předkládá novou typologii školních psychologů: (1) ti, co působí na vysokých školách; (2) ti, co současně působí jak na vysoké škole, tak v terénu; (3) ti, co se připravují na dráhu školního psychologa jak na vysoké škole, tak v terénu; (4) ti, co působí jen v terénu. Třetí část studie upozorňuje, že zrušením rezortního ústavu, který se zabýval školním poradenstvím, se zredukovala výzkumná základna školní psychologie. Izolované snahy učitelů na katedrách psychologie českých vysokých škol nemohou tento deficit nahradit. Čtvrtá část se věnuje zájemcům, kteří se teprve připravují na profesi školního psychologa. Jejich pregraduální nebo postgraduální příprava končí mj. obhajobou kvalifikační práce. Studie porovnává témata obhájených kvalifikačních prací v ČR s tématy v USA a upozorňuje na témata, která jsou u nás opomíjena. Pátá část si všímá školních psychologů, kteří již působí na základních a středních školách. S oporou o koncepci S. Štecha uvádí čtyři základní typy výzkumných činností, které mohou školní psychologové ve škole realizovat. Závěr studie zní: školní psychologie u nás vstupuje do nové vývojové etapy, v níž je třeba posílit roli školního psychologa jako badatele školy. Bude to výhodné jak pro obor samotný, tak pro české školství.

Klíčová slova: školní psychologie, školní psycholog, typologie, výzkum, bakalářská práce, diplomová práce, doktorská disertace

Základní problém, z něhož vychází tato studie, má podobu dilematu: jak sladit nutné vědecko-výzkumné aktivity (tedy chápání školní psychologie jako vědy) s modelem praktické psychologické práce na školách (Štech & Zapletalová, 2013, s. 25).

Toto dilema může navozovat dojem, že existují jen dva typy školních psychologů: jedni pracují převážně jako vědci, druzí převážně jako praktici. Přitom se v České republice označení „školní psycholog“ často spojuje nikoli

s oborem samotným (s přihlášením se k němu jako k oboru, který je součástí profesní identity daného jedince a jeho intenzivní práce v něm), nýbrž s místem, kde pracuje (zpravidla na základní či střední škole, kde poskytuje své služby), což, jak ukážeme dále, není úplně korektní.

Naše studie kombinuje dva žánry – diskusi k problému výzkumné činnosti českých školních psychologů a žánr přehledové studie. Stanovila si čtyři cíle: s oporou o dostupnou literaturu charakterizovat možné výzkumné aktivity, které mohou vykonávat školní psychologové, konkrétně pak: (1) předložit novou typologii školních psychologů a okomentovat ji; (2) charakterizovat výzkumné činnosti, které mohou vykonávat školní psychologové, kteří působí na vysokých školách, případně souběžně též jako školní psychologové v terénu; (3) charakterizovat výzkumné činnosti, které mohou vykonávat zájemci, kteří se teprve připravují na profesi školního psychologa nebo na výzkum ve školní psychologii; (4) charakterizovat výzkumné činnosti, které mohou vykonávat školní psychologové, kteří působí jen v terénu, tj. na základních či středních školách.

1 Povinnost výzkumných aktivit a nová typologie školních psychologů

Začneme otázkou: Nakolik se mají školní psychologové vůbec podílet na výzkumu, tedy sami provádět určité typy výzkumných aktivit?

Zásadní odpověď dává celosvětově akceptovaný materiál *Definice oboru školní psychologie*. Obsahuje totiž 14 základních bodů, jež charakterizují činnosti školního psychologa, na nichž se dohodla *International School Psychology Association* (ISPA). Jejími členy jsou také Česká republika a Slovenská republika, takže platí i pro nás. Zásada č. 11 doslova praví:

Školní psychologové jsou zavázáni poskytovat své služby podle modelu, v němž výzkum a teorie tvoří hlavní východisko pro praktickou činnost. Lze tedy od nich očekávat, že znají ty výzkumné poznatky, které jsou relevantní pro praxi a poskytují své služby v souladu s nimi. Dále se od nich očekává, že přispějí k výzkumu a tvorbě teorie tím, že se *sami aktivně zapojí do výzkumu, do evaluací, do psaní odborných článků i jiných badatelských aktivit* [zvýraznil J. M.], které rozšiřují dosavadní poznatky a jejich náležité využívání v školní psychologii.¹

¹ <http://www.ispaweb.org/a-definition-of-school-psychology/>

Povinnost výzkumně pracovat je tedy mezinárodní institucí dána jasně. Jednou věcí je ovšem deklaratorní rovina a druhou je realita. Už výzkum skutečného stavu u školních psychologů v americké Virginii (Lowry, 1998) zjistil, že z deseti základních rolí, které na školách zastávají, se výzkumná činnost posunula od roku 1975 (pokud jde o vnímání její důležitosti) v roce 1996 z 10. místa na místo 7. Avšak její reálné naplňování se u školních psychologů posunulo z 10. místa jenom na 9. místo.

Z našich autorů důležitost výzkumné činnosti školních psychologů explicitně zastává nemnoho autorů, např. Štech a Zapletalová. K výjimkám rovněž patří Kavenská, Smékalová a Šmahaj (2011), kteří píší: „Domníváme se, že práce psychologů ve školách je pouze částí oboru školní psychologie, který se má kromě této činnosti zaměřovat také na poskytnutí teoretického zázemí pro tuto práci a na výzkum [zvýraznil J. M.]“ (s. 58)

Dalším problémem bývá spojování profesní identity školního psychologa pouze s místem, nikoli s činnostmi, které vykonává. Reálně vzato totiž existují nejméně čtyři typy školních psychologů, kteří se navzájem liší převládajícími činnostmi: (1) ti, co působí na vysokých školách; (2) ti, co současně působí jak na vysoké škole, tak jako školní psychologové v terénu, tj. na další část úvazku vykonávají praktickou činnost na základních či středních školách; (3) ti, co se připravují na dráhu školního psychologa jak na vysoké škole, tak přímo v terénu; (4) ti, co už působí jako školní psychologové naplno v terénu. Všech čtyř typů se uvedené dilema týká, byť v rozdílné míře a s rozdílnou intenzitou.

Ohlédneme-li se do minulosti, zjistíme, že výzkumná činnost ve školní psychologii má svou tradici už nejméně od poloviny padesátých let dvacátého století. Jeden ze čtyř typů psychologické pomoci škole a dětem představovaly v některých evropských zemích *Asociace pro výzkum dítěte*. Studovaly faktory, které byly rozhodující pro vývoj dítěte (Oakland & Brue, 1996). V současném období jsou výzkumné aktivity školních psychologů mnohem intenzivnější. Podívejme se na situaci podrobněji.

Náš výklad bude strukturován podle výše zmíněných typů školních psychologů. Na místech, kde je to vhodné, porovnáваме domácí situaci se situací ve vyspělých zemích, především v USA. Zahraniční práce jsme vybírali podle dvou kritérií: mělo jít o relativně nové práce (z posledních 10–15 let) a dále o práce, které mají co říci naší domácí situaci.

2 Školní psychologové, kteří působí jen na vysokých školách nebo souběžně i v terénu

Když v roce 2008 B. Lazarová bilancovala situaci v ČR po sametové revoluci, povzdechla si: „... školní psychologii se zatím nedostává výzkumné infrastruktury, která by studovala její vlastní kritické výzkumné problémy.“ (s. 490) Popsaná situace se změnila jen částečně a přechodně, a to díky výzkumným sondám pracovníků a spolupracovníků bývalého *Institutu pedagogicko-psychologického poradenství Praha* (IPPP), který vedla J. Zapletalová. IPPP jako samostatná instituce zanikl, podobně jako Výzkumný ústav pedagogický a Národní ústav odborného vzdělávání. Všechny tři zrušil ministr školství J. Dobeš v roce 2011. Místo nich zřídil jednu jedinou instituci – *Národní ústav pro vzdělávání* (NÚV) v Praze. V rámci této nové organizace funguje malá skupina pracovníků, kteří se zabývají problémy školní psychologie a věnují se dílčím výzkumům. Absence výzkumného centra komplikuje rozvoj svébytného vědního oboru u nás a rozvoj profese školního psychologa ve školské praxi.

Neúplnou náhradou jsou výzkumné aktivity jednotlivých (bohužel často osamocených) vysokoškolských učitelů na katedrách psychologie českých vysokých škol: na filozofických fakultách (UK Praha, MU Brno, UP Olomouc), pedagogických fakultách (UK Praha, MU Brno, JU České Budějovice), na Lékařské fakultě UK v Hradci Králové a na Fakultě sociálních studií MU v Brně.

Naším vysokoškolským učitelům chybí studie, které by mapovaly situaci u nás. Takové studie běžně publikují američtí kolegové o situaci oboru v USA (např. Du Paul, 2011; Grapin, Kranzler, & Daley, 2013; McIntosh et al., 2013; Watkins & Chan-Park, 2015). Jde o práce, které systematicky analyzují, co se pod hlavičkou školní psychologie v dané zemi produkuje.² Do této analýzy také patří zkoumání postupů, které redakce časopisů a editoři publikací používají při výběrů článků; explicitní i implicitní kritéria pro recenzování textů a dodržování potřebných nároků; vyhledávání nejlepších prací, identifikování špičkových badatelů ve školní psychologii; analyzování výzkumné produktivity vysokoškolských učitelů (viz např. Eckertová & Hintze, 2011).

Tradičně se výzkum žáků v americké školní psychologii soustřeďuje na nápravu jejich problémů s učením a chováním, tedy na odstraňování negativních jevů. Spolu se širším využíváním pozitivní psychologie je tento přístup

² Určitý náběh v ČR představuje studie, která analyzovala referáty, jež odezněly na seminářích *Novinky v pedagogické a školní psychologii do roku 2005* (Mareš, 2005).

doplňován také o druhý pól. Přehledně o něm referuje Jimerson a kol. (2004). Ve své studii hledá odpověď na čtyři otázky, které jsou pro výzkumy ve školní psychologii důležité:

- Jak si představit diagnostiku a hodnocení, které staví na silných stránkách člověka?³
- Proč je vhodné využívat ve školách diagnostiku a hodnocení, které staví na silných stránkách člověka?
- Existují už příklady reálného používání tohoto nového způsobu diagnostikování a hodnocení?
- V čem jsou limity tohoto nového přístupu?

Užitečným příkladem zmíněné tendence je studie Huebnera a Gilmana (2004), která ukazuje, že lze intervenovat tím, že posilujeme spokojenost žáka se sebou samým, se školní výukou a obecně s kvalitou jeho života (jejíž důležitou složkou je i žákův život ve škole). Citovaná práce se soustředila na volbu nového přístupu a na diagnostické problémy. Jak ukazují další autoři (např. Merrell, Ervin, & Peacock, 2011), školní psycholog také zkoumá realitu své školy a ověřuje účinnost preventivních či intervenčních programů, tedy do probíhajícího dění aktivně zasahuje.

Čím se vyznačují špičkoví zahraniční badatelé ve školní psychologii? Podle Martineze, Floyda a Erichsena (2011) jde o tyto charakteristiky: a) spolupracují, vedou mladší kolegy, budují si síť odborných vztahů; b) provádějí výzkumy a výsledky publikují; c) angažují se v recenzování textů; d) snaží se průběžně zvyšovat svoji publikační aktivitu a vylepšovat kvalitu svých textů; e) mají takové osobnostní zvláštnosti, které jim pomáhají zvyšovat svoji odbornou produktivitu; f) dříve, než se stali vysokoškolskými učiteli, absolvovali velmi kvalitní a náročnou přípravu v oboru.

3 Zájemci, kteří se připravují na dráhu školního psychologa či na výzkum v oboru

Zpravidla jde o tři typy zájemců:

- studenti pregraduálního studia psychologie, kteří uvažují o tom, že by se věnovali profesi školního psychologa;

³ Čeští čtenáři naleznou základní přehled o taxonomii a diagnostice kladných stránek člověka ve studii Mareše (2008).

- studenti postgraduálního doktorského studia psychologie, kteří si zvolili školněpsychologické téma své disertace (nikoli však obor školní psychologie, který není v ČR akreditován jako samostatný obor doktorského studia);
- absolventi studia psychologie, kteří se po určité době v praxi rozhodli získat kvalifikaci školního psychologa a studují v příslušném kvalifikačním kursu.

Ve všech třech případech studium končí určitým typem kvalifikační práce, která musí mít i svou výzkumnou část. Studenti tedy pod odborným dohledem provádějí dílčí výzkumy zaměřené na problematiku školní psychologie a školních psychologů. Pokud zájemce studuje na vysoké škole, jde o bakalářskou práci (tou uzavírá bakalářskou část studia) nebo častěji o diplomovou práci (tou uzavírá magisterské či navazující magisterské studium psychologie). Pokud zájemce uzavírá rozsáhlejší kurs, píše závěrečnou práci.

Výzkumné práce tohoto typu se objevují ve třech univerzitních centrech – na Univerzitě Karlově v Praze, Masarykově univerzitě v Brně a Palackého univerzitě v Olomouci. Podrobnější výklad o výzkumech prováděných studenty, tj. výzkumech, které byly uskutečněny v rámci kvalifikačních prací – zejména olomouckých – naleznou zájemci v přehledové studii Kavenské, Smékalové a Šmahaje (2011). Zmíněný přehled jsme ještě doplnili o další, novější kvalifikační práce.⁴

Jak už jsme zmínili, v České republice zatím není akreditován žádný doktorský studijní program *školní psychologie*, takže výzkumy týkající se školněpsychologické tematiky bývají (byť zatím zřídka) uskutečňovány v rámci doktorských programů pedagogická psychologie nebo sociální psychologie. Jsou uvedeny v tabulce 1 a označeny hvězdičkou.

Kvalifikační práce pokrývají tematicky pět okruhů, přičemž dominujícím předmětem většiny výzkumů je sám školní psycholog (tabulka 1).

⁴ Pro výběr českých kvalifikačních prací jsme zvolili dvě kritéria: (1) danou kvalifikační práci vedl odborník, který se sám zabývá výzkumem ve školní psychologii (oborově k těmto tématům inklinuje); (2) zvolené téma se týká problémů, jež ve své každodenní práci řeší školní psychologové na českých základních a středních školách. Tím se náš výběr formálně liší od kritéria, které bylo zvoleno pro výběr kvalifikačních prací v USA. Tam šlo o všechny práce, které vznikly v rámci akreditovaných doktorských programů školní psychologie. Takové kritérium nebylo možné v ČR uplatnit, neboť – jak už bylo zmíněno – samostatný doktorský studijní program školní psychologie u nás neexistuje.

Tabulka 1

České kvalifikační práce (bakalářské, diplomové, doktorské) se zaměřením na školní psychologii

Školní psychologie	Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol (Jaromišová, 2002)
Školní poradenské pracoviště	Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť (Jalůvková, 2011)
Školní psycholog	Jedinec: Osobnostní charakteristiky školního psychologa (Lednická, 2013) Profesní identita školního psychologa (Bartošová, 2011) Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy (Soldán, 2012) Vzdělávací potřeby školních psychologů a školních speciálních pedagogů (Svobodová, 2012)
	Role a profese: Role školního psychologa na základní škole (Malečková, 2012) Školní psycholog na střední škole (Bitalová, 2010) Začínající školní psycholog – kvalitativní výzkum procesu jeho pracovního začlenění (Augustinová, 2015) Pozice školního psychologa z pohledu jeho samotného a pohledu učitelů (Majdyšová, 2011) Kritická místa profese školních psychologů (Keřt, 2014)
	Vztahy: Reflexe vztahové sítě školního psychologa (Zímová, 2012) Školní psycholog a jeho vztah k učiteli (Machová, 2005) Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem (Suchardová, 2009) Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů (Stejskalová, 2012) Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů (Vonostránská, 2013)
Klima školy	Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy (Ježek, 2006)* Sociální klima školy jako teoretický i výzkumný problém (Mareš ml., 2007)* Učitel, jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole (Lukas, 2011)*
Žáci	Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících (Krejčová, 2008)*

Odlíšná situace je v USA, zejména u doktorandských výzkumů v rámci akreditovaných programů školní psychologie v USA. Není proto divu, že v časopisech nalézáme přehledové studie analytického typu, které zkoumají, jak jsou koncipovány a čemu se věnují doktorské disertace ze školní psychologie ve Spojených státech. Poslední publikovanou studií je práce

Lekwyho a Ysseldyka (2010). Zahrnula 1 119 disertací, které vznikly v letech 2000–2007 v rámci 39 akreditovaných doktorských programů ze školní psychologie (dodejme, že na výzvu autorů k poskytnutí údajů nereagovali představitelé dalších 34 studijních programů).

Autoři Lekwa a Ysseldyke (2010) rozčlenili témata disertací v uvedených letech do 10 skupin (tabulka 2).

Tabulka 2

Přehled výzkumných témat doktorských disertací v USA v letech 2000–2007

Typy proměnných	Konkretizace sledovaných jevů
Kognitivní procesy	učení, paměť, porozumění
Sociálněpsychologické jevy	sociokulturní problematika; postoje, identita, interpersonální vztahy, prosociální chování, antisociální chování
Osobnost	osobnostní zvláštnosti, např. tvořivost, agresivita, poruchy osobnosti
Hodnocení a diagnostika	predikce, intervence, akontabilita, tvorba nových nebo validizace existujících škál
Metodologie	účinnost intervenčních strategií, hodnocení edukačních programů
Poradenství, poruchy chování, terapie	poradenství; chování žáků v hodině, individuální problémy v chování
Vzdělávání učitelů	pregraduální příprava učitelů, další vzdělávání učitelů v činné službě
Profese školního psychologa	profesionální identita, vstup do profese, vývoj v profesi
Speciálněpedagogické jevy	znevýhodnění žáci, žáci s diagnostikovanou disabilitou
Ostatní	témata, která nelze zařadit do žádné z výše uvedených kategorií

Pozn. Upraveno podle Lekwa a Ysseldyka (2010, s. 24–26).

Pokud porovnáme údaje v tabulce 2 o tématech amerických disertací s výčtem témat českých kvalifikačních prací (tabulka 1), zjistíme, že čeští autoři a autorky se soustřeďují převážně na *profesi* školního psychologa a některé sociálněpsychologické jevy. Je to zřejmě způsobeno tím, že jsme stále ještě v počáteční etapě vstupu školních psychologů do škol a je třeba zmapovat problémy s tím spojené. Odborná i laická veřejnost si na tuto profesi teprve zvyká. Proto badatelé zatím ponechávají stranou další zajímavá

výzkumná témata, např. kognitivní procesy, osobnost žáků a učitelů, hodnocení a diagnostiku, metodologii výzkumů ve školní psychologii, poradenské služby či vzdělávání učitelů v psychologii.

4 Školní psychologové, kteří působí v terénu

V prvním oddíle naší studie jsme citovali 11. zásadu ISPA o nutnosti, aby se školní psychologové podíleli na výzkumech a aby získané výsledky též publikovali. Štech a Zapletalová (2013) upozorňují školní psychology, kteří pracují přímo na školách:

Aktivní odborný růst zahrnující podíl na výzkumných činnostech by neměl být jen záležitostí dobré vůle a soukromého zájmu školního psychologa. Jeho specifické postavení v terénu si o to přímo říká. Školní psycholog by tak měl počítat s tím, že se nachází na ideálním místě pro to, aby byl *kvalitativním badatelem školy* [zvýraznil J.M.]. Má automaticky k dispozici obrovské množství dat a výlučné postavení ve výchovném systému. (s. 72)

Už léta předtím představitelé české a slovenské školní psychologie zařazovali mezi důležité činnosti školního psychologa, který působí v terénu, také výzkumnou činnost. Nazývali ji různě: výzkum a evaluace programů (Furman, 1997), průzkumně-výzkumná činnost (Gajdošová, 1997). Bývá zde ovšem bariéra na straně školy. Např. výzkumná sonda Lazarové a Ondruše (2000) konstatovala, že zkoumaní ředitelé škol očekávali, že školní psycholog bude dělat především tyto činnosti: poradenství pro děti, skupinovou terapeutickou a preventivní činnost s žáky, diagnostiku, práci s rodiči, zajišťování psychologického vzdělávání učitelů a péči o začínající učitele.

Kromě vlastního výzkumu může psycholog na škole zastávat i jiné role. Podle R. Brauna (2001) může poskytovat konzultace pro ty vysokoškolské studenty, kteří se zajímají o školní psychologii, pomáhat jim při koncipování jejich diplomové práce a vést tyto studenty při tvorbě teoreticko-přehledové a hlavně výzkumné části kvalifikační práce.

Školní psychologové potřebují pro svou výzkumnou činnost určitá vodítka a nestačí jim jen obecně metodologické publikace o výzkumu. V České republice však nemáme prakticky zaměřené příručky typu *Jak provádět vědecký výzkum ve školách*, tedy příručky, které mají školní psychologové k dispozici např. v USA (Dinellová, 2009).

Jen s obtížemi vychází časopis *Školský psycholog/Školní psycholog* (v roce 2015 už vyšel 16. ročník⁵). Tato situace kontrastuje se situací ve vyspělých zemích, kde vychází mnoho časopisů věnovaných přímo školní psychologii (podrobnosti přináší příloha 1).

Pokud nahlédneme do vyhlášky *MŠMT č. 72/2005 Sb.*, zjistíme, že v oddíle věnovaném pracovní náplni školního psychologa jsou dvě pasáže, které přímo konkretizují jeho výzkumnou činnost. První pasáž se týká práce se žáky a studenty. V oddílu *Příprava na diagnostiku, depistáž* se uvádí, že školní psycholog provádí přípravu screeningů, anket, dotazníků ve škole, vyhodnocuje, zpracovává a analyzuje jejich výsledky. Druhá pasáž se týká práce s rodiči, pedagogy a dalšími spolupracujícími subjekty. V oddílu *Příprava na konzultační, poradenské a intervenční práce* se píše, že školní psycholog připravuje podpůrné programy pro oblast spolupráce třídního učitele a třídy, vyhodnocuje výsledky realizovaných programů.

Ve skutečnosti výzkumná činnost školního psychologa může nabývat mnohem více podob. S. Štech (2015) přišel s velmi užitečným tříděním výzkumné činnosti školního psychologa na škole (viz tabulka 3).

Tabulka 3 konkretizuje jasné stanovisko odborníků, že školní psycholog má být badatelem školy (Štech & Zapletalová, 2013). Problémem je, jak konstatují Merrell a kol. (2011, s. 262), že většina školních psychologů sice dostává v pregraduálním studiu určitá poučení o výzkumných metodách a na příkladech si cvičí jejich výběrové použití. Ale – na rozdíl od těch, kteří pokračují v doktorském studiu – nezažije systematický výcvik v tom, jak reálně provádět psychologický výzkum, nezkusí si ho jako celek v praxi. Obáváme se, že toto konstatování platí také pro Českou republiku.

Podle Merrella a kol. (2011, s. 251 a násl.) školní psycholog vystupuje nejméně ve třech výzkumných rolích: jako uživatel výsledků výzkumu jiných badatelů (zavádění novinek do praxe a jejich příp. modifikování), jako realizátor akčního výzkumu a konečně jako hodnotitel účinnosti preventivních či intervenčních programů na své škole.

⁵ V roce 2015 vyšel poprvé v elektronické podobě; do té doby vycházel v papírové verzi a dodatečně byl vystavován v pdf souborech na internetové stránce AŠP. Nyní je dostupný na adrese: <http://testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/skolnipsycholog/article/view/61/53>

Tabulka 3

Školní psycholog jako badatel ve škole

	Role odborníka-praktika	Role skutečného badatele školy
Zkoumání jen pro potřeby vlastní školy	Školní psycholog vede pracovníky své školy k odstupu od každodenního dění ve škole, navozuje u nich distanci od dílčích událostí a od laického způsobu vysvětlování jevů. Předkládá vedení školy i učitelům jiný pohled na dění ve škole – pohled, který je opřen o poznatky z odborné literatury a z výzkumu. Vede je k uvažování nad jinými perspektivami a jinými interpretacemi.	Školní psycholog systematicky shromažďuje důležité údaje o fungování školy, učitelského sboru, učitelích, o interakci učitel–žáci, žák–žáci, o problémech školy. Systematicky vyhodnocuje silné i slabé stránky života školy, sleduje vývojové trendy, intervnuje a své intervence vyhodnocuje.
Zkoumání pro širší odbornou veřejnost	Školní psycholog dává k dispozici výzkumníkům k širšímu srovnávání vybraná data, která o své škole získal. Spolupracuje s profesionálními výzkumníky na jejich výzkumech v terénu. Přípravuje jim půdu ke vstupu do školy, podílí se na sběru výzkumných dat. Je pomocníkem badatelů.	Školní psycholog je plnohodnotným členem profesionálního výzkumného týmu. ⁶ Přímo se podílí nejen na sběru, ale také na analýze výzkumných dat a interpretaci získaných výsledků. Bývá uváděn jako spoluautor publikací. Může pracovat i samostatně, např. tím, že zpracovává zajímavé případy ze své praxe do podoby případových studií a publikuje je pro potřeby širší odborné veřejnosti.

Pozn. Upraveno podle Štecha (2015).

Pokud jde o metodologii práce školního psychologa, její základní tendencí je častější užívání kvalitativních metod (Štech & Zapletalová, 2013, s. 58). Už v roce 1982 Kempová doporučovala školním psychologům využívání etnografického výzkumu a ukazovala jim jeho konkrétní možnosti. Školní psycholog může použít i participační akční výzkum, např. studovat a ovlivňovat spolupráci rodičů se školou (Ho, 2002).

V zahraničí v posledních letech registrujeme určitý posun k širšímu přístupu, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní metodologii. Podrobnější výklad (včetně dvanácti typů smíšených přístupů) naleznou zájemci např. v přehledové studii Powella a kol. (2008). Jedním z příkladů této „smíšené“

⁶ Může jít o to, co se v zahraničí označuje jako výzkumná síť univerzita–školy nebo výzkumné partnerství mezi univerzitou a školami (viz např. Cornelissen et al., 2013).

metodologie je i výzkumné použití případových studií. Uvádíme ho zde proto, že u nás – na rozdíl od vyspělých zemí – není odborné veřejnosti dost znám a není tedy běžně používán.

Jednotkou případové studie je *případ*, což je široké a zastřešující označení. Rozumí se jím hlavní předmět zkoumání v rámci případové studie. Obvykle jde o konkrétní entitu, např. osobu, organizaci, instituci, komunitu, ale i program, politický postup, proces (Yin, 2013, s. 237). Jednotkou však může být i větší celek typu region či stát. V rámci sociální jednotky se pak studují kupř. sociální vztahy mezi lidmi, sociální role aktérů, určitý proces, zajímavý jev, událost, způsob fungování instituce atp.

V pedagogicko-psychologickém kontextu se může jednat o žáka, skupinu žáků, školní třídu; učitele, učitelský sbor, vedení školy, školu jako konkrétní organizaci v určité lokalitě anebo obecněji školu jako společenskou instituci; interakci učitel–žáci, kurikulum apod.

Pojem *případová studie*⁷ (*case study*) není snadné definovat, protože zahrnuje mnoho různých koncepčních přístupů, typů studií a konkrétních aspektů, které se v rámci studia určitého případu (či několika případů) sledují. Vymezení případové studie jako výzkumného přístupu (nikoli výzkumné metody) má své oprávnění, protože taková studie se může provádět pomocí různých výzkumných metod (pozorováním, individuálními rozhovory, diskusí v ohniskové skupině, obsahovou analýzou dokumentace,⁸ dotazníkovým šetřením atd.). Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu a zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění (podrobnější výklad viz Mareš, 2015).

5 Závěry

Naše přehledová studie konstatovala – s oporou o dokument *International School Psychology Association* – že povinností školního psychologa (ať už pracuje na kterémkoli stupni výchovně-vzdělávacího systému) je podílet se podle svých sil a možností na výzkumných aktivitách. Předložila novou

⁷ V medicíně, ošetřovatelství, klinické psychologii se používá termín *kazuistika* (viz např. Mihál, 2003; Subkatedra klinické psychologie, 2014).

⁸ Podrobněji o využití obsahové analýzy v případových studiích pojednává práce Kohlbachera (2006).

typologii školních psychologů a pro každý ze čtyř typů uvedla, které výzkumné aktivity by mohl psycholog v takové pozici vykonávat.

Školní psychologové na vysokých školách mají pro výzkum největší prostor, ale zatím jde o úsilí jednotlivců na různých fakultách různých univerzit. Bylo by užitečné výzkumné úsilí v rámci ČR zkoordinovat, usilovat o získání společného výzkumného grantu, příp. se zapojit do mezinárodních výzkumů se školněpsychologickou tematikou.

Nejvíce dílčích výzkumných sond zatím vzniká v rámci kvalifikačních prací studentů bakalářského a magisterského studia psychologie, příp. v rámci závěrečných prací na konci dlouhodobých popromočních kursů. Porovnání s výzkumy v USA však ukazuje, že se domácí výzkumy svými *tématy* soustřeďují převážně na školního psychologa samotného, na jeho osobnost, role a vztahy, jakož i na sociálněpsychologické aspekty fungování školy; to je příliš úzký záběr.

Nejméně zatím nalézáme výzkumné aktivity u školních psychologů, kteří pracují v terénu, tj. na základních a středních školách. Naše studie naznačila několik možností, jak by se i tito praktici mohli podílet na výzkumné činnosti.

Poukázala na skutečnost, že školní psychologie v České republice by měla vstoupit do další fáze svého vývoje. Měla by se intenzivněji věnovat výzkumu, aby poskytla:

- praktikům doporučení založená na vědeckých důkazech;
- pregraduálnímu a postgraduálnímu vzdělávání psychologů užitečné příklady z praxe (včetně případových studií);
- vědnímu oboru školní psychologie ověřené podklady pro jeho rozvoj.

Vždyť už v r. 1998 rozlišil S. Štech ve svém výzkumu identity školních psychologů tři základní role psychologa ve škole. Nazval je metaforicky: (1) intelektuální kutil, (2) mediátor a vyjednávač, (3) badatel školy. Tehdy položil důležitou otázku:

Může být právě badatelství etnografického typu postavené na kvalitativní metodologii, systematickém a longitudinálním sledování a vyhodnocování dat o jedincích, sboru, klimatu či k pasportizaci školy atd. někdy v blízké budoucnosti oním emblematickým symbolem profese? (s. 263)

Když Štech svůj výzkum po čase zopakoval, zjistil, že role školního psychologa jako mediátora v širokém slova smyslu v České republice jasně převažuje. Naopak role „kutila“ a badatele školy (či spíše konceptora nebo spoluvůrce projektů) se objevují méně často (Štech, 2001). Naše přehledová studie přichází s tímto doporučením: roli školního psychologa jako badatele školy je třeba výrazně posílit. Je to výhodné jak pro obor samotný, tak pro české školství.

Literatura

- Augustinová, K. (2015). *Začínající školní psycholog* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Bitalová, H. (2010). *Školní psycholog na střední škole* (Bakalářská práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Braun, R. (2001). *Činnost školního psychologa na základní škole (koncepte)*.
- Cornelissen, F., van Swet, J., Beijaard, D., & Bergen, T. (2013). Exploring knowledge processes based on teacher research in a school–university research network of a master’s program. *Journal of Educational Change*, 14(2), 139–176.
- Dinella, L. M. (2009). *Conducting science-based psychology research in schools*. Washington: American Psychological Association.
- DuPaul, G. J. (2011). School psychology as a research science: Are we headed in the right direction? *Journal of School Psychology*, 49(6), 739–744.
- Eckert, T. L., & Hintze, J. M. (2011). School psychology publishing contributions to the advancement of knowledge, science, and its application: An introduction to the themed issue. *Journal of School Psychology*, 49(6), 613–616.
- Furman, A. (1997). Smery rozvoja školskej psychológie v SR. *Školský psychológ*, 7(3–4).
- Gajdošová, E. (1997). Psychoterapia v práci školského psychológa: áno alebo nie? *Školský psychológ*, 7(3–4), 4–11.
- Grapin, S. L., Kranzler, J. H., & Daley, M. L. (2013). Scholarly productivity and impact of school psychology faculty in APA-accredited programs. *Psychology in the Schools*, 50(1), 87–101.
- Ho, B. S. (2002). Application of participatory action research to family-school intervention. *School Psychology Review*, 31(1), 106.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of assessments and intervention plans for students in school settings. *The California School Psychologist*, 9(1), 127–134.
- ISPA. (2015). *A definition of school psychology*. Dostupné z <http://www.ispaweb.org/a-definition-of-school-psychology/>
- Jaromišová, K. (2002). *Postoje ke školní psychologii na druhém stupni základních škol* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Jalůvková, R. (2011). *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.

- Ježek, S. (2006). *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9–19.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *E-psychologie*, 5(4), 55–67. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>
- Kemp, J. (1982). *School psychologist as researcher: The process of ethnographic inquiry* (Disertační práce). Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1).
- Krejčová, K. (2008). *Možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících* (Disertační práce). Praha: Filozofická fakulta UK v Praze.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie*, 52(5), 480–492.
- Lazarová, B., & Ondruš, D. (2000). Dva pohledy na náplň práce školního psychologa. *Školský psycholog*, 10(1–2), 2–10.
- Lednická, T. (2013). *Osobnost školního psychologa působícího na základní škole* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Lekwa, A., & Ysseldyke, J. (2010). Dissertation research in school psychology: Changes in topics and methodology over the past 25 years. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 17–37.
- Lowry, R. S. (1998). *Role and functions of school psychologists in Virginia: A ten-year follow-up* (Disertační práce). Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lukas, J. (2011). *Učitel, jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Machová, H. (2005). *Školní psycholog a jeho vztah k učiteli* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy – z pohledu školního psychologa a učitele* (Diplomová práce). Brno: Filozofická fakulta MU.
- Malečková, K. (2012). *Role školního psychologa na základní škole* (Bakalářská práce). České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Mareš, J. ml. (2007). *Sociální klima školy jako teoretický i výzkumný problém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Mareš, J. st. (2005). Stručná bilance zlínských seminářů „Novinky v pedagogické a školní psychologii“. In J. Mareš & T. Svatoš (Eds.), *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995–2000* (s. 4–22). Zlín: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Mareš, J. st. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 58(1), 4–20.
- Mareš, J. st. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.

- Martinez, R. S., Floyd, R. G., & Erichsen, L. W. (2011). Strategies and attributes of highly productive scholars and contributors to the school psychology literature: Recommendations for increasing scholarly productivity. *Journal of School Psychology, 49*(6), 691–720.
- McIntosh, K., Martinez, R. S., Ty, S. V., & McClain M. B. (2013). Scientific research in school psychology: Leading researchers weigh in on its past, present, and future. *Journal of School Psychology, 51*(3), 267–318.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Peacock, G. G. (2011). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. New York: Guilford Press.
- Mihál, V. (2003). Proč a jak psát kazuistiku? *Pediatric pro praxi, 3*, 149–151.
- Oakland, T., & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika, 46*(5), 24–31.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., & Daley, C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools, 45*(4), 291–309.
- Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy* (Diplomová práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Stejskalová, J. (2012). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Subkatedra klinické psychologie (2014). *Pokyny ke zpracování kazuistiky*. Dostupné z <https://www.ipvz.cz/o-ipvz/kontakty/pedagogicka-pracoviste/klinicka-psychologie/pokyny-ke-zpracovani-kazuistiky>
- Suchardová, L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem* (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Svobodová, M. (2012). *Vzdělávací potřeby školních psychologů a školních speciálních pedagogů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Štech, S. (1998). Profesní identita školního psychologa. *Pedagogika, 48*(3), 257–265.
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika, 51*(1), 47–55.
- Štech, S. (2015, září). *Školní psycholog jako badatel školy*. Diskusní příspěvek na konferenci Novinky v pedagogické a školní psychologii, Brno.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů* (Diplomová práce). Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Watkins, M. W., & Chan-Park, C. Y. (2015). The research impact of school psychology faculty. *Journal of School Psychology, 53*(3), 231–241.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage publications.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika, 51*(5), 37–46.
- Zimová, M. (2012). *Reflexe vztahové sítě školního psychologa* (Diplomová práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.

Autor

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

School psychologists as researchers: Reflection on their possibilities

Abstract: This survey study states in the first part that school psychologists all over the world are supposed to provide not only psychological services for pupils, teachers and parents, but to be actively involved in research as well. The second part presents a new typology of school psychologists: (1) those who work in universities; (2) those who operate simultaneously both in universities and in the field; (3) those who have been preparing themselves for a career of school psychologists both at the university and in the field; (4) those who work only in the field. The third part of the study points out that due to the abolishment of the departmental institution, which dealt with school counselling, the research base of school psychology has been reduced in the Czech Republic. Isolated efforts of teachers in the departments of psychology at Czech universities cannot make up for that deficit. The fourth part deals with those interested students who are just preparing for the profession of school psychologists. Their undergraduate or postgraduate preparation ends, among others, with the defence of qualification thesis. Our study compares the themes of defended theses in the Czech Republic with those in the U.S.A., and draws the attention to the themes neglected in our country. The fifth part takes notice of school psychologists who are already active in primary and secondary schools. Leaning on the S. Stech's concept, four basic types of research activities are listed that may be realized by school psychologists in schools. The conclusion of the study is: School psychology in our country is entering a new developmental stage in which it is necessary to strengthen the role of school psychologists as school researchers. It will be advantageous for both the study field and for the Czech education.

Keywords: school psychology, school psychologist, typology, research, bachelor thesis, master thesis, doctoral dissertation

Příloha

Vybrané zahraniční časopisy věnované školní psychologii

Název časopisu	ISSN	vydavatel	časopis vychází od roku	stát
The School Psychologist Newsletter	?	APA divize 16	vychází od r. 1946 r. 2015 = 69. ročník	USA
Psychology in the Schools	0033-3085 (print), 1520-6807 (online)	Wiley-Blackwell	vychází od r. 1964 r. 2015 = 52. ročník	USA, Velká Británie
School Psychology Review	0279-6015 (print)	National Association of School Psychologists	vychází od r. 1970 r. 2015 = 44. ročník	USA
School Psychology International	0143-0343 (print), 1461-7374 (online)	Sage	vychází od r. 1979 r. 2015 = 36. ročník	Velká Británie
Journal Applied School Psychology	1045-3830 (print), 1537-7911 (online)	Taylor and Francis	vychází od r. 1985 r. 2015 = 31. ročník	USA
Canadian Journal of School Psychology	0829-5735 (print), 2154-3984 (online)	Sage	vychází od r. 1985 r. 2015 = 30. ročník	Kanada
Professional School Psychology Journal	0886-3016	APA	vychází od r. 1986 r. 2015 = 30. ročník	USA
School Psychology Quarterly	1537-7903 (print), 1939-1560 (online)	APA	vychází od r. 1986 r. 2015 = 30. ročník	USA
Journal of Psychologists and Counsellors in Schools	1037-2911 (print), 1839-2520 (online)	Cambridge University Press	vychází od r. 1991 r. 2015 = 25. ročník	Austrálie
Contemporary School Psychology	2159-2020 (print), 2161-1505 (online)	Springer	vychází od r. 1996 r. 2015 = 19. ročník	USA
Psicologia Escolar e Educacional	1413-8557 (print)	University of Maringá	vychází od r. 1997 r. 2015 = 19. ročník	Brazílie
Romanian Journal of School Psychology	2248-244X (online)	University of Oradea	vychází od r. 2001 r. 2015 = 15. ročník	Rumunsko
School Psychology Forum – Research in Practice	?	National Association of School Psychologists	vychází od r. 2006 r. 2015 = 9. ročník	USA

Název časopisu	ISSN	vydavatel	časopis vychází od roku	stát
International Journal of School and Educational Psychology	2168-3603 (print), 2168-3611 (online)	Taylor and Francis	vychází od r. 2013 r. 2015 = 3. ročník	USA
Journal of School Psychology	0022-4405	Elsevier	vychází od r. 2013 r. 2015 = 3. ročník	USA
International Journal of School and Cognitive Psychology	1234-3425 (online)	OMICS Publishing Group	vychází od r. 2014 r. 2015 = 2. ročník	USA

Pozn. Řazeno podle délky vycházení.

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

Monografie prezentuje výsledky výzkumu ustavování a uspořádání mocenských vztahů ve výuce studentů učitelství, kteří se při své dlouhodobé praxi ocitají ve školních třídách coby nastávající učitelé. Autoři vycházejí z tradiční teorie relační moci Frenche a Ravena a na základě videonahrávek vyučovacích hodin, rozhovorů se studenty učitelství, jejich reflektivních deníků z praxí a dotazníkového šetření výuky studentů učitelství prostřednictvím výpovědí žáků popisují, jak studenti učitelství v interakci se žáky pracují s legitimní, donucovací, odměňovací, expertní a referenční mocí. Kniha představuje typické situace, s nimiž jsou studenti učitelství při své praxi konfrontováni, a může tak sloužit budoucím učitelům stejně jako těm, kdo je na tuto dráhu připravují.

Učení a vyučování cizích jazyků a identita

Věra Janíková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury

Redakci zasláno 16. 9. 2015 / upravená verze obdržena 27. 1. 2016 /
k uveřejnění přijato 3. 2. 2016

Abstrakt: V posledních přibližně šedesáti letech dochází k dynamickému rozvoji výzkumu procesů učení a vyučování cizích jazyků, s podobnou mírou intenzity jsou rovněž vytvářeny nové teorie, které ozřejmují intencionální a incidentální procesy osvojování jazyků. V obou těchto oblastech se odrážejí nejen nejnovější poznatky relevantních vědních disciplín, ale i požadavky současné společnosti na jazykové vzdělávání. Předložená studie se soustřeďuje na jednu z oblastí, která se stává v poslední době zejména v zahraničí velmi frekventovaným tématem odborného diskurzu v rámci didaktiky cizích jazyků. Touto oblastí jsou komplexní a mnohodimenzionální vztahy mezi jazykem/jazyky a identitou/identitami jedince. V úvodní části příspěvku je podán stručný vhled do konceptualizace identity a nástin vybraných teorií učení a osvojování jazyků, v nichž lze zřetelně identifikovat společné jmenovatele se současným chápáním identity. Poté následuje souhrnná charakteristika vztahů jazyka a identity. Následující část představuje oblasti výuky cizích jazyků, v nichž se konstrukt identity zrcadlí zvláště zřetelně, a v závěru je exemplárně představen dosavadní výzkum zaměřený na zkoumání jazyka a identity v kontextu učení a vyučování cizích jazyků.

Klíčová slova: učení a vyučování cizích jazyků, identita, jazyk a identita, teorie, výzkum

O tom, že identita člověka je tvořena souhrnem mnoha faktorů, z nichž k nejdůležitějším patří jazyk, není třeba polemizovat. Přesvědčivě to dokládají mnohé teoretické i empirické výzkumy zejména filologických a kulturologicky orientovaných věd, v širším kontextu pak i věd dalších, z nichž na jednom z čelních míst stojí sociologie. Nabízí se tak otázka, zda již není téma identity vyčerpáno a co bylo motivem a cílem pro jeho uchopení v rámci tohoto příspěvku. Po zralé úvaze jsem dospěla k následující odpovědi: I když se v poslední době setkáváme například v rámci sociálních věd s kritickými pohledy na samotný koncept identity i na její zkoumání (např. Fleissner, 2014), ve výzkumu učení a vyučování cizích jazyků je identita zastoupena spíše marginálně a naši pozornost si zasluhuje z mnoha důvodů. Na tomto místě jmenujme alespoň dva. Jedním ze stěžejních je konstitutivní role jazyka

při konstrukci a rozvoji identity, přičemž s každým dalším jazykem a jeho kulturou nabývají tyto procesy na nové kvalitě. I v české společnosti dochází v důsledku narůstající mobility/migrace k častějšímu a intenzivnějšímu střetávání jedince s jinými jazyky a jejich kulturami, což se odráží i ve výuce cizích jazyků ve školní třídě. A to nejen v tradičním smyslu – učitel, popř. lektor cizího jazyka a jazykově a kulturně homogenní třída. Vlivem zmíněné migrace se totiž mnohdy jedná o model jiný, kdy tento učitel/lektor působí ve třídě, která je jazykově a kulturně heterogenní. Dalším důvodem je pak – přinejmenším v rámci evropské jazykové politiky – podpora rozvoje mnohojazyčnosti jedinců mj. tím, že si žák již během povinné školní docházky má osvojit více než jeden cizí jazyk, což je v souvislosti s procesem konstrukce identity uchopováno ve výzkumu učení a vyučování cizích jazyků v zahraničí se značnou razancí (např. Burwitz-Melzer, 2013; Küster, 2010; Norton, 2013). Vychází se přitom z toho, že osvojování mateřského jazyka se významně podílí na konstruování identity, a učení se cizím jazykům (popř. jazyku druhému), k čemuž dochází zpravidla v pozdějším věku, znamená získávání pohledu na svět kolem nás z jiné perspektivy a na rozvoj identity má značný vliv. A právě tento aspekt rezonuje s jedním z hlavních cílů současné výuky cizích jazyků, k nimž patří umožnit učícím se jedincům vyrovnávat se s jinakostí, reflektovat a ve výukových situacích „prožít“ jazykové a kulturní rozdíly i shody. Ve výuce je sice identita latentně přítomna vždy, ale explicitní zájem o ni jako o konkrétní obsah výuky a předmět výzkumu zaznamenáváme až v posledních několika letech. Tyto důvody se staly impulsem k tvorbě předložené studie, jejímž cílem je se vší vědeckou pokorou ve smyslu neskrývaného hledání vnést toto téma do odborného diskurzu české didaktiky cizích jazyků v jejím propojení s teoretickým i empirickým výzkumem, v němž doposud uchopeno nebylo.

1 K pojetí identity

Záměrem této kapitoly je uchopit identitu s ohledem na její usouvztažnění s výzkumným polem učení a vyučování cizích jazyků. Za poctivé považuji předeslat, že téma identity a její povahy je velmi rozsáhlé, což neumožňuje v rámci jedné studie předložit vyčerpávající výklad. Proto je hlavní pozornost věnována současnému pojetí identity, které je v úvodní části ukotveno ve stručném náhledu na stěžejní proudy a představitele, kteří se na vývoji pojmu *identita* podíleli.

Obecně patří identita mezi fenomény, které je díky jejich komplexnosti obtížné nejen uchopit, ale i jednoznačně vymezit, o což se nicméně snaží vědecký diskurz na poli vývojově- a sociálněpsychologickém (např. Výrost & Slaměník, 2008), sociologickém, ale i (sociálně) pedagogickém (např. Švaříček, 2007) či, v případě jazyka a identity pak zejména, sociokulturním a sociolingvistickém (např. Werlen, 2002) či pragmalingvistickém (např. Aguado, 2013).

Nejdříve se identita objevuje v psychologickém, resp. psychoanalytickém diskurzu a jako první s ní cíleně pracuje Erikson (1996), který rozpracovává pro další vývoj zásadní teorii, tzv. *ego teorii identity*. Autor v ní vychází z duálního charakteru identity a rozlišuje *ego identitu* ve smyslu psychologického mechanismu umožňujícího udržet vnitřní kontinuitu a stejnost v čase a *self identitu* jako sebevnímání, což považuje za stěžejní. Identita v jeho pojetí zahrnuje vnitřní procesy jedince (individuální struktury) a procesy ve struktuře sdílených kulturních hodnot, přičemž za rozhodující pro formování identity považuje vrozené charakteristiky jedince. Erikson (1996) zároveň podtrhuje vývojový aspekt procesu formování identity s důrazem kladeným na dobu pozdní adolescence (srov. např. Macek, 2003), identitě obecně připisuje nejen stálost, ale současně i proměnlivost či pomíjivost.

Poměrně brzy však dochází ke kritice Eriksonovy teorie, již je vytýkána zejména přílišná akcentace vrozenosti, zásadní význam pro formování identity začíná být připisován sociálnímu prostředí a sociální interakci s druhými lidmi. Dochází k proměně psychologických paradigmat a nástupu paradigmatu sociálního, v němž je již za jeden z jejích hlavních aspektů vnímán jazyk. Zároveň se zde setkáváme s dichotomním členěním identity, v němž je rozlišována na jedné straně *identita osobní* (personální/individuální) – jako názor na schopnosti, dovednosti a vlastnosti jedince, a na druhé straně *identita sociální* (popř. společenská/kolektivní), která se vztahuje k členství v určité sociální skupině, projevuje se emoční angažovaností a hodnotovým významem spojeným s tímto členstvím (srov. Výrost & Slaměník, 2008, s. 47). Toto přehodnocení se do značné míry projevuje již u Eriksonova pokračovatele, kterým je Marcia, jenž považuje za dvě významné složky identity *krizi* a *závazek*, přičemž krizí je míněno hledání a rozhodování o závazku identity a závazkem docílení pevných a stálých hodnot a přesvědčení v různých sférách života.

K vymezení identity ze sociologicko-psychologického pohledu přistupuje *symbolicky interakcionalistická teorie identity* (např. Mead, 1968), v níž

je „Já“ (*self*) definováno jako hierarchická struktura internalizovaných rolí, které jedinec během svého života v různých situacích „hraje“ a jak se v nich chová, přičemž rolí¹ je míněna právě identita (např. role či identita matky, učitele atd.). Postupně tak vzniká koncept tzv. *vícenásobné identity* (*multiple Identität*, srov. např. Kresic, 2006, s. 81). Identita a chování jedince jsou zde nahlíženy ve vzájemně podmíněném vztahu: identita ovlivňuje chování a chování ovlivňuje identitu, a to při užívání jakéhokoli jazyka. Těžiště Meadovy teorie identity tvoří tedy představa o tom, že naše „Já“ je konstituováno v sociální interakci a hlavním médiem je přitom jazyk, který se označuje jako prostředek „kooperace, která se uskutečňuje pomocí signálů a gest“ (Mead, 1968, s. 44). Zdůrazňuje tak vztah mezi užíváním jazyka a změnou identity (resp. jedné z identit; Mead, 1968, s. 184). I když Mead nezohledňuje vnitřní strukturu jazykových systémů ani pragmalinguistiku (zejména v oblasti mluvních aktů), skrývá jeho přístup k identitě četné jazykově teoretické a jazykově filozofické implikace, které lze nalézt v řadě teorií učení/osvojení (cizích) jazyků, o nichž se zmíníme níže.

V této souvislosti se jako relevantní jeví i *etnolingvistická teorie identity*, která považuje za stimulus pro získání pozitivní sociální identity zvýšené sebevědomí při užívání jazyka dominantnější skupiny a explicitně hovoří o kulturní a jazykové identitě (srov. Výrost & Slaměník, 2008, s. 48).

Ve výrazném protikladu k počátečnímu vnímání identity jako stabilního rysu osobnosti jedince (viz Erikson, 1996) stojí pojetí konstruktivistické, jež identitu nepovažuje za vnitřní vlastnost, ale chápe ji jako konstrukci jednání, čímž podtrhuje její dynamický charakter. Na toto pojetí navazují postmoderní úvahy, v nichž se mimo jiné silně odrážejí pochybnosti o možnosti dojít ke konsensu v otázkách vymezení identity. Tyto úvahy jsou determinovány nejen novými vědeckými poznatky, ale i vývojem společnosti a nových či měnících se podmínek a faktorů ovlivňujících konstituování a rozvoj identity. Společně s výše uvedenými pojetími se poté stávají východiskem pro její současné chápání.

1.1 *Současné pojetí identity*

Pro současné vnímání identity, resp. chápání obsahu identity, je charakteristická pluralita pohledů v interdisciplinárním rámci s respektováním toho,

¹ Tento aspekt se může vzhledem k identitě cíleně uchopit v jedné z výukových metod, která je vcelku běžně používána ve výuce cizích jazyků – v tzv. hraní rolí.

že jedinec – příslušník moderní společnosti – je vystaven velkému množství interakcí, v nichž na jeho identitu působí velké množství faktorů. Identita je pojímána v celé své mnohovrstevnatosti a mnohoaspektovosti a v návaznosti na koncept internalizovaných rolí jedince (viz kap. 2) hovoří mnozí odborníci ne o jedné, ale o více identitách, které jsou utvářeny vztahy a jejich proměnlivou dynamikou (Hrdá & Šíp, 2011, s. 442). K nejdůležitějším rysům současného chápání identity patří zejména:

- důraz na dílčí (situační) souvislosti a na úzkou provázanost s kulturou a historií;
- zkoumání nejen samotného jedince, ale i vnějšího světa, kterým je tento jedinec obklopen;
- multiperspektivnost ve smyslu respektování různých způsobů a úhlů náhledu na dění a místo aktérů v něm;
- důraz na prolínání a splývání identit v síti rozmanitých vztahů k jiným lidem (např. identita kulturní, národní či etnická);
- vícenásobnost (identitu tvoří řada rolí, které se v každodenním životě flexibilně střídají a mění);
- dynamika (identita se neustále vyvíjí/přetváří, představuje hledání plurality měnících se významů);
- důraz na hodnoty (identita je určována hodnotami, jejich interpretací; stejně jako u hodnot, tak i v přístupu k identitě během života převládá nikoliv neměnnost, ale dynamika a kontinuální změny);
- praktičnost (při konstruování identity převládá užitečnost a praktické zájmy, v popředí je praktické poznání;² stejně tak platí, že identita je ověřována praxí a ne teoriemi);

² V této souvislosti je třeba zmínit teorii diskurzů Foucaulta (např. 1987), o níž se opírá zejména sociologie vzhledem k otázkám formování sociálních identit. Tato teorie ozřejmuje vzájemnou závislost společnosti a jazyka. Diskurz pro Foucaulta znamená propojení lingvistického systému reprezentace se způsobem produkce vědění (epistemologická rovina), je tedy ukotven jak v jazyce, tak ve vědění i diskurzivních *praktikách*. Při formování sociálních identit hovoří o různých typech těchto praktik, přičemž k „důležitějším“ řadí ty, jež subjekty učí provádět ty praktiky, které jsou pro ně subjektivně zvláště významné vzhledem k určité společnosti (kolektivitě), jako je například mluvení jejím jazykem.

- důraz na jazyk (jazyk je pro identitu konstitutivní, nahlíží na realitu z určité perspektivy – „očima“ struktury a zejména pragmatiky konkrétního jazyka (jazyková identita) a jeho kultury (srov. Bačová, 1997, s. 215–228).

Ačkoli se ve výše uvedeném přehledu nejcharakterističtějších rysů současných přístupů k identitě nachází jazyk v jeho závěru, neznamená to, že v nich sehrává méně důležitou roli. Neboť jazyk – v neoddělitelném spojení s kulturou – je zde ve snahách o komplexnější vnímání identity úzce spojen s významně narůstající individuální i společenskou mnohojazyčností a interkulturalitou, popř. transkulturalitou jdoucími mimo jiné ruku v ruce se zvyšující se migrací v rámci etnických, kulturních i jazykových hranic (srov. Müller-Hartmann, 2013, s. 208), která je charakteristická pro soudobou společnost. (I) tyto skutečnosti vedou k tomu, že v současnosti zaznamenáváme poměrně silný tlak na naši identitu ve smyslu „hledání Já“ (Říčan, 1999) v psychologickém, sociálněpsychologickém a sociologickém pojetí identity.

Shrneme-li výše nastíněné krátké pojednání, můžeme vzhledem k identitě a jejímu pojmání vyslovit následující shrnutí: V obecné rovině je možné chápat identitu jedince jako amalgám osobních (individuálních) a sociálních (kolektivních) aspektů. Identitu tak lze označit jako hluboký pocit vlastní totožnosti založený na prožívání vlastní komunity, tedy jakým člověkem jsem a čím se liším od druhých, jinými slovy jako „prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), buď jako individuum, nebo jako člen lidských společenství“ (Bačová, 1997, s. 211). Pro sledování identity jedince se jeví jako esenciální náhled na základy jeho biologických a genetických dispozic, fenotypických určení a psychologických nastavení. Jedinec však přichází na svět v různém sociálním, politickém, ekonomickém a kulturním prostředí v rámci různých společenství a vstupuje tak do nejrůznějších vztahů a kontaktů, což je pro poznání identity zásadní. Obsahem identity člověka se tak stává systém vztahů, který profiluje jeho osobnost, myšlení a formuje jeho vědomí. Identita člověka spočívá v těchto vztazích k okolí, které se mohou v různých životních obdobích pod vlivem vnitřních i vnějších faktorů měnit, což identitě propůjčuje jistý stupeň nestability a činí z ní fenomén, který se rozvíjí celoživotně. Identita označuje také ztotožnění jedince se svými životními rolami, souhrn sociálních rolí. Vzhledem k tomu, že jedinec má tolik sociálních „já“, kolik má skupin, se kterými je schopný se identifikovat, přiklání se mnozí odborníci k tomu, že jedinec má identit více. Ty pak např. Jandourek (2001) označuje jako „identity parciální“. Identita se vždy vyvíjí v konkrétním sociálním a kulturním

kontextu. Jako fenomén individuální je vnímána jako sebeuvědomění jedince a vztahuje se tak k vnitřní dimenzi jejího pojetí, resp. vědomí jedince, neboť „identita je záležitostí vědomí, tedy reflektivního uchopení nevědomého sebeobrazu“ (Assmann, 2001, s. 115), zahrnuje hodnoty, kterým člověk věří, a může na nich založit smysl svého života nebo osobní ideologii. Za jeden ze zásadních aspektů identity v rámci její konstrukce i ko-konstrukce je považován jazyk.

Vzhledem k zaměření tohoto příspěvku bude v následující kapitole pojednáno o vzájemném vztahu mezi přístupy k identitě a relevantními vybranými teoriemi intencionálních a incidentálních procesů osvojování (cizích) jazyků. Toto pojednání zároveň uvádí následující kapitolu, v níž je nastíněn vztah jazyka a identity.

2 Teorie učení (osvojování) (cizích) jazyků a identita

Podobně jako u přístupů k identitě zaznamenáváme i v oblasti teorií učení (osvojování) (cizích) jazyků různé teorie a hypotézy, které reflektují současný stav poznání a zároveň akcentují určité aspekty těchto procesů. V souvislosti s dichotomním vnímáním identity ve smyslu identity osobní (individuální) a sociální (kolektivní), s přihlédnutím k jejich vzájemnému prolínání, je i v této oblasti možné zaznamenat určité paralely, které na tomto místě ukotvujeme ve světle současného náhledu na procesy učení (osvojování) (cizích) jazyků.

V současnosti se v oblasti teorií osvojování (cizích) jazyků ve stále rostoucí míře začínají prosazovat teorie, v nichž jsou zdůrazňovány sociálněinteraktivní aspekty a akcentovány individuální předpoklady a podmínky jedince v rámci procesů osvojování jazyků. Podobně tomu je u teorií identity, jako je například *teorie sociální identity*, s diskurzem jako zásadním aspektem pro udržování sociálních interakcí nebo konstrukci osobnosti. V dané souvislosti exemplárně uvádíme tři vybrané teorie osvojování jazyka, v jejichž následném stručném popisu můžeme spatřit mnohé paralely mezi osvojováním jazyků a utvářením, resp. rozvojem identity. Jedná se o *sociokulturní teorii (sociocultural theory, SCT)*, *interakční hypotézu (interaction hypothesis)* a tzv. *hypotézu jedince (Einzelgänger-Hypothese)*.

Sociokulturní přístup se etabloval v souvislosti s osvojováním druhého jazyka. Opírá se o dílo sovětského psychologa Vygotského, na nějž navázal v oblasti učení se cizím jazykům v polovině osmdesátých let minulého století zejména

Lantolf a Thorne (2006; viz rovněž Aguado, 2010, s. 816–822). Vygotskij (2004) vyjadřuje přesvědčení, že lidé při vytváření svého vztahu vůči sobě samým, k sobě navzájem i k vnějšímu světu, využívají různých kulturně podmíněných zprostředkovacích nástrojů, resp. symbolických prostředků, z nichž k nejdůležitějším a stále přítomným patří jazyk (Lantolf & Thorne, 2006, s. 205), který se stává i „nástrojem myšlení“ (Schoormann & Schlak, 2012, s. 178).

Tato teorie hovoří o tom, že osvojování jazyků není závislé pouze na vnitřních procesech a individuálních předpokladech (determinantách) jedinců, ale ve velké míře také na faktorech vnějších, k nimž patří faktory sociokulturní. Zde tak nalézáme jednu z významných paralel mezi osvojováním (učením) jazyků a identitou, neboť mnohočetný soubor vnitřních i vnějších faktorů má vliv i na utváření a rozvoj identity jedince. Sociokulturní teorie dále vnímá osvojování jazyků v obecné rovině jako holistický a primárně sociální proces (Aguado, 2010, s. 821), podobně je chápána identita v současném pojetí.

Sociokulturní teorie osvojování bývá často dávana do souvislosti s tzv. *interakční hypotézou*³ (Long, 1983). Tato hypotéza říká, že sociální interakce, ve které dochází k vyjednávání významu, usnadňuje osvojování jazyků, protože modifikace, k nimž v rámci této interakce dochází, poskytují jedincům (v rámci institucionálního učení se jazykům žákům) tzv. *srozumitelný vstup*,⁴ který potřebují. Účinnost srozumitelného vstupu se podle Longa významně zvyšuje, když se objevuje komunikační problém a jedinci potřebují vyjednat význam. V sociálně a kulturně zasazené interakci – ať se jedná o intencionální nebo incidentální osvojování jazyků – jedinec mobilizuje své existující kulturně vázané pohledy na svět a využívá je při procesu vyjednávání významu.

Toto vyjednávání akcentuje v obecné rovině sociokulturní či interakční přístup. První z nich se však více zaměřuje na to, co se při něm v procesu interakce odehrává, zatímco druhý – interakční hypotéza – zdůrazňuje vnitřní mentální procesy, jež interakce aktivuje. Interakce mezi jedinci je součástí procesů osvojování jazyků (Swain, 2005), stejně tak jako je pomocí interakce vytvářena vlastní identita jedince. V obou teoriích nalézáme úzkou provázanost

³ Vygotskij zaměřil svoji pozornost jednak k interpersonální, jednak i intrapersonální interakci. Zatímco se druhá jmenovaná zabývá konstruováním struktur v rozhovoru (v mluvené či psané řeči) sama se sebou, první zmiňovaná vyzdvihuje právě roli interakce jedince s jeho okolím (Saville-Troike, 2006, s. 112–116).

⁴ Jedním z východisek interakční teorie je *Krashenova teorie vstupu* (Krashen, 1985).

mezi jedincem a skupinou, podobně jako v teoriích identity. Tento aspekt propojuje psychologický pohled na identitu s procesy osvojování jazyků, neboť v obou případech platí, že „psychologické procesy se zřetelně projevují v kolektivním chování, ve spolupráci s jinými lidmi, a teprve potom jsou internalizovány jako majetek konkrétního jedince“ (Stetsenko & Arievidch, 1997, s. 161). A tím jsou jak znalosti jazyků jedince, tak i jeho osobní identita.

Ve vztahu k osvojování cizích jazyků v edukační praxi, tedy jejich učení pod vedením pedagoga, je třeba zmínit fakt, že sociokulturní, resp. sociokulturně-interakcionalistický přístup je v obecné rovině i „předmětem zájmu pedagogiky zaměřené na pedagogickou interakci (interakce a komunikace ve třídě ve smyslu vzájemného působení učitele a žáků)“ (Tůma, 2014, s. 181). Jedním ze stěžejních východisek tohoto přístupu je mediace. Neboť stejně jako každá jiná duševní aktivita je mediována také učení⁵ (v našem případě učení se cizím jazykům), ať pomocí sociální interakce nebo kulturně konstruovaných artefaktů, které představují do jisté míry „materializované“ výsledky sociální interakce (Schoormann & Schlak, 2012, s. 178). Na tomto místě vstupuje do hry specifický koncept profesionální identity, konkrétně profesionální identity učitele, o níž bude pojednáno níže.

Vzhledem ke vztahům mezi teoriemi osvojování jazyků a identitou se nabízí rovněž zmínka o tzv. *hypotéze jedince* (Riemer, 1997), která byla ověřována zejména v souvislosti s výzkumem motivace při učení se cizím jazykům. Tato hypotéza je spojena s konceptem individuálních rozdílů v předpokladech jedince pro učení se cizím jazykům, jimiž je míněna řada navzájem propojených proměnných, které při tomto procesu implikují rozdílné přístupy k učení. V komplexu těchto proměnných⁶ je třeba vzhledem ke konstruktivnímu pojetí identity mít na paměti mj. kulturní, popř. sociokulturní dimenzi, neboť každá kultura, společnost či náboženství může vnímat identitu a individualitu jedince různě (srov. Hufeisen, 2013, s. 82), což se poté může odrazit i v samotných procesech učení se jazykům. Současně s tím úzce souvisí i individuální repertoár jazyků, který daný jedinec na různých úrovních ovládá a v různých komunikačních situacích s různými motivy a cíli užívá, čímž si zároveň rozvíjí svoji identitu, resp. identity v širším jazykovém a kulturním spektru.

⁵ Více viz Tůma (2014).

⁶ Zejména v souvislosti s osobní identitou zdůrazňuje např. Skehan (1998) tzv. osobnostní faktory, které mohou mít významný vliv na učení/osvojování (cizích) jazyků, k nimž řadí vedle např. etnocentrismu, autoritářství, osobní angažovanosti, vytrvalosti, introverze nebo extroverze, rodinného zázemí a kulturního prostředí či dřívějších zkušeností i jazykovou identitu, kterou označuje jako *language ego*.

3 Jazyk a identita

Jazyk představuje v konstruktivní identitě velmi důležité, ne-li zásadní místo. Již sám o sobě je symbolem a pro lidské společenství představuje strukturu symbolických hodnot. A jsou to právě jazyky (národní či etnické), které jsou považovány za základ kulturních odlišností mezi lidskými skupinami. Zdůraznit je třeba také fakt, „že z hlediska společnosti funguje jazyk jako svého druhu kontinuum, které je v průběhu staletí jejím nejcharakterističtějším znakem“ (Furdal, 2004, s. 242). Jako společenský fenomén má dvě základní funkce: komunikační a identifikační, které jsou v konstruktivní identitě inherentní a navzájem se velmi úzce prolínají. Jazyk je pro identitu konstitutivní – bez jazyka určité skupiny, s níž se jedinec chce nebo musí identifikovat (i kdyby to bylo proti jeho vlastní vůli), by formování či rozvoj identity nebyly možné. Podle Bühlera (1934, cit. podle Meißnera, 2013, s. 195) působí jazyk mj. jako určitý „signál“ (Když mluvím, ukazuji ti, kdo jsem.) a zároveň jako „apel“ (Říkám ti pomocí uspořádání své řeči, jak tě nyní a zde hodnotím, ty mně ukazuješ, za koho mne považuješ.). Jazyk je médium pro konstrukci identity (Blell, 2013, s. 30),⁷ a to jazyk mateřský i osvojené jazyky další. Prostřednictvím prvního/mateřského jazyka je jedinci umožněno pochopit své „Já“ a artikulovat jej (osobní identita), stejně jako si uvědomovat svoji příslušnost k rodině i společenství (sociální identita). Pomocí prvního jazyka, popř. jazyků si zpravidla vštěpujeme religiózní i kulturní hodnoty (kulturní identita). Pro mnoho jedinců je konstrukce identity monolingvní, přičemž:

první jazyk se stává nejen jistým ostrovem jistoty, který vytváří a posiluje vztahy, ale zároveň i „vězením“, které u člověka vytváří tzv. monolingvní světový názor, jež může vést k tomu, že jakákoliv odchylka od vlastní jazykové normy je vnímána jako něco cizího a ohrožujícího. (Krumm, 2013, s. 119)

Mezi námi jsou tedy lidé, kteří prostřednictvím uvědomělého používání dalších jazyků hledají cestu k rozšíření své identity, ale také ti, kteří mají zábrany učit se dalšímu jazyku a používat jej, neboť ten pro ně představuje ohrožení jejich identity, která je velmi úzce spojena právě s jazykem (např. Kresic, 2006).

Význam jazyka ve smyslu úrovně jeho ovládnutí podtrhuje např. Krappmann (1993), který připisuje zásadní význam stupni tzv. „virtuozity“ při zacházení

⁷ Blell (2013, s. 31) připomíná, že konstruování identity v rámci výuky cizích jazyků se – více či méně uvědoměle – děje zejména v souvislosti s rozvojem kompetencí v oblasti řečové recepcie i produkce, v oblasti interkulturního učení i práce s literárním textem.

s jazykem v procesu rozvoje identity. Čím lépe (virtuózněji) jedinec s jazykem zachází, tedy jej ovládá a správně chápe význam jazykového projevu, tím intenzivněji probíhají procesy sebeutváření osobnosti v rámci rozvoje vlastní identity. V tomto kontextu hovoří Königs (2013, s. 13) také o tzv. estetické kvalitě jazyka, čímž míní subjektivně estetické vnímání vlastního úspěšného užívání konkrétního jazyka, případně jazyků. Příjemné pocity, ocenění či přijetí partnerem v komunikaci vyplývající z dobré znalosti jazyka (Königs tuto skutečnost označuje jako estetické působení jazyka mateřského, druhého i cizího) může u jedince pozitivně ovlivnit rozvoj identity.

Z toho vyplývá přinejmenším jedno: Identita se vyvíjí ne tím, že jedinec hovoří nějakým jazykem, který je popsatelný pomocí určitých lingvistických kategorií nebo kritérií. Nerozvíjíme tedy svoji identitu proto, že hovoříme nějakým jazykem s jeho charakteristickými znaky (např. v němčině větný rámec nebo slovesa s odlučitelnou předponou), ale protože nás tento jazyk je schopen dostat do situace, kdy dochází k interakci s ostatními, při níž zjišťujeme, jaká očekávání na nás má daná společnost a jaký obraz sebe sama o sobě máme, a protože s jeho pomocí můžeme uspokojovat své potřeby a touhy (srov. Königs, 2013, s. 19). Jazyk tedy nepodporuje identitu ve smyslu abstraktního a systémového útvaru, ale ve smyslu komunikačního prostředku v jeho užívání.⁸

Zejména vícejazyční jedinci si zpravidla mnohem více uvědomují, jakou roli pro ně jazyk/y hraje/hrají. Četné studie (např. Krumm, 2003) ukazují, jak jsou určité jazyky v jejich mysli často hluboce zakořeněny, s jakou emoční intenzitou je obsazeno vlastnictví jazyků a jak bolestivý může být poznatek, že určitá pravidla při užívání jazyka díky změněným rámcovým podmínkám již neplatí. To se může odrazit i v procesu rozvoje identity, který se poté začíná ubírat jiným směrem, než jakým by se ubírat měl či mohl.

Hovoříme-li o vztahu jazyka a identity, nemůžeme opomenout lingvistiku jako vědní disciplínu zkoumající přirozený jazyk. Ta v rámci svých četných dílčích disciplín více či méně reflektuje různé aspekty interakční a komunikační funkce jazykového projevu se zřetelem ke kulturnímu kontextu. Königs (2013, s. 12) v této souvislosti zdůrazňuje význam myšlenek Meada, které

⁸ Jsme si plně vědomi toho, že vztahy mezi identitou a cizím jazykem jako nástrojem a reprezentantem určité kultury jsou mnohem složitější, na což poukazují např. Hofstede a Hofstede (2007) a což se zřetelně projevuje v konceptech interkulturní komunikace, resp. v kulturních specifikách komunikace (např. Průcha, 2010).

byly nastíněny již výše v tomto textu (kap. 2) a které se staly v rámci přístupů k identitě v obecnější rovině významným impulsem pro uchopení tohoto konstruktů v lingvistice. Pro zkoumání vztahů mezi jazykem a identitou sehrávají kromě lingvistických disciplín zkoumajících jazykové podsystémy (fonetika, fonologie, lexikologie, syntax, sémantika aj.) a tzv. tradičních lingvistik (např. historická lingvistika, sociolingvistika, pragmalingvistika, lingvistická genealogie a typologie či psycholingvistika) zásadní roli lingvistiky chápané jako širší vědní disciplíny. Jedná se zejména o (1) kognitivní lingvistiku, která zkoumá jazyk jako mentální nástroj, pomocí něhož jedinec poznává, kategorizuje a interpretuje svět; jazyk považuje za součást lidské kognice; (2) lingvistiku jako součást sémiotiky, která chápe jazyk jako soubor jazykových znaků ve smyslu vztahů mezi myšlenkami (mentálními koncepty), jejich formálním vyjádřením a vnějším okolím; tyto vztahy umožňují komunikaci, a to jak verbální, tak i neverbální; (3) lingvistiku jako součást filologie, jež zkoumá jazyk v jeho vztahu k člověku, jako např. vzájemné vlivy národa a jazyka, kultury, historie, společnosti či literatury (více viz např. Černý, 1998; Čermák, 2001).

V neposlední řadě je třeba se alespoň krátce dotknout filozofie jazyka, jež byla zmíněna v kapitole 2 v souvislosti s jazykově filozofickou rovinou vnímání vztahu jazyka a identity. Stěžejní je v daném případě Wittgensteinova (1998) pozdější fáze zkoumání, v níž chtěl pomocí termínu *jazyková hra* podtrhnout různorodost aktivit člověka, které se opírají o jazyk. Dochází k následujícímu závěru: Určitému znaku dává „život“ teprve jeho použití a při něm poté tento znak získává svůj význam; existuje tedy tolik jazykových stylů, kolik je forem života. Četnost tzv. jazykových her se zvyšuje díky mnoha možnostem jejich využití v různých (sub)kulturách a společnostech. U Wittgensteina tak můžeme pozorovat úzké spojení mezi jazykem ve smyslu účasti na jazykové hře či řečovém stylu v rámci specifické životní formy/role,⁹ kterou můžeme vnímat jak sociokulturní identitu (Kresic, 2006, s. 32–33).

Složitý a spleťový vztah identity a jazyka se odráží i v oblasti výuky cizích jazyků. V následujícím textu nabízíme několik vybraných pohledů na tuto problematiku.

⁹ Zde nacházíme paralely se symbolickyinterakcionalistickou teorií identity (Mead, 1968), s konceptem vícenásobné identity a internalizovaných rolí, které jedinec během svého života v různých situacích „hraje“, jak se v nich chová (i jazykově).

4 Výuka cizích jazyků a identita

Výuku cizích jazyků považujeme za situaci, v níž se výrazně prolíná identita osobní (žák, učitel) s identitou sociální či kolektivní (v užším slova smyslu společenství školní třídy, v širším smyslu např. mimoškolní – extrolingvní používání jazyka v interakci s rodilým mluvčím daného jazyka). Na identitu zde tedy nahlížíme v obou jejích rovinách s respektováním jejího dynamického a mnohvrstevnatého charakteru.

Zastavme se na tomto místě u vzájemné interakce mezi subjektem řídícím vyučování (učitel) a subjektem řízeným (žák). V obou případech se jedná o identitu v její podstatě, tedy o uvědomění si vlastní odlišnosti „k těm druhým“ a jejím utvářením v interakci s okolím, které je obklopuje. V našem případě se jedná o specifickou interakci mezi žákem a učitelem cizích jazyků, přičemž oba si do této výuky přinášejí svou/své osobní i sociální identitu/identity a dále ji/je rozvíjejí. U učitele cizích jazyků se jedná například o jeho identitu profesní (k profesní identitě učitelů např. Švaříček, 2007), v jejímž rámci jedná ve smyslu utváření výsledné podoby výuky cizích jazyků s tím, že ta cíleně podporuje zacházení s mnohonásobnými identitami žáka ve výuce a rozvíjí je. Klíčovým předpokladem je učitelovo vnímání sebe sama a své vlastní (profesní) identity (srov. Lukas & Švaříček, 2007, s. 8), tedy vlastního přesvědčení, jak by taková výuka měla vypadat.

Toto jednání učitele cizích jazyků je ovlivněno z pohledu identity řadou specifických faktorů, z nichž uvádíme dva a to (1) provázanost mezi osobní a sociální identitou v rámci učitelovy profesní identity a (2) vnější faktory formující jeho profesní identitu. Velmi úzkou provázanost mezi osobní a sociální (kolektivní) identitou nalézáme v případě, kdy nová kolektivní identita je včleňována do vlastní osobní identity (srov. Mlynář, 2015, s. 259). Tento proces můžeme v kontextu výuky cizích jazyků pozorovat v případě, že se jedná o učitele-nerodilého mluvčího jím vyučovaného jazyka (např. český učitel italštiny v české škole), který zprostředkovává žákům nejen nový jazyk, ale i novou kulturu, a do jisté míry se identifikuje s tímto jazykem i kulturou a pro žáky může představovat reprezentanta této kultury. K mnohem těsnější provázanosti mezi oběma typy identit však dochází v případě, kdy učitel zprostředkovává výuku jazyka své kultury (např. jako lektor anglického původu ve výuce angličtiny v české škole). Z hlediska vnějších faktorů působících zejména na profesní identitu učitele cizích jazyků se jedná například o konkrétní politický i společensko-kulturní kontext a v něm „ústy“

vládních institucí formulovaná jazyková politika nebo jazykové vzdělávání. Stejně tak se může jednat o v tomto kontextu preferovaný metodicko-didaktický koncept výuky cizích jazyků ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů cizích jazyků apod. Ne vždy se totiž učitel ve svém vnitřním přesvědčení může s deklarovanými „doporučeními“ zcela identifikovat. V obou případech tak může docházet k jisté disharmonii jak v rámci osobní a sociální identity, tak i v jejich vzájemném vztahu (srov. Medgyes, 1994).

O vztahu identity a procesů učení a vyučování cizích jazyků se v posledních několika letech začínají vést odborné diskuse se zvýšenou intenzitou (viz např. Schmelter, 2013). K výsledkům zásadního charakteru patří to, že zainteresovaní odborníci (společně s didaktiky cizích jazyků jsou to i mnozí lingvisté či filozofové, kteří se zabývají filozofií jazyka) se sjednotili v tom, že je třeba navzájem neoddělitelné spojení jazyka a identity při zkoumání těchto procesů ve větší míře akcentovat a výsledky implementovat do didaktiky cizích jazyků jako profesní vědy pro učitele cizích jazyků (Burwitz-Melzer, 2013, s. 39). Zkoumány musí být oba subjekty, a to jak učitel, tak i žák, a zohledňovat je třeba řadu aspektů vyplývajících z jedinečnosti a specifičnosti procesů učení a vyučování cizím jazykům, různorodosti pojetí identity, její různé typy (např. osobní/individuální, kolektivní/sociální, kulturní či jazyková¹⁰), stejně jako její dynamičnost a mnohonásobnost. Následně uvedeme exemplárně čtyři oblasti výuky cizích jazyků, v nichž se konstrukt identity zrcadlí zvláště intenzivně. Jedná se o (1) interkulturní komunikační kompetenci coby hlavního cíle současné cizojazyčné výuky, (2) motivaci ve vztahu k učení se jazykům, (3) koncept výuky zaměřené na žáka a (4) rozvoj individuální mnohojazyčnosti jako jednoho z významných dílčích cílů současné cizojazyčné výuky.

ad 1) Interkulturní komunikační kompetence a identita

V postkomunikačním období dochází k jistým změnám při stanovení cílů výuky cizích jazyků. Ty spočívají mj. v tom, že se má stát příležitostí ke střetávání se s jiným/cizím, k prožívání rozdílů i shod, stát se příležitostí pro rozvoj

¹⁰ Jazyková identita nás determinuje ve vyjadřování, při artikulaci názorů, postojů, pocitů atd., jinými slovy významným způsobem ovlivňuje realizaci komunikačních záměrů. Průcha (2004) uvádí v souvislosti s tímto fenoménem příklad z oblasti vyjadřování emocí, v němž byly jednoznačně prokázány interkulturní rozdíly. Poukazuje na srovnávání, jakými způsoby příslušníci různých etnik a národů mohou komunikovat své emoční stavy v závislosti na tom, co jim umožňuje jejich typ jazyka, a určují kulturně dané komunikační normy v dané společnosti.

interkulturní komunikační kompetence jako jejího hlavního cíle. I když je význam jazyka/jazyků pro vytváření a rozvoj identity nesporný, nejde zde o to, aby se žák v této situaci vzdal své vlastní identity nebo si „osvojil“ identitu jinou¹¹. Jde o to, aby během výuky mohl rozpoznat, jak složité jsou mechanismy nejen mezi různými kulturami, ale i v rámci jedné kultury. Sílící uvědomování si toho, že lidé nevlastní pouze jednu jednodimenziální identitu, ale současně mohou přináležet vícero společenstvím, s nimiž se mohou identifikovat, je cílem potřebným, ale zároveň velmi obtížným v jeho dosahování (Burwitz-Melzer, 2013, s. 40). Bredella (2002) při této příležitosti zmiňuje, že ve výuce cizích jazyků se:

jazyk a kultura navzájem od sebe oddělují, protože učící se jedinec vnímá cizí jazyk na pozadí své vlastní kultury. To vedlo často k pokusům tento rozkol mezi jazykem a kulturou odstranit. [...] Při vyučování a učení se cizím jazykům je nezbytné brát v úvahu překrývání a vzájemné prolínání mateřského a cizího jazyka i kultury, s čímž se jedinec může obtížně vyrovnávat. [...] Interkulturně orientovaná výuka cizích jazyků vnáší do povědomí mnohé kulturní rozdíly a zostruje senzibilitu žáků pro ně. (s. 129–130)

ad 2) Motivace a identita

V souvislosti s motivací v procesu učení se cizím jazykům a s ní spojovaným fenoménem identity rozvinula Nortonová (2013) tzv. *konstrukt investice (construct of investment)*, který se soustřeďuje na komplexní vztah mezi identitou žáka a jeho angažovaností při učení se (cizím) jazykům. Vychází přitom z přesvědčení, že pokud jedinec investuje do učení se jazyku či jazykům, činí tak s vědomím, že si osvojí širokou paletu symbolických (k nimž patří i jazyk) a materiálních zdrojů, které zvyšují jeho kulturní kapitál a sociální sílu. Mehlhornová (2013, s. 183) tento fenomén uvádí na příkladu své praxe jako poradkyně při učení se němčině jako druhému jazyku, v níž se často setkává s tím, že např. jedinci s ruštinou jako mateřským jazykem se cítí díky svému ruskému akcentu při používání němčiny značně stigmatizováni a intenzivně se snaží tento akcent odbourat či alespoň eliminovat, neboť jej (často subjektivně) vnímají jako deficit v interakci s okolím, tedy s jinou kulturou. Identifikace s kulturou cílového jazyka jde tak ruku v ruce se silným přáním

¹¹ Výsledky některých studií však poukazují na pravý opak, totiž že někteří jedinci/žáci dokonce touží změnit svoji vlastní identitu a přiblížit se identitě někoho jiného (např. Kramsch, 1997, s. 3).

tento jazyk používat v gramatické a fonetické rovině co možná nejsprávněji a zároveň si osvojit co nejširší výrazový repertoár.

Pokud se naproti tomu jedinec s kulturou cílového jazyka nechce identifikovat (např. z důvodů různých předsudků vůči této kultuře), odráží se to často v nedostatečné motivaci při učení se tomuto jazyku (viz např. Dörnyei, 2003; Biel, 2007). Na tomto místě je však také třeba zmínit, že na vztah motivace a identity při učení se cizím jazykům lze pohlížet i z opačné strany: Pokud totiž není identita jedince dostatečně stabilizovaná, pak i učení se cizímu jazyku v sobě skrývá nebezpečí nejen nedostatečné motivace, ale i ohrožení identity jedince a z toho plynoucí strach, navenek projevený i jako odpor nebo nechut' k cizímu jazyku.¹²

ad 3) Zaměření na žáka a identita

V neposlední řadě je třeba říci, že otázky identity v kontextu učení se cizím jazykům úzce souvisejí také se současně akcentovaným zaměřením na žáka, neboť procesy učení jsou výrazně determinovány „identitou žáka, který během svého kognitivního/intelektuálního vývoje prochází různými fázemi a stupni lingvistické kompetence“ (Ahrens, 2013, s. 19). Identita každého jedince se projevuje v jeho individualitě, a to nejen v různé „kvalitě“ lingvistické a interkulturní komunikační kompetence, ale i v jeho jedinečném jazykovém repertoáru, což velmi úzce koreluje s oblastí předcházející i následující.

ad 4) Individuální mnohojazyčnost a identita

Se zřetelem k rozvoji zejména individuální mnohojazyčnosti v rámci pedagogické komunikace (Krumm, 2013) se jeví jako podnětné didakticky využívat jazykovou „expertnost“ jednotlivých žáků (jejich znalosti různých jazyků) a poskytnout jim příležitost sdělit svým spolužákům tyto znalosti, svůj vztah k jazykům a pohled na ně. To spoluutváří vzhled do vztahu mezi rozvojem nejen osobní, ale i sociální identity, a podporuje rozvoj jazykového povědomí (*language awareness*, srov. Königs, 2013, s. 114) a kulturního povědomí (*cultural awareness*), stejně jako motivující interakce ve školní třídě. Tímto

¹² V souvislosti s institucionální/školní výukou cizích jazyků zde nalzáme paralely s Eriksonem a jeho vývojově pojatou teorií *ego identity*. V období adolescence (vývojové období mezi pubertou a ranou dospělostí, zpravidla od 11–13 do 21 let věku, viz Jandourek, 2001, s. 13) se v současnosti žáci učí jednomu až dvěma cizím jazykům. A právě v této době dochází k tzv. *krizi identity*, která se poté může odrazit i v jejich vztahu ke všemu „cizímu“, mj. i cizím jazykům či „cizím“ (jiným) kulturám.

tématem se zabývá v jedné své studii např. Canagarajah (2004), který si stanovil za cíl blíže osvětlit vliv různých kultur na pedagogickou komunikaci a identifikovat tzv. bezpečná místa či chráněný prostor (*safe house*) pro jedince s různým kulturním a často i jazykovým původem, které můžeme vnímat jako příležitost pro podporu jejich vzdělávání s ohledem na jejich různé (odlišné) identity. Pedagogickou situací byl předmět akademického psaní, respondenty byli afroameričtí a tamilští studenti na Srí Lance, kteří si osvojovali akademickou angličtinu jako druhý jazyk.

Tento aspekt by měla v mnohem větší míře reflektovat i běžná výuka cizích jazyků, jak ji známe z našeho kulturního kontextu. Mělo by se v ní lépe využívat možnosti poskytování výše zmíněného tzv. „chráněného prostoru“ pro explicitnější tematizování identity v rámci osvojování i užívání jazyka a tím způsobem přispívat k rozvoji pozitivního sebepojetí (*sebekoncepce, self-concept*) v cizím jazyce (Aguado, 2013, s. 16).

Nejen ve výuce cizích jazyků, ale i během jazykového poradenství lze při volbě vhodných metod a postupů umožnit žákům získat hlubší vhled do vlastního vztahu k jazyku či jazykům i do procesů jejich učení. Mohou přitom získat poznatky o svém individuálním vztahu mezi rozvojem identity a jazykem a lépe si uvědomit to, do jaké míry se chtějí aktivně na tomto rozvoji podílet a jaké silné či slabé stránky jsou spojeny s procesem učení se cizím jazykům i jejich užíváním. (srov. Hoffmann, 2013)

4.1 *K identitě ve výzkumu učení a vyučování cizích jazyků*

V aktuálních výzkumech identity se do popředí zájmu dostávají spíše určité aspekty/fragmenty či náhodnosti jako znaky konstrukce identity. A právě v tomto kontextu se mj. otevírá další prostor pro zkoumání jazyka a identity, konkrétně poté vztah mezi rozvojem identity a jazykem/jazyky, resp. jejich učení i vyučováním a identitou. Z této perspektivy je kruciólní konceptualizace konstruktů identity a precizní terminologické vymezení, jež jsou poté důležitými východisky pro operacionalizaci konkrétně zaměřeného výzkumu, v němž může být identita zkoumána s akcentováním pohledu různých vědních disciplín, ať je to např. psychologie, sociologie, sociolingvistika, pragmalingvistika nebo pedagogika. Stejně tak je třeba zvážit, zda se výzkum bude zaměřovat spíše na učitele či žáka nebo jaké výukové situace jsou pro tematizování identity zvláště příhodné.¹³ S tím poté úzce souvisí

¹³ Podle Blellové (2013, s. 31) je to zejména oblast rozvoje řečové produkce i percepce, reálií nebo práce s literárním textem.

i volba výzkumných metod, které se jeví pro daný záměr nejvhodnější, přičemž v obecné rovině jsou preferovány metody kvalitativního výzkumu. Osvědčuje se zde zejména biografický přístup s využitím metody jazykové biografie (např. Janíková, 2012, 2014). Upřednostňovány jsou otevřené a nestrukturované výzkumné plány, stejně jako případové studie, tedy rozsahem malé výzkumné vzorky, od nichž je získáváno velké množství informací. Zvláště respektovány jsou individuální životní dráhy (osudy) a interakce mezi účastníky výzkumu. Z přístupů kvalitativní analýzy dat převládá interpretační fenomenologická analýza společně s diskurzivní (včetně konverzační) a narativní analýzou (srov. Hendl, 2008). Z pohledu lingvistických disciplín je tento výzkum realizován nejčastěji jako jazykově sociologický a sociolingvistický (Mehlhorn, 2013, s. 189), v posledních letech pak i jako interkulturně pragmatický (např. Auer & Nekvapil, 2014; Tůma, 2014). V úvahu je třeba rovněž vzít aspekty, které byly nastíněny již výše. K zásadním patří fakt, že za stěžejní je při formování identity sice považován mateřský jazyk, ale i znalosti cizích jazyků včetně procesů jejich osvojování skrývají značný potenciál pro její další rozvoj. Je třeba si také uvědomit, že vztahy jazyka a identity jsou složité a mnohodimenzionální a implikují řadu typů identity. Připomeňme několik z nich: Jazyk nelze oddělit od kultury (kulturní identita), sociálních rolí (sociální identita¹⁴), v jejichž rámci probíhají interakce, v nichž jsou realizovány komunikační záměry jazykem, který se vyznačuje kulturními rozdíly (jazyková identita)¹⁵ aj. Podstatnou roli zde sehrává také současný přístup k výuce cizích jazyků, který se ve velké míře opírá o tzv. *komunikační metodu* (70. léta 20. století) a během dalších let byl obohacen o interkulturní aspekty. Pozornost je v něm zaměřena na osvojení jazyka v jeho komunikační funkci, přičemž hlavním cílem je rozvoj interkulturní komunikační kompetence při zohledňování nejen interlingvní, ale i interkulturní kontrastivity. I zde je obsažena identita nejen jedince, ale i identita různých kultur a etnik.

¹⁴ K prvním pokusům uchopit v českém výzkumu vztahy mezi sociální identitou a jazykem můžeme zařadit práce Hrdé, která se zaměřuje na češtinu jako cizí, resp. druhý jazyk v souvislosti s integračními tendencemi sociálně znevýhodněných skupin, tedy migrujících cizinců, v kontextu jejich jazykové integrace do většinové společnosti a minimalizace možnosti jejich sociálního vyloučení (Hrdá, 2008), a výzkum opírající se o specifický pohled na významnou spojitost mezi interakcí komunikujících, jejich pragmatickou kompetencí a jejich sociální identitou (Hrdá & Šíp, 2011).

¹⁵ Složitost vztahů mezi jazykem a kulturou činí rovněž jejich reciprocita, kdy jazyk a jazykový obraz světa, tzn. v jazyce obsažená interpretace reality a vidění světa, jsou jedněmi z faktorů, které vytváří kulturní rozdíly.

Dle Meißnera (2013, s. 195–199) lze v souvislosti s identitou a jazykem, včetně identity v rámci procesů učení se jazykům, nalézt v současné době následující výzkumné oblasti: a) konstrukce „Já“ a alterace, b) identita a jazyk v celoživotní perspektivě, c) kompetence a identita, d) identita a výuka jazyků, e) identita, okolí a jazyky migrantů.

a) „Já“ a alterace

Pro současné výzkumy považuje Küster (2010, cit. podle Königse, 2013, s. 110) za relevantní fenomén tzv. *ideálního Já*, což mj. znamená jisté „vyladění“ se s *reálným Já*, tedy potvrzení či korektura pomocí druhých (např. rodina, přátelé, kolegové v zaměstnání či příslušníci jiných kultur hovořící jinými jazyky) a vnímání jejich (cizího) úsudku. Tématem pro výzkum se zde může stát např. ukotvení „ideálního Já“ v interakci s cílovou nebo vlastní skupinou, stejně jako komunikace v různých jazycích. Jedná se zejména o následující kontexty: místo užívání cizích jazyků v rodné zemi s příslušníky vlastní kultury, v cizí zemi s heterokulturními partnery, přičemž je třeba vzít v úvahu jak osobní, tak sociální identitu. Zde se můžeme opírat o teorii jazyka, kterou formuloval Coseriu (1974, s. 60), podle níž je jazyk (dialog) primární základ a primární způsob vyjádření intersubjektivy, mluvení (řeč) je chápána jako konstituovaná sociální identita, která je určována intersubjektivitou a historicizmem (Kresic, 2006, s. 169). Coseriu chápe alteraci ve smyslu mluvení jako ostatní a mluvení pro ostatní. V jeho teorii silně vystupuje do popředí Maedova symbolickyinterakcionalistická teorie identity a Foucaultova teorie diskurzů. Z hlediska sociolingvistiky a pragmalingvistiky je alterace uchopena ve smyslu jazykového zapojení partnera v komunikaci s ohledem na vhodné používání různých a pro daný jazyk specifických vyjadřovacích prostředků. Předmětem výzkumu se rovněž může stát diatopický (např. dialekt), diastratický (sociolekt) nebo diafazický (styl) aspekt jazyka, které jedinec citlivěji vnímá až v pokročilejší fázi osvojování cizího jazyka, a jež mají svůj význam i při konstituování jazykové identity (Kresic, 2006, s. 171).

b) Identita a jazyk v celoživotní perspektivě

V pojetí identity jako dynamicky a v celoživotní perspektivě se měnícího fenoménu se nabízí zejména longitudinální biografický výzkum zaměřený např. na rozvoj jazykového povědomí, procesy učení se jazykům nebo na zkoumání vztahů mezi věkem a osvojováním, příp. užíváním jazyků v kontextu migrace tak, jak jej realizoval např. Krumm (2010). Faktor

dlouhodobosti ve svém výzkumu identity akcentuje i Werlen (2002), který vychází z předpokladu, že jazyk se významně podílí na proměnách identity, umožňuje přístup k jiným kulturám a otevírá možnost k rozvoji vlastní identity či popř. „dojítí“ k identitě nové, přičemž během delší životní etapy jedince může docházet k „prolínání“ identit. Ve svém biografickém výzkumu při využití metody jazykové biografie (data získávána pomocí narativního rozhovoru) Werlen (2002) mj. zjišťuje, že např. u migrantů (v jeho případě se jednalo o italské migranty druhé generace v německojazyčné části Švýcarska) lze mnohdy identifikovat v souvislosti s jazyky tzv. *dvojitou identitu*. Tato oblast výzkumu koresponduje s tím, že zejména v průběhu 20. století značně zesílil společenský tlak na hledání a nalézání vlastní identity. Hledání vlastní identity se stalo osobním životním projektem a vyhledávanou hodnotou samo o sobě.

c) Kompetence a identita

Otázky identity jsou spjaty i s komunikační kompetencí, tedy s úrovní (či virtuozitou – viz výše) osvojení jazyka. I v obecné rovině platí, že to, co člověk umí/zná, má vliv na to, jak je přijímán či vnímán okolím, což se odráží i v jeho sebepojetí. I když jsou kompetence mnohdy mobilizovány vůlí jako vnitřní dispozicí osobnosti, která kontroluje chování jedince, aby bylo v souladu s interiorizovaným systémem hodnot a s racionálními perspektivami jednání, zároveň interagují s mnoha jinými faktory, jako je kulturní kontext, znalosti interkulturních a pragmatických aspektů komunikace i znalosti o vlastních procesech učení. To, co jedinec umí, má poté vliv na to, jak je okolím vnímán a jak vnímá sám sebe. Tuto oblast zkoumá např. Meißner (2012) ve svém šetření orientovaném na identitu s ohledem na jazykové kompetence žáka při učení se cizím jazykům.

d) Identita a výuka jazyků

Caspari (2003) poukazuje na to, že učitelé i žáci naplňují své sociální role a v jejich rámci mají určitá očekávání vzhledem k vlastnímu „Já“. Zde se nabízí například (i gendrové) výzkumy k ozřejmění komplexu faktorů, jako je obraz jazyků, pedagogická interakce (viz výše např. Canagarajah, 2004) nebo interference mezi jednotlivými jazyky (více viz v úvodu této kapitoly).

e) *Identita, prostředí a jazyky migrantů*

Zvláště v současné době – pod vlivem zejména politicky, sociálně a ekonomicky podmíněné dramaticky narůstající migrace – je velmi aktuální oblast didaktiky tzv. druhého jazyka (v České republice se jedná o češtinu pro cizince, kteří chtějí nadále v této zemi žít; viz Hrdá & Šíp, 2011). Jedinec/žák s migračním původem se setkává s novým/cizím jazykem a novou/cizí kulturou země, kde by chtěl úspěšně žít. Zde získávají status migranta, od kterého se očekává, že obě beze zbytku přijme. Setkáváme se však s případy, v nichž takoví jedinci odmítají kulturu (někdy i jazyk) přijímající země a svoji identitu spojují se zemí svého původu (Meißner, 2013, s. 198) Tento nanejvýše delikátní problém vyvolává řadu otázek i v oblasti jazykové politiky, např. zda má být nabídnuta těmto jedincům výuka i jejich mateřských jazyků či jak jim vysvětlit, že pro jejich identitu není znalost jiného jazyka a respektování jiné kultury ohrožující (srov. Königs, 2013, s. 116–117). K obecným charakteristikám studií tohoto zaměření patří kvalitativní přístup, neboť je zkoumáno to, jak jednotlivci a skupiny nahlízejí, chápou a interpretují svět pomocí jazyka.

Jak naznačují výše uvedené oblasti, nabízejí se tomuto oborovědidaktickému výzkumu zaměřenému na fenomén *identity* mnohá témata, k nimž lze přistupovat z různých perspektiv a s použitím různých metodologických přístupů.

5 Jedno malé zamyšlení

I když v posledních několika letech v odborném diskurzu k otázkám identity a učení se / osvojování si cizích jazyků a vyučování cizím jazykům převládá názor, že tyto dvě oblasti jsou prokazatelně v těsném vztahu a v měnící se moderní společnosti představují právě pro oborovědidaktický výzkum novou výzvu, neměly by se ztratit ze zřetele i jistě oprávněné kritické úvahy. Dosavadní zjištění získaná v rámci teoretického i empirického výzkumu poukazují na to, že výuka (cizích) jazyků může jedinci napomoci k rozpoznání vlastní identity a uvědomění si jejího dynamického charakteru. Nicméně někteří výzkumníci (např. Hufeisen, 2013, s. 80–81) doporučují při bádání v rámci tohoto výzkumného pole jistou ostražitost a zdrženlivost, a to především ve dvou rovinách. V obecné rovině se totiž institucionalizovaný proces vzdělávání, kterým jedinec prochází, významně podílí na utváření jeho povědomí o sobě samém, o společenství, v němž se nachází, ale i o světě, v němž žije. Výuka cizího jazyka se tak stává jedním ze střípků pestré mozaiky školních předmětů, v jejichž rámci je žáková identita více či méně záměrně

ovlivňována a konstruována. Druhou rovinou je samotný učitel cizích jazyků, který sice v obecné rovině nese bezesporu velký díl zodpovědnosti za rozvoj jazykových znalostí a dovedností žáka i rozvoj celé jeho osobnosti, avšak v oblasti rozvoje jeho identity (vnímané jako nedílné součásti osobnosti jedince) je jeho úloha poněkud složitější. Je třeba totiž na ni v edukačním procesu – a tedy i ve výuce cizích jazyků – nahlížet jako na určitý znak, který nelze vtěsnat do kategorií, a pak hodnotit, nebo dokonce známkovat. Uvědomování si vlastní identity a její (případný) rozvoj jsou zpravidla dlouhými a velmi subtilními procesy, které jsou ovlivňovány i sebepojetím učitele cizích jazyků a které specifiky vyplývají z procesu zprostředkování cizích jazyků a kultur i jeho vlastní identitou (Hufeisen, 2013, s. 81). Tyto otázky a „nejistoty“ spojené s tím, do jaké míry, jakým způsobem, za jakých podmínek apod. se učitel cizích jazyků může seriózně podílet na rozvoji žákovy identity v edukačním procesu, se však na druhé straně stávají velkou výzvou pro další empirický výzkum v dané oblasti.

6 Závěrem

Pojem *identita* zaznamenal v posledních desetiletích zvýšený zájem badatelů v mnoha společenských a humanitních vědách; ve výzkumném poli některých z nich – k nimž je možné přiřadit i didaktiku cizích jazyků – se objevuje s výraznou razancí. Tento zájem má řadu důvodů. Jedním z nich je fakt, že v dnešním světě mají dynamicky se zvyšující migrace v rámci etnických, kulturních i jazykových hranic, narůstající individuální i společenská mnohojazyčnost, stejně jako transkulturalita jako vyústění interkulturality významné dopady na jedince a jeho vlastní identitu. V těchto nových podmínkách jedinec začíná více přemýšlet o kulturním a sociálním prostředí, v němž se nachází a v němž hledá svoje místo, s nímž se chce (či musí) ztotožnit. Tyto skutečnosti poté vedou ke komplexnějšímu vnímání pojmu *identity*, k jehož hlavním atributům v současném pojetí patří zejména nestabilita, otevřenost, dynamičnost, jedinečnost a sociokulturní podmíněnost (srov. Janas, 2011). Zároveň dochází k diferencovanějšímu pohledu na vlastní konstrukt identity, což vede k rozlišování jejích různých typů (osobní, společenská/sociální, kulturní, profesní, jazyková atd.), což koresponduje s tím, že se jedinec ztotožňuje s více společenstvími či internalizovanými rolemi, do nichž během svého života v různých situacích vstupuje, má dvojí či trojí národní či etnickou identitu, zná více jazyků, přičemž právě jazyk je pro identitu konstitutivní. A to nejen při jejím utváření, v němž zásadní roli hraje jazyk mateřský/

první, ale i pro její rozvoj, během něhož sehrávají významnou roli cizí jazyky jako individuální bohatství jedince i jako společenský fenomén.

Identita v současném pojetí se tak i v důsledku výše nastíněných situací začíná poměrně razantně odrážet i v oblasti intencionálního i incidentálního učení se cizím jazykům, stejně jako při jejich vyučování, a to v teorii i empirii. Z hlediska teorie se ukazuje za přínosné uvědomování si potřeby těsnějšího propojování teorií osvojování (cizích) jazyků s různým pojetím identity a hledání jejich průniků s cílem vzájemného obohacení a umožnění hlubšího vhledu do složitých vztahů mezi jazykem a identitou. V empirickém výzkumu procesů učení a vyučování cizích jazyků se nabízejí četné možnosti k dalšímu objasňování vztahu jazyka a identity, a to například v následujících oblastech: (profesní) identita učitele cizích jazyků, pedagogická komunikace ve výuce cizích jazyků ve třídě s větším počtem žáků-migrantů – příslušníků různých kultur, metodicko-didaktické postupy poskytující příležitost pro uvědomování si a rozvoj identity, sebepojetí a učení se cizím jazykům, rozvoj jazykového povědomí a jazykové kompetence, příp. kompetence k učení se cizím jazykům v dlouhodobější perspektivě či nová témata v oblasti jazykové identity v lingvisticky orientovaném výzkumu. Z hlediska metodologického se v této oblasti ukazuje jako velmi vhodný kvalitativní design. Rovněž edukační praxe, tedy výuka cizích jazyků jako předmět školní výuky, vykazuje jisté deficitní v uchopování vztahů mezi jazykem a identitou, i když patří ke klíčovým oborům, které mohou (a mají) přinést významné impulsy pro konstrukci komplexní identity. Mimo jiné i proto, že mnohdy je pro učící se jedince obtížné hovořit z pozice jemu „nové identity“, ale při volbě odpovídajících metodicko-didaktických postupů jim může být poskytnuta příležitost nově rámovat svoji identitu, rozvíjet ji a získávat identitu alternativní a poté silnější.

I ve světle vědeckých pochybností a kritických úvah se domnívám, že fenomén identity a jazyka má své místo v současném i budoucím výzkumu procesů učení a vyučování cizích jazyků a jeho výsledky mohou přinést řadu nových impulzů pro teorii i praxi tak, jak to nastiňují mnohé zahraniční výzkumy.

Literatura

Aguado, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2, 817–826.

- Aguado, K. (2013). Chunks, Imitation und Ko-Konstruktion: Wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 9–18). Tübingen: Narr Verlag.
- Ahrens, R. (2013). Lernerorientierung und extrinsische Konditionierung im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 19–28). Tübingen: Narr Verlag.
- Assmann, J. (2001). *Kultura a paměť: písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha: Prostor.
- Auer, P., & Nekvapil, J. (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Bačová, V. (1997). Identita v sociální psychologii. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 211–234). Praha: ISV.
- Biel, K. (2007). *Motivation und Fremdsprachenunterricht: Theorie, Forschung und Praxis*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Blell, G. (2013). Sprach(en)lernen und Identität im Kontext eines literatur- und kulturdidaktischen Fremdsprachenunterrichts. In E. Burwitz-Melzer, E. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 29–38). Tübingen: Narr Verlag.
- Bredella, L. (2002). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella (Ed.), *Literarisches und Interkulturelles Verstehen* (s. 125–152). Tübingen: Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, E. (2013). Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 39–49). Tübingen: Narr Verlag.
- Canagarajah, A. S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (s. 116–137). Cambridge University Press: Cambridge.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr Verlag.
- Coseriu, E. (1974). *Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels*. München: Wilhelm Fink.
- Čermák, F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Černý, J. (1998). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Erikson, E. H. (1996). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleissner, K. (2014). O společenských vědách bez identity. *E-LOGOS*, 13, 2–13. Dostupné z <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/science/fleissner14.pdf>
- Foucault, M. (1987). *Slová a věci*. Bratislava: Pravda.
- Furdal, A. (2004). Jazyk a národní identita. *Bohemistika*, 4(4), 241–245.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hoffmann, S. (2013). *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Philipps-Universität Marburg. Habilitationsschrift.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2007). *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitosti pro přežití*. Praha: Linde.
- Hrdá, M. (2008). Perspektiva češtiny jako nástroje integrační strategie. In D. Klapko (Ed.), *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU* (s. 205–215). Brno: MSD.

- Hrdá, M., & Šíp, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, 21(4), 436–456.
- Hufeisen, B. (2013). „Ich lerne (Fremd-)Sprachen, also bin ich?“ Sprachenlernen und Identität im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 80–83). Tübingen: Narr Verlag.
- Janas, J. (2011). *Jazyk a identita řecké minority v České republice*. Dostupné z https://dspace.upce.cz/bitstream/10195/41991/3/Janas_JazykIdentita_L%C5%A0_2011.pdf.pdf
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Janíková, V. (2012). Sensibilisierung für individuelle Mehrsprachigkeit. *Lingua Viva*, 8(15), 45–54.
- Janíková, V. (2014). Ke kvalitativnímu výzkumu v didaktice cizích jazyků s příkladem etnografického a biografického přístupu. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům* (s. 7–26). Brno: Masarykova univerzita.
- Kramsch, C. (1997). Culture and self in language learning. In R. Cherrington, L. Davcheva, & I. Gazdov (Eds.), *Teaching towards intercultural competence. Conference proceedings, Sofia 3.–5. October 1997* (s. 14–29). Bulgaria: The British Council.
- Krappmann, L. (1993). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kresic, M. (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- Königs, F. G. (2013). Auf der Suche nach dem verlorenen Zusammenhang zwischen Identität und (Fremd-)Sprache(n) – eine unendliche Geschichte? In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 110–118). Tübingen: Narr Verlag.
- Krashen, S. (1985). *The input-hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 110–114.
- Krumm, H. J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AkDaf) Rundbrief*, 61, 16–24.
- Krumm, H.-J. (2013). Identität und Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 119–128). Tübingen: Narr Verlag.
- Küster, L. (2010). Identität und Identitätsbildung. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (s. 107–109). Stuttgart: Metzler.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and second language learning*. Dostupné z <http://old.fltrp.com/download/07041802.pdf>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.
- Lukas, J., & Švaříček, R. (2007). *Reflexe problematiky zkoumání identity učitele*. Příspěvek na XV. konferenci ČAPV, České Budějovice. Dostupné z http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe_problematiky_zkoumani_ucitele.pdf
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Surkamp.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Houndsmills: Macmillan.

- Meißner, F.-J. (2012). Konstruktion von Aufgaben zur Sprachlernkompetenz mit dem Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA). In C. Fäcke, H. Martinéz, & F.-J. Meißner, (Eds.), *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010* (s. 75–98). Stuttgart: Klett.
- Meißner, F.-J. (2013). Sprachen kennen und können zwischen individuellen, nationalen und europäischen Identitätsangeboten. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 194–207). Tübingen: Narr Verlag.
- Mehlhorn, G. (2013). Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 183–193). Tübingen: Narr Verlag.
- Mlynář, J. (2015). Vztah paměti a identity v soudobé sociologii. In N. Maslowsky & J. Šubrt, et al., *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám* (s. 257–276). Praha: Karolinum.
- Müller-Hartmann, A. (2013). „Ich habe mit ICC noch mehr Probleme als mit der Grammatik“ – die Entwicklung professioneller Identität bei Fremdsprachenlehrer/innen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen*, (s. 208–222). Tübingen: Narr.
- Norton, B. (2013). Identity and language learning. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (s. 327–332). London: Routledge.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Říčan, P. (1999). Cesta tam a pohled zpátky. *Psychologie dnes*, 11(15), 15.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schmelter, L. (2013). Sprachenlernen und Identität im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen* (s. 269–276). Tübingen: Narr Verlag.
- Schoormann, M., & Schlak T. (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 173–190.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford UP.
- Stetsenko, A., & Arievitch, I. (1997). Constructing and deconstructing the self: Comparing post-Vygotskian and discourse-based versions of social constructivism. *Mind, Culture and activity*, 4(3), 159–172.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 471–483). New York: Routledge.
- Švaříček, R. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In R. Švaříček, & K. Šed'ová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 335–355). Praha: Portál.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

Výrost, J., & Slaměník, Z. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Werlen, I. (2002). Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen, *Vals-Asla*, 76, 57–77.

Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofia.

Autorka

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury, Poříčí 9, 603 00 Brno, e-mail: janikova@ped.muni.cz

Learning and teaching foreign languages, and identity

Abstract: In the past sixty years, there has been a rapid development in research on processes of teaching and learning foreign languages. With similar intensity, new theories of foreign language acquisition have been created which investigate processes of both intentional and incidental language acquisition. These areas do not only reflect the latest findings from relevant neighbouring disciplines, but also the demands of the contemporary society on language training. This paper focuses on one of the areas, which is becoming, especially abroad, a widely discussed issue in the scholarly discourse on foreign language teaching methodology and research. This is the area of the complex and multidimensional relationship between language/languages and identity/identities of individuals in the context of teaching and learning of foreign languages. The paper opens with a brief glance at the constructs of identity and an outline of relevant theories of language learning and language acquisition which correspond to current concepts of identity. A general presentation of the relationships between language and identity follows. The next section presents those areas of FLT in which the construct of identity emerges with particular intensity. Last but not least, a research survey on the issue of relationships between language and identity in the context of teaching and learning of foreign languages is presented.

Keywords: learning and teaching foreign languages, identity, language identity, theory, research

Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu

Kateřina Lojdová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 11. 8. 2015 / upravená verze obdržena 4. 3. 2016 /
k uveřejnění přijato 5. 3. 2016

Abstrakt: Cílem této kritické studie je představit vztah výzkumu a výuky v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu. Studie se skládá ze dvou částí. První část se zabývá historicky a terminologicky vztahem výzkumu a výuky v českém i v zahraničním kontextu. Druhá část se zaměřuje na kvalitativní výzkum v pregraduální přípravě učitelů a pojmenovává benefity i rizika tohoto spojení pro studenty učitelství a vysokoškolské učitele. V závěru shrnujeme efekty spojení výzkumu a výuky pro pedagogickou vědu, autonomii akademiků a pro učitelskou profesi.

Klíčová slova: kvalitativní výzkum, edukace učitelů založená na výzkumu, pregraduální příprava učitelů, studenti učitelství, výzkum a výuka

Jedním z velkých témat současného pregraduálního vzdělávání učitelů je místo výzkumu na pedagogických fakultách. Živá dlouholetá debata na stránkách pedagogických periodik hovoří jednak o tom, že pedagogický výzkum by měl mít, a může mít, větší dopad na učitelskou praxi (Hargreaves, 1997) a má proto nezastupitelné místo v přípravě budoucích učitelů. Oponenti však kontrují, že pedagogický výzkum nemůže mít takovouto relevanci pro praxi (Hammersley, 1997) a jeho místo na fakultách připravujících učitele zpochybňují. Tvoří výuka a výzkum dva svébytné světy, jejichž propojení se na fakultách odehrává spíše formálně pod tlakem institucionálních požadavků, nebo jsou to oblasti, jejichž provázání může přirozeně přinášet vzájemné benefity? Hledání odpovědi na položenou otázku je věnován tento text.

Cílem textu je nahlédnout na „sňatek výzkumu a výuky“ v zúžené perspektivě. Zaměříme se na kvalitativní výzkum v pregraduální přípravě učitelů, neboť právě kvalitativní výzkum svou podstatou může přemostovat tyto světy. V první části nejprve představíme „dlouhou známost“ výzkumu a výuky skrze

humboldtovský ideál a jeho naplňování na univerzitách, poté se podíváme na „první rande“ výzkumu a výuky v českém prostředí. V neposlední řadě budeme diskutovat koncepty propojující výzkum a výuku, které ukazují jejich dualitu na základě příkladů ze zahraniční praxe. Druhá část se zaměřuje již na místo kvalitativního výzkumu na pedagogických fakultách. Pojmenovává profity z tohoto spojení jak pro studenty učitelství, tak i pro vysokoškolské učitele. Ilustrujeme zde „společnou cestu“ výzkumu a výuky akademickým životem včetně překážek, které je na této cestě potkávají. V závěru se zamyslíme nad tím, zda spolu výzkum a výuka zůstanou, „dokud je smrt nerozdělí“, tedy především dokud bude „žít“ pedagogická věda.

1 „Dlouhá známost“: výzkum a výuka od dob Wilhelma Humboldta

Na první pohled se téma *spojení výzkumu a výuky* ve vysokoškolském vzdělávání nemusí jevit jako kontroverzní. Přibližně v posledních dvou letech jsou totiž univerzity v humboldtovském duchu chápány jako „místa objevování a předávání nového poznání díky společnému působení profesorů a studentů, v nezávislém hledání pravdy a ve svobodném rozvíjení výuky a výzkumu“ (Šima & Pabian, 2013, s. 11). Výzkum a výuka se tedy „znají“ už poměrně dlouho.

Přestože debata o vztahu výzkumu a výuky se vede od dob Wilhelma Humboldta v 19. století (a Humboldt je více či méně oprávněně považován za symbol jednoty výzkumu a výuky), zaměříme se na její podobu v posledních přibližně padesáti letech. Nejprve nahlédneme do zahraničního a poté do domácího prostředí.

Pohled do angloamerického kontextu začneme ve Velké Británii, kde nalezneme balancování nad výzkumem a výukou, které se odehrává v určitém politickém kontextu. Britská vládní zpráva (*The Robbins Report*) z roku 1963 považuje spojení výzkumu a výuky za distinktivní rys vysokoškolského vzdělávání, který jej odlišuje od jiných stupňů vzdělávání. Avšak o čtyřicet let později vládní zpráva obrací, když se v ní píše, že klíčovou misí univerzit je výuka (Healey & Jenkins, 2005). Tento obrat byl dle autorů dán změnami ve financování univerzit a nárůstem počtu studentů, protože v této době už studuje na univerzitě 40–50 % populace z věkové kohorty.

Univerzity a fakulty v různých koutech světa se ve vztahu k výzkumu a výuce diferencovaly. Některé fakulty se orientovaly spíše na výzkum, jiné spíše na výuku. Fakulty můžeme v této optice dichotomicky vymezit jako výzkumné a profesní (či na výuku orientované). Zejména výzkumné fakulty musí řešit, jak spojit výzkum a výuku, přičemž řešení této otázky není jednoznačně dané. V úvodu slavné americké Boyerovy zprávy pro výzkumné univerzity z roku 1998 se píše: „Doporučení v této zprávě se mohou jevit kontroverzní, některé fakulty proti nim budou protestovat jako proti nedosažitelným a nepraktickým“ (*Reinventing undergraduate education*, 1998, s. 1). Každý na univerzitě má být podle této zprávy objevitel a učící se jedinec. Podstatou výzkumných univerzit je dle zprávy objevování kladením otázek, zjišťováním a bádáním ve výzkumných projektech a stejně tak i v kurzech pro studenty.

To, kterým směrem se univerzity a fakulty vydaly, je výrazně definuje. Forest (2002) na základě dat z výzkumu 20 000 fakult po celém světě argumentuje, že mezi fakultami zaměřenými na výzkum a výuku jsou výrazné rozdíly v hodnocení výuky, podmínek fungování, akademických disciplín, profese a mezinárodní dimenze vzdělávání. Dochází tak k diverzifikaci institucí v terciárním vzdělávání. Tato diverzifikace však neprobíhá jen mezi institucemi navzájem, ale i uvnitř nich samotných. Evropské univerzity se totiž stávají většími a komplexnějšími (Geschwind & Broström, 2013). Současné univerzity podle Jongha, Franze a Rhoda (2014) postupně oddělují výzkum a výuku i ve svých strukturách – zakládáním výzkumných center. To přispívá k paradoxu postulování propojení výzkumu a výuky na jedné straně a k vytváření jejich separace v institucionálních podmínkách na straně druhé.

I v Česku se otevřela debata o výzkumných a profesních univerzitách, avšak Šima a Pabian (2013) upozorňují, že strukturální podmínky české vysokoškolské krajiny takovouto diverzifikaci neumožňují – například z důvodu nízkého počtu vysokých škol oproti americkému modelu. Česká vzdělávací politika však tuto připomínku zcela neakceptovala, neboť v původních verzích novely vysokoškolského zákona se objevovala diverzifikace vzdělávacích programů na výzkumné, akademické a profesní (*Novela zákona o vysokých školách*, 2013). K tomuto dělení se kriticky vyjadřuje Štech (2014), který hovoří o trojím dělení vysokých škol jako o klišé. Navozuje se tím totiž představa poměrně jasných hranic – jedni bádají a vzdělávají se výzkumem, další si osvojují poznatky vytvořené jinde a ti poslední se učí praxí zvládnout konkrétní profesi. Avšak existuje i profesionalizační rozměr v oborech akademických a stejně tak badatelské prvky v oborech profesních. Štech (2014)

zdůrazňuje, že jde spíše o to, zda se student učí dělat vědu (nebo profesi) nebo zda se učí o vědě (nebo o profesi). Tohoto tématu se dotkneme v kapitole 4.1.

Spolu s vývojem univerzit se rozvíjely od 70. let 20. století badatelské diskursy, které mezi výzkumem a výukou nacházely pozitivní, negativní či nulový vztah. Ke všem třem typům vztahů jsou hojné publikační výstupy. Šima a Pabian (2013) však upozorňují, že řada těchto výzkumů jsou empiricky nepodložená prohlášení dospívající k banálním tvrzením, například že někdy je propojení pozitivní a jindy ne. Barnett (2005) celou věc označuje za ironickou. Mohli bychom totiž předpokládat, že výzkum vztahu výzkumu a výuky bude na vysoké metodologické úrovni, ale ve skutečnosti tomu tak není. Barnett (2005) pojmenovává mýtus vzájemné prospěšnosti jednoty výzkumu a výuky, který spočívá ve větší síle předpokladu, že mezi výzkumem a výukou je pozitivní vztah, než v síle evidence k tomuto předpokladu.

S jednotou výzkumu a výuky na univerzitách to tedy není tak jednoznačné, jak se na první pohled může zdát. Pro některé je ideálem, pro jiné prázdnou tezí a pro další dokonce překážkou, kde jedna složka vylučuje druhou. Jeden z posledních kritických hlasů zaznívá od Šimy a Pabiana (2013), kteří tvrdí, že „ideologie hlásající jednotu výzkumu a výuky ve svém působení paradoxně brání jejich smysluplnému propojení: výzkum je v této ideologii totiž důležitější než výuka“ (s. 11).

Nepřehlednost může souviset s komplexností problematiky *spojení výzkumu a výuky*, která sahá od makroroviny neoliberálních politik až po mikrorovinu managementu univerzity, fakulty či katedry, od přírodovědných přes humanitní po umělecké obory, od základního výzkumu po výzkum aplikovaný. Neporozumění také přispívá nejasné vymezení vědy a výzkumu v některých publikacích a jejich nekriticky a *ad hoc* přijímaný pozitivní či negativní vztah, který je navíc hledán pouze v lineární podobě atd. V další kapitole se proto budeme věnovat již pouze pedagogickému výzkumu, a to v kontextu Československa.

2 „První rande u nás“: pedagogický výzkum od dob Československa

Pedagogický výzkum má u nás historickou tradici. Česká pedagogika jakožto věda se začala vytvářet koncem 19. století. Za historický prvopočátek vědecké pedagogiky u nás lze považovat rok 1882, kdy byl na pražské univerzitě

ustanoven první profesor pedagogiky G. A. Lindner (Průcha, 2009). Patrně nejstarší výzkumy, které se odehrály pod vlivem reformního pedagogického hnutí, se týkaly výukových metod a realizovaly se již za první republiky. Představiteli těchto výzkumů byli V. Příhoda, O. Chlup, S. Vrána a mnozí další (Janíková & Vlčková, 2009). Výzkumné instituce však stály i mimo univerzity, jako například liberecký Ústav pro vědy duševní a výchovné založený v roce 1923 (Kasper, 2007).

Vztah výzkumu a výuky lze pak sledovat ve 2. polovině 20. století. Ve zpětném pohledu na komunistické Československo dle Šimy a Pabiana (2013) převládá názor, že výzkum a výuka byly odděleny – zejména přesunem výzkumu na Akademii věd, což vedlo k omezení vědeckého výzkumu v profesi vysokoškolských pedagogů. Autoři však postulují, že minimálně v ideologické rovině tomu bylo obráceně a že „komunistická vysokoškolská pedagogika byla po celých čtyřicet let založena na ideologii neoddělitelného spojení výuky a výzkumu na vysokých školách“ (Šima & Pabian, 2013, s. 61). Autoři dále upozorňují na absenci české odborné debaty o tomto principu. V české pedagogické vědě je však silně přítomno téma vědy a pedagogické praxe, které se v tomto období objevuje přibližně od konce 70. let 20. století. Skalková (1979) hovoří o komplexním svazku vědy s praxí: „Má-li pedagogika plnit své náročné úkoly, je nezbytné neustále prohlubovat a zkvalitňovat procesy jejího vědeckého poznávání a uplatňování poznatků v praxi“ (s. 467). Podobně uvažuje Průcha (1985) o sbližování pedagogického výzkumu s potřebami praxe a definuje také uživatele výsledků výzkumu, mezi kterými zmiňuje mimo jiné pracovníky produkující a konzumující vědecké informace (vědecké a odborné pracovníky v pedagogice a dalších disciplínách). Dotýká se tedy i významu výzkumu pro vysokoškolské učitele. V 90. letech je pak téma vztahu vědy, výzkumu a praxe výrazněji akcentováno i na konferencích, zejména na konferenci České asociace pedagogického výzkumu konané v roce 1993. Kotásek (1993) ve svém referátu na této konferenci uvádí, že se „ve vzdělávání učitelů na univerzitách doporučuje, aby jejich odborná příprava byla co nejvíce spojena s výzkumnou prací. Zvláštní pozornost vedení univerzity si zaslouží pedagogické fakulty, které spojí interdisciplinární výzkum školství a vzdělání s výukou budoucích učitelů“ (s. 367). Podle Kotáska (1993) se tím univerzity zasadí o důvěryhodnost učitelů jako členů obce intelektuálů. V další dekádě již nalezneme pojetí učitele jako výzkumníka a vyzdvižení významu výzkumných dovedností pro učitele: „Učitelé se učí získávat odstup od vlastní praxe, od subjektivních zkušeností, učí se v roli ‚výzkumníka‘

analyzovat vlastní praxi – rozhodovací procesy, konkrétní výukové situace a na základě toho modifikovat své strategie výuky, navrhovat alternativní řešení a opatření ke zkvalitnění výuky“ (Spilková, 2006, s. 22).

Na základě zkušeností z lékařství se ve Velké Británii devadesátých let diskutují možnosti založení edukační praxe na důkazech, které získává pedagogický výzkum (Mareš, 2009). Vznikla nová oblast nesoucí název *edukace založená na důkazech (evidence-based education)* a je jí věnována pozornost i v české pedagogické vědě. *Edukace založená na důkazech* částečně může propojovat výzkum a výuku, přestože koncept je širší (srov. Mareš, 2009). Zároveň nese *edukace založená na důkazech* rizika v redukci pojetí pedagogického výzkumu pouze pro účely praxe (srov. Pol & Švaříček, 2011; Švaříček, 2013; Štech, 2009). Přestože se tedy úvahy o spojení výzkumu a výuky v pregraduální přípravě učitelů v různých konceptech objevují, diskuse o nich u nás na rozdíl od zahraničí není příliš bouřlivá.

Vrátíme se proto zejména do angloamerického kontextu, kde se k tématu hojně publikuje. Zaměříme se na vztah výzkumu a výuky na univerzitách, nejen na pedagogických fakultách, neboť se jedná o určující kontext pro další úvahy. Jsme si vědomi značných kulturních a politických odlišností, přesto jsou tyto debaty pro nás zajímavé, neboť postupně prosakují i do českého vzdělávacího diskursu. Prvním z problematických bodů je pojmenování řešené problematiky vztahu výzkumu a výuky.

3 „Hledání společného jména“: výzkum a výuka v terminologickém pohledu

Spojení výzkumu a výuky můžeme chápat jako specifický koncept, pro který je vhodné najít přílehlivé označení. V mezinárodní debatě se užívají pojmy, které zahrnují různou podobu propojení výzkumu a výuky: *spojení výzkumu a výuky (teaching-research nexus)*, *výuka založená na výzkumu (research-based teaching)*, *výuka vedená výzkumem (research-led teaching)*, *badatelsky orientovaná výuka (inquiry-based teaching)*, *výzkumně podložená výuka (research-informed teaching)*, *výzkumně orientovaná výuka (research-oriented teaching)* a další (Geschwind & Broström, 2013; Griffiths, 2004; Healey & Jenkins, 2005, 2006; Willcoxson, Johnston, & Gething, 2011). Neměli bychom zapomenout ani na zmíněný koncept *vyučování založeného na důkazech (evidence-based teaching* či *evidence-based education)*, který také

odkazuje k vlastnímu výzkumu výuky, studentů, absolventů, zaměstnanců, univerzity (Biggs & Tang, 2011).

To je ale jen jedna strana mince. Pracuje se také s koncepty, v nichž je slovo „teaching“ nahrazeno slovem „learning“. V literatuře se píše zejména o *bada-telsky orientovaném učení (inquiry-based learning; Reinventing undergraduate education, 1998)* nebo o *učení se ve výzkumném módu (learning in a research mode; Barnett, 2005)*. Tyto koncepty zdůrazňují, že učení se děje skrze aktivitu studentů, tedy že podstatou není to, co dělá učitel, ale to, co dělají studenti (Biggs & Tang, 2011). K akcentování vyučování i učení se zároveň směřuje koncept *vyučování a učení založeného na výzkumu (research-based teaching and learning)*, pro který autoři užívají akronym RBTL (Pawelleck & Brendl, 2013). Ten zahrnuje jak orientaci na výzkum učitele, tak i na učení se studenta v kontextu výzkumu. Celkově také proměňuje pohled na vysokoškolské vzdělávání tím, že učitele a studenty k sobě přibližuje. Učitelé by v tomto pojetí měli vidět nejen studenty, ale i sami sebe jako učící se jedince (Kossek, cit. podle Pawelleck & Brendl, 2013). *Vyučování a učení založené na výzkumu* akcentuje jak výzkumné dovednosti vysokoškolských učitelů, tak také zdůrazňuje integraci výzkumu do výuky (Pawelleck & Brendl, 2013). Shledává benefit v propojení výzkumu a výuky odkazem na tezi Johna Deweyeho: Učení je založeno na objevování vedeném mentorem spíše než na transmisi informací (*Reinventing undergraduate education, 1998*).

Jednotlivé přístupy spojující výzkum a výuku se pokusili utřídit Healey a Jenkins (2005). Ve svém schématu rozlišují tyto přístupy dle dvou kritérií: (1) zda je přístup zaměřen na studenty nebo na učitele a (2) zda se v něm klade důraz na vybraný obsah výzkumu nebo na výzkumný proces jako takový. Na základě těchto kritérií můžeme rozlišit čtyři přístupy (obrázek 1).



Obrázek 1. Typologie spojení výzkumu a výuky. Převzato z Healey a Jenkins (2005, s. 22).

Přístup *výuky instruované výzkumem* (*research-tutored teaching*) je zaměřen na studenta a na obsah oboru. Ilustrován je jako psaní a diskutování esejů, při kterém se studenti aktivně zapojují do evaluování a kritického hodnocení výzkumu druhých.

Orientace na studenta je také znakem *výuky založené na výzkumu* (*research-based teaching*). V tomto přístupu se studenti stávají výzkumníky například v rámci badatelsky orientované výuky či tvorby závěrečné práce. Kurikulum je namísto tradičního obsahu disciplín (Griffiths, 2004) organizováno kolem výzkumných záměrů (Healey & Jenkins, 2005) a důležitý je samotný proces konstrukce vědění. Studenti se učí v roli výzkumníků a rozdíl mezi učiteli a studenty se stírají (Healey & Jenkins, 2005).

V přístupu *výuky vedené výzkumem (research-led teaching)* se orientujeme spíše na vysokoškolské učitele (Healey & Jenkins, 2005). V tvorbě kurikula dominuje výzkumný zájem učitele (Jongh et al., 2014) a studenti vystupují jako publikum, které je příjemcem těchto výzkumných sdělení. V podstatě se studenti učí o výsledcích výzkumu (*learning about outcomes*), jak popisuje Barnett (2005).

V posledním přístupu *výzkumně orientované výuky (research-oriented teaching)* se studenti učí o výzkumném procesu a o tom, jak jej realizovat. V kurikulu je kladen stejný důraz na proces, ve kterém student získá vědomost, jako na vědomost samotnou. Dle Barnetta (2005) toto pojetí můžeme označit jako učení se výzkumné metodologii (*learning to do research*). Fakulta navozuje výzkumný étos (Healey & Jenkins, 2005) v pregraduálním vzdělávání učitelů.

Všechny čtyři přístupy lze shledat jako užitečné. Nemusí se přitom vzájemně vylučovat, některý z přístupů může v kurikulu pouze dominovat. Jaký termín ale zvolit pro koncepci pregraduální přípravy učitelů, která akcentuje synergií výzkumu a výuky? Z terminologického bludiště vykročíme využitím konceptu *edukace založené na výzkumu (research-based education; Geschwind & Broström, 2013)*, který však již nasměřujeme do učitelského vzdělávání. Spojení výzkumu a výuky v oblasti učitelského vzdělávání zachycuje *edukace učitelů založená na výzkumu (research-based teacher education)*, která je důkladně rozpracovaná zejména ve Finsku (Kansanen, 2006, 2011, 2014). Vzdělávání učitelů ve Finsku naplňující tuto koncepci je zmiňováno jako jeden z předpokladů úspěchu finských žáků v mezinárodních výzkumech srovnávajících výsledky vzdělávání (Kansanen, 2014). V tomto přístupu studenti učitelství jako součást výuky praktikují výzkum. Výzkum však neslouží primárně k publikování vědeckých textů, nýbrž pro potřeby praxe. Budoucí učitelé jsou pak schopni využívat poznatků z výzkumu při posuzování svých rozhodnutí v praxi a reflektovat svoji práci výzkumnou optikou. Spojení výzkumu a výuky v pregraduálním vzdělávání učitelů můžeme nazvat dvojitou praxí (Kansanen, 2014). Výstupem vzdělávání učitelů, ke kterému tento přístup vede, je podle Kansanena pedagogické myšlení.¹ Samozřejmě tento přístup klade požadavky i na vysokoškolské učitele. Ti by měli mít výzkumné znalosti a dovednosti na vysoké úrovni (Kansanen, 1991, 2011).

¹ Jedná se o metakognitivní kompetenci studentů či učitelů, která spočívá ve vyhodnocování rozhodnutí na základě edukačních cílů (Kansanen, 1991, 2011).

Přestože je v *edukaci učitelů založené na výzkumu* shledáván velký potenciál k přípravě autonomních učitelů (Munthe & Rogne, 2015), jsou v ní pojmenována i některá rizika. Ve vysokoškolské přípravě učitelů zůstává výzkum s výukou mnohdy nepropojen, výzkumníci a studenti spolu nejsou v interakci, na univerzitách se prohlubuje mezera mezi výzkumníky a učiteli, jako by vědění nebylo spjato s obojím – výukou i výzkumem (Barnett, 2005). Učitelé v praxi pak mnohdy ve výzkumu nevidí přínos. Řada učitelů nevyužívá výzkumné poznatky, a přesto můžeme jejich výuku označit za efektivní (Hammersley, 1997). V neposlední řadě výzkumu nemusí přát ani univerzitní prostředí, ve kterém situaci *skholé*² nahradila zcela jiná situace, pro kterou je typické, že vzrostly jak kvantitativní, tak i kvalitativní požadavky na výzkumníky. Mají učit více studentů, než tomu bylo kdy dříve, a zároveň mají být jejich vědecké výsledky porovnatelné s mezinárodní, nejen národní konkurencí (Wiegerová et al., 2013). Na funkční propojení výzkumu a výuky v pregraduálním vzdělávání učitelů se zaměříme na příkladu kvalitativního výzkumu.

4 „Společná cesta životem“: příklad kvalitativního výzkumu

Volba kvalitativního výzkumu pro ilustraci vztahu výzkumu a výuky není vymezením se vůči výzkumu kvantitativnímu či povyšováním jednoho z přístupů nad přístup druhý. Právě kvalitativní výzkum bývá někdy označován jako „ten druhý“ a jeho pozice na poli společenskovedních disciplín je mnohdy méně pevná. Kvalitativní výzkumy pracují s nereprezentativními vzorky a obtížnou či nemožnou zobecnitelností. Zřídka formulují aplikační cíle, namířené například do vzdělávací politiky, jako je tomu často u mezinárodních srovnávacích výzkumů (srov. Froese-Germain, 2011). Zamýšlení se nad kvalitativním výzkumem v pregraduálním vzdělávání učitelů tak může být větší výzvou. Hlavním důvodem volby kvalitativní metodologie je však její podstata směřující k hloubkovému porozumění, která rezonuje s naším pojetím vysokoškolské výuky i pedagogické praxe.

Šíři debaty omezíme také tím, že se zaměříme pouze na hledání možných vazeb a transferů poznatků ve výzkumu a ve výuce. Uzavřené necháme například strukturální otázky financování vysokého školství, akreditace či

² Vysokoškolské prostředí přelomu 80. a 90. let popsané Pierrem Bourdieu jako prostředí odříznuté od spěchu každodenního života a utilitarismu trhu práce (Wiegerová et al., 2013).

neoliberalismu (ten je dle mnohých autorů v rozporu s humboldtovským principem jednoty výzkumu a výuky), které mohou stavět výzkum a výuku do neslučitelných pozic. Naším cílem tedy není problematiku výzkumu a výuky komplexně řešit, nýbrž k ní otevřít debatu skrze konkretizaci jednoho z jejich potenciálních pojitků, kterým může být kvalitativní výzkum.

Kvalitativní výzkum se rozvíjí od 70. let 20. století. Kvalitativní výzkum vymezuje Creswell (2012, s. 15) jako výzkumný proces založený na porozumění sociálním či lidským problémům, v němž výzkumník reportuje detailní pohled informantů a výzkum realizuje v přirozeném prostředí. Kvalitativní výzkum pomáhá výzkumníkům porozumět chování lidí v určitém sociálním a kulturním kontextu (Hazzan & Nutov, 2014). To je také záměrem pedagogických věd a ani pedagogické vědy proto nezůstávají pozadu v realizaci kvalitativních výzkumných studií. V české pedagogice se zejména v posledních dvou dekádách kvalitativní metody sběru a analýzy dat stávají rozšířeným a akceptovaným způsobem bádání. Pokusíme se nahlédnout na potenciální význam kvalitativního výzkumu pro studenty učitelství, vysokoškolské učitele a v neposlední řadě i pro pedagogickou vědu.

4.1 Význam kvalitativního výzkumu pro studenty učitelství

Tím, co spojuje autory hledající jednotu výzkumu a výuky na vysokých školách, je důraz na zkušenostní učení studentů. Studenti jsou povzbuzováni, aby znovuobjevovali vědění. Toto pojetí odpovídá dle Barnetta (2005) humboldtovskému *badatelskému učení (forschendes Lernen)* či učení se ve výzkumném módu (*learning in a research mode*). Vědění ve výuce i ve výzkumu totiž není nikdy plně vyřešeno, proto je neustále ve výzkumném módu a univerzity by měly takto k vědění přistupovat. Barnett (2005) však kriticky poznamenává, že tato idea vedla zejména v německy mluvících zemích k rozkvětu výzkumu na univerzitách v posledních 150 letech, ale výuku proměnila jen málo. Zůstává se u lekcí, v nichž dominuje učitel. Teprve v posledních třiceti letech zejména v anglosaském prostředí dochází dle Barnetta (2005) k posunu od *výuky orientované na učitele (teacher-centred teaching)* k *učení orientovanému na studenta (student-centred learning)*. V dnešní době k tomu vede například problémové učení (Barnett, 2005). Také u nás je výuka orientovaná na studenta velkým tématem. Švec (2006) zdůrazňuje potřebu více orientovat pedagogickou přípravu zkušenostně. Jde o postup, v němž student k teorii dochází na základě reflektovaných zkušeností (prostřednictvím empirické a abstrahující reflexe), společných diskusí s kolegy a vzdělavateli

učitelů. Spilková (2006) v kontextu učitelské přípravy přímo hovoří o učiteli jako o výzkumníkovi, ke kterému v pregraduální přípravě dojdeme prostřednictvím investigativních přístupů, rozvoje kritického myšlení, reflexe a sebereflexe. Realitu vysokoškolské výuky v Česku zmapovali v etnografickém výzkumu Dvořáčková a kol. (2014), kteří v kontrastu s výše postulovaným zjistili, že „převažuje frontální prezentace vědění spolu s minimální aktivní participací studujících na utváření toho, co se učí“ (s. 40), a to překvapivě jak na přednáškách, tak i na seminářích. K oslabení jednostranné poznatkové transmise může přispět právě studentské bádání, které může vyvolat větší chuť studentů poznávat věci nezprostředkovaně.

Právě kvalitativní výzkum může studentům nabídnout atraktivní příležitost ke spoluutváření vědění, byť je na první pohled v rozporu s očekáváním studentů. Studenti dle našich zkušeností často očekávají od pedagogických fakult, že jim dají jasné a neměnné návody, jak řešit pedagogické situace. Očekávají, že obdrží vědění, které lze použít bez ohledu na specifika aktérů a situací, a hlavně bez hlubšího vhledu do situace. Někdy jsou taková doporučení a metodiky potřebné a funkční, avšak podstata učitelského vzdělávání netkví v takovémto „instantním vědění“. To samo o sobě nevede k autonomnímu výkonu profese. Instantní vědění může být i riskantní, nedoprovází-li jej porozumění pedagogické realitě, dovednost ji autonomně dekodovat a analyzovat. Jednou z cest, jak rozvíjet tuto klíčovou dovednost, je kvalitativní výzkum jako součást *edukace učitelů založené na výzkumu (research-based teacher education)*.

Setkání studentů s výzkumem má na pedagogických fakultách často podobu metodologických kurzů. Začlenění metodologických kurzů v pregraduální přípravě učitelů však budí rozpaky. Nepřipravujeme přece vědce, nýbrž učitele (srov. Kansanen, 2011). V éře masifikace vysokoškolského vzdělávání³ se vědci stane jen minimální část absolventů pedagogických fakult. Tak proč studenty trápit s něčím tak „neužitečným“, jako je metodologie pedagogických věd? V tomto textu pohled na metodologii, konkrétně kvalitativní, obracíme. Budeme nahlížet na kvalitativní výzkum jako na něco užitečného v každodenní práci učitele. Čím jiným je totiž učitelská profese než prací s daty převážně kvalitativního charakteru? Učitel neustále pozoruje dění ve třídě, hovoří se žáky, hodnotí a interpretuje výsledky jejich činnosti

³ Tzn. nárůst počtu studentů vysokých škol. Podrobněji tento trend analyzují Prudký, Pabian a Šima (2010).

a v ideálním případě i sám sebe. Proto je také pro studenty učitelství užitečné nahlédnout na vzdělávací realitu jako na soubor rozmanitých kvalitativních dat. Cílem tedy není vychovat ze studentů špičkové kvalitativní výzkumníky, ale zcitlivovat je v práci s kvalitativními daty každodennosti a vést je k jejich interpretování. S tím souvisí i pohled na pedagogickou vědu jako na něco živého, co je utvářeno výzkumem. Studenti tak mohou lépe porozumět tomu, jak je vědění konstruováno, což může být v době publikačního boomu a snadného přístupu k mezinárodním publikacím významnější než vědění samotné, které může zastarat ještě dříve, než student odpromuje.

Na příkladu kvalitativního výzkumu v přípravě budoucích učitelů představíme šest přístupů, které mohou naplňovat *edukaci učitelů založenou na výzkumu*:

a) Studenti se učí o kvalitativním výzkumu

Studenti se učí „o kvalitativní výzkumné metodologii“, nikoliv „dělat kvalitativní výzkum“ (srov. Štech, 2014). Typickým příkladem mohou být metodologické kurzy kvalitativního výzkumu formou přednášky. Takové vzdělávání je užitečné zejména jako kombinace s dalšími přístupy.

b) Studenti se učí dělat kvalitativní výzkum

Na rozdíl od předchozího přístupu se zde studenti učí „dělat kvalitativní výzkum“ tím, že realizují vlastní kvalitativní výzkumné šetření. Porozumí tudíž lépe tomu, jak je vědění konstruováno (Norton, 2009). Rozvíjí ale rovněž dovednosti pro praxi: argumentaci, rozhodování a ospravedlňování řešení pedagogických problémů (Kansanen, 2014). Tento přístup se může odehrávat v metodologických seminářích nebo při tvorbě závěrečných prací. Vybrané studentské výzkumy realizované v rámci závěrečných prací mohou být publikovány i ve vědeckých časopisech (např. *Studia paedagogica*). Jak zjistila Wiegerová a kol. (2013), studenti preferují volbu kvalitativního výzkumu pro tvorbu závěrečné práce, přestože o něm nemají přesné povědomí. Příprava studentů na výzkumnou práci z hlediska formálního vzdělávání na univerzitách je dle autorů nedostatečná a je proto výzvou pro pedagogické fakulty. Studenti se v tomto přístupu spolupodílejí na utváření kurikula volbou vlastního výzkumného problému.

c) Studenti jsou partnery akademiků ve výzkumných projektech

V tomto přístupu se studenti také učí realizací kvalitativního výzkumu, avšak „naostro“. Nejsou tedy výzkumníky v hájeném prostředí semináře či tvorby závěrečné práce, nýbrž ve výzkumném projektu podpořeném některým z výzkumných schémat. Rozdíly mezi učiteli a studenty se stírají, neboť obě strany vystupují ve stejné roli.

Jako příklad uvedeme projekt *specifického výzkumu* (MUNI/A/1317/2014). Projekt byl zaměřen na výzkum interakce studentů učitelství se žáky v průběhu praxe (Lojďová, 2015). V rámci projektu jsme sestavily výzkumný tým, který se od ledna 2015 do prosince 2015 zabýval zkoumáním interakce studentů učitelství se žáky v průběhu učitelství na základních školách. Členy týmu byly čtyři studentky navazujícího magisterského studia učitelství na Pedagogické fakultě MU a jedna akademická pracovnice. Vzhledem k výzkumnému problému byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Data byla sbírána metodou ohniskové skupiny se studenty učitelství na praxi a psanou výpovědí od žáků, u kterých tito studenti praktikovali. Výsledky výzkumu studentky publikovaly nejen v diplomové práci, ale i v monografii a na konferenci, tedy v médiích určených profesionálním výzkumníkům. Studentky získaly v rámci projektu nadstandardní zkušenosti z oblasti metodologie, týmové práce a prezentace odborného textu. Získaly zpětnou vazbu ke své práci nejen od školitelky, ale také od recenzentů kapitoly v monografii a od publika na konferenci. Jedna ze studentek projevila na základě účasti v projektu zájem o doktorské studium. Podstatné však také je, že se studentky hloubkově zabývaly tématem, které je pro ně profesně relevantní – interakce studenta učitelství se žáky – a se kterým měly v době výzkumu žitou zkušenost. Řešení výzkumného problému odpovídalo jejich potřebám v daném vývojovém období profesní dráhy. Kurikulum učitelství se tímto zplnomocněním studentů k výzkumu proměňuje. Znalosti nabyté ve výzkumném projektu odpovídají profesní každodennosti, jsou interdisciplinární a lze je konfrontovat s praktickou zkušeností.

d) Studenti spolu s vysokoškolskými učiteli konstruují vědění induktivně na základě analýzy kvalitativních dat

V tomto pojetí může jít o diskusi kvalitativních výzkumů či samotných kvalitativních dat v seminářích. Studenti mohou za pomoci učitele s daty induktivně pracovat. K teoriím tak dochází s učitelem společně na základě dat. Nemusí se přitom jednat jen o výzkumy druhých, studenti a učitelé mohou

pracovat i s daty, která seberou přímo v semináři. Příkladem je narativní analýza zkušeností studentů učitelství se skrytým kurikulem ve škole. Studenti psali v semináři vlastní příběh, který zachycoval jejich negativní zkušenost se školou. Následně v semináři proběhla analýza anonymizovaných textů s cílem zjistit, s jakými podobami skrytého kurikula se studenti setkali. Téma skrytého kurikula tak nabylo konkrétních podob a jeho teorie byla společně konstruovaná na základě interpretace dat. Takto sebraná data byla využita k publikaci vyučující semináře (Lojdová, 2015).

V práci se svými daty nebo s daty druhých se jedná o konstrukci induktivního vědění. Kvalitativní výzkum je totiž především způsobem uvažování o sociální a edukační realitě, hledáním porozumění, které je postaveno induktivně a konstruktivisticky. To zároveň může být cílem seminářů ve vysokoškolské výuce. Podle zkušenosti z vlastní výuky zjišťujeme, že takovou výuku hodnotí studenti jako praktickou. Přitom se jedná o propojení teorie s praxí, a to právě skrze kvalitativní výzkum. Učitel je zde facilitátorem, který vede proces poznávání studentů a utváří kurikulum, jak popisuje Barnett (2005), ve výzkumném módu. Není předem známo, jaká teorie vznikne, neboť interpretace studentů mohou vnést do teorie pohledy, které nemusí obsahovat původní studie.

e) Vysokoškolští učitelé učí kurzy, jejichž obsahem jsou poznatky z vlastního (kvalitativního) výzkumu a z významných výzkumů v oboru

Tento přístup přibližuje například Norton (2009). V tvorbě kurikula dominuje výzkumný zájem učitele (Jongh et al., 2014) či aktuální výzkumná témata pedagogické vědy. Vysokoškolští učitelé staví výuku na nejnovějších poznatcích založených na výzkumu a vedou studenty k četbě výzkumných zpráv.

f) Vysokoškolští učitelé dělají (kvalitativní) výzkum své praxe

Vysokoškolští učitelé dělají (kvalitativní) výzkum své výukové praxe, což ji může zlepšit (Norton, 2009). V tomto případě se vysokoškolští učitelé zabývají výzkumem výuky, studentů učitelství i sebe samých (Cochran-Smith, 2005). Ve výzkumu výuky vysokoškolských učitelů lze shledat potenciál ke zlepšení práce se studenty, porozumění studentům učitelství i sobě samým. Příkladem může být výzkum studentů učitelství na praxi (Vlčková et al., 2015) vysokoškolskými učiteli, kteří zároveň vedou semináře k učitelské praxi na fakultě. Výzkum přinesl vysokoškolským učitelům vhled do zkušenosti studentů na praxi a generoval poznatky využitelné v semináři. To je přístup, který má na studenty vliv zprostředkovaně.

Tyto typy *edukace učitelů založené na výzkumu* se mohou vzájemně kombinovat a doplňovat tak, aby z nich profitoval student učitelství, a to zejména tím, že rozvíjí své myšlení dle kritérií výzkumu, avšak nikoliv jen pro vědu, nýbrž pro každodenní rozhodování v pedagogické praxi. Studenti se skrze výzkum učí otevřenému přístupu k problémům a rozvíjí metakognitivní dovednosti (Kansanen, 2006). Modelově jsme představili možné podoby spojení výzkumu a výuky. Empirický výzkum, který mapuje realitu výzkumu na pedagogických fakultách, se uskutečnil na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Wiegerová a kol. (2013) v tomto výzkumu zjistili, že magisterští studenti pedagogických oborů většinou nemají přímé zkušenosti s výzkumem, nemají zájem o výzkum nebo nemají povědomí o tom, že se s výzkumem potkali. Avšak u studentů, kteří mají jasnou představu o výzkumu, se objevovaly náznaky benefitů vyplývajících z výzkumné činnosti. Autoři také identifikovali některé překážky začlenění výzkumu do výuky. Je to zejména silná motivace studentů k uplatnění se na trhu práce, která vytváří pasivitu k vědě a výzkumu. Studenti také disponují naivními představami o výzkumu, které je však možné zkoumat. Wiegerová a kol. (2013) téma uzavírají tím, že zlepšení vztahu studentů k výzkumu je v rukou vysokoškolských pedagogů, ale i studentů samotných.

Pokud bychom chtěli benefit z výzkumu pro studenty pojmenovat jedním slovem, můžeme použít termín *zplnomocnění studentů (student empowerment)*. Zplnomocnění studentů zahrnuje (a) podíl na ovlivňování obsahu kurzu ve spolupráci s vysokoškolským učitelem, (b) hlas studentů učitelství ve vzdělávání, (c) prostor pro vlastní volbu studentů a jejich kreativitu (Bryer & Seigler, 2012). To dle autorů vede k větší odpovědnosti studentů za učení (*ownership*) a může dokonce vzbudit vášeň pro učení. Tyto body kvalitativní výzkum v *edukaci učitelů založené na výzkumu* zahrnuje a může je různými způsoby naplňovat. Steinberg a Kincheloe (2002) zdůrazňují, že studenti (týká se všech – od žáků základních škol přes středoškoláky po vysokoškolské studenty) jako výzkumníci umí nejen porozumět světu, ale umí ho i změnit. Zplnomocnění studentů vidí ve vztahu k pedagogické i sociální realitě. Kvalitativní výzkum tak může být jedním z kriticko-pedagogických nástrojů směřujících k přípravě učitele – kritického intelektuála a aktéra sociální změny (McLaren & Kincheloe, 2007). To, že věda ovlivňuje společnost více, než se oficiálně přiznává (a to pozitivně i negativně), popisuje Stöckelová (2012). Kvalitativní výzkum tak může být mocnějším nástrojem v rukou učitelů, než se na první pohled zdá.

Zdůrazňujeme tedy, že význam kvalitativního výzkumu přesahuje profesní přípravu na vysoké škole i RIVové body. Pedagogický výzkum nemá činit učitele pouhým objektem svého zkoumání, ale měl by se díť z pozic učitelů. Proto se také prosazuje princip zařazování aktivního výzkumu do dalšího vzdělávání učitelů a do činnosti jednotlivých škol (Kotásek, 1993). Kvalitativní výzkum tudíž rozvíjí kompetence studentů učitelství pro učitelskou praxi – a to k porozumění edukační realitě i k jejímu systematickému vyhodnocování –, které mohou učitelé dále systematicky realizovat například akčním výzkumem. Právě akční výzkum je diskutován jako prostředek rozvoje autonomie učitelů v každodenní praxi (srov. Gratch, 2002; Kansanen, 2011; Klehr, 2012; Lee, 2014). Jiným příkladem metodologie zajímavé pro učitele jsou videostudie výuky, které dokumentují pedagogické jevy v surovější podobě než například rozhovory či pozorování, při kterých může dojít k subjektivnímu zkreslení. Data z (vlastní) videostudie výuky lze navíc analyzovat jak kvalitativně, tak i kvantitativně (Janík & Najvar, 2008) a mohou být podkladem pro sebereflexi učitele.

Učitel, který projde výzkumně orientovaným vzděláváním, není profesionálním výzkumníkem, ale výzkumníkem-praktikem. To znamená, že nerealizuje výzkum (resp. myšlení dle kritérií výzkumu) za účelem publikování výsledků ve vědeckých časopisech, nýbrž za účelem svého profesního růstu a zlepšení své praxe. V tomto smyslu učitel výzkum produkuje, ale důležité je, že dokáže výzkum také konzumovat, tj. číst výzkumné zprávy a rozumět jim (Kansanen, 2014), včetně výsledků vlastního výzkumu. V pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů směřujeme k výzkumníkům-praktikům, přičemž menší část z nich se může vydělit, stát se výzkumníky-profesionály, a pokračovat v doktorských studijních programech. Výzkum prováděný učitelem je dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) trendem směřujícím k tomu, aby se učitelé podíleli na výzkumech jako spolupracovníci nebo sami prováděli dílčí výzkumy ve svých školách. Toto změnění edukační realitu ve smyslu efektivnějšího zavádění inovací do výuky či lepšího poznávání žáků ze strany učitelů.

Na kvalitativní výzkum jako součást *edukace učitelů založené na výzkumu* nahlížíme jako na prostředek, který má potenciál posilovat profesní autonomii absolventů pedagogických fakult a napomáhat jim na cestě k expertnosti. Koncept *edukace učitelů založené na výzkumu* kromě studentů zahrnuje i vysokoškolské učitele. Přirozeně se nám tedy objevuje otázka, jaký význam má kvalitativní výzkum pro ty, kteří připravují budoucí učitele.

4.2 Význam kvalitativního výzkumu pro vysokoškolského učitele

Mnohé výzkumy hovoří jasně pro výzkum v profesi vysokoškolského učitele. Například dle výzkumu Švédské národní agentury pro vysokoškolské vzdělávání (*Swedish national agency for higher education*) z roku 2003 si 90 % univerzitních učitelů ve Švédsku myslí, že je pro ně důležité až velmi důležité mít možnost realizovat vlastní výzkum a 99 % si myslí, že je důležité až velmi důležité, aby vysokoškolská výuka byla založená na výzkumu (Geschwind & Broström, 2013). Připisování významu výzkumu má však svá oborová specifika. Ve vztahu k učitelům Chetty a Luben (2010) zjistili poněkud odlišný pohled. Většina vzdělavatelů učitelů v jejich výzkumu považuje výzkum a výuku za dichotomní elementy a výzkumné aktivity jsou pro ně způsobem uspokojení institucionálních požadavků a obdržení finanční podpory. Dalším důležitým prvkem do této mozaiky je to, jaké kariérní cesty vedou k profesi vysokoškolského vzdělavatele učitelů. Například v Portugalsku se jimi většinou nestávají zkušení učitelé z praxe, zatímco ve Velké Británii ano. Akademická identita je přitom ovlivněna touto individuální autobiografií (Lopes et al., 2014; Robinson & McWilliam, 2006).

Vzdělavatelé učitelů se na základě různých kariérních drah mohou ocitnout na pomezí tří profesí: učitel v primárním či sekundárním vzdělávání, vzdělavatel učitelů na vysoké škole a výzkumník. To, co mezi tyto profese staví bariéry, mnohdy není jejich podstata, nýbrž institucionální podmínky. Jak ukazují Lopes a kol. (2014), vysokoškolští učitelé neodmítají produkci vědění a publikování výsledků vědecké práce, ale spíše vypovídají o obtížnostech v jejich souběžném zvládnutí. Problematické je pro ně také propojení jejich výzkumu a výuky. Důraz na výzkum definovaný publikačními výstupy s co nejvyšším bodovým hodnocením tak může být pro koncept *edukace učitelů založené na výzkumu* spíše kontraproduktivní. Vysokoškolský učitel směřuje výsledky svého výzkumného úsilí spíše k hodnotitelům výzkumu než ke studentům.

V opačném pohledu se může kvalitativní výzkum stát pro vysokoškolské učitele jednou ze spojnic teorie s praxí. Kvalitativní výzkum je naturalistický. Výzkumník obvykle setrvává delší dobu v terénu, zejména u etnografických studií i v řádu let.⁴ Vysokoškolští učitelé vzdělávající budoucí učitele jsou tak díky kvalitativnímu výzkumu v kontaktu se současnou školskou praxí. Nemusí se přitom jednat o náročný etnografický výzkum. Například

⁴ Ukázkou takového přístupu je v našem prostředí např. longitudinální výzkum *Pražské skupiny školní etnografie* (viz <http://kps.pedf.cuni.cz/psse>).

pro kvalitativní výzkum typické hloubkové rozhovory s aktéry vzdělávání přináší vysokoškolskému učiteli jedinečný kontakt se současnou vzdělávací realitou. Tento kontakt je přitom odlišný od toho, který někteří z nich mají ze svého minulého či souběžného působení v primárním nebo v sekundárním vzdělávání. Výzkumná pozice jim zároveň umožňuje přistoupit k edukační realitě s větším odstupem a více analyticky. Tento „analytický vhled“ mohou vysokoškolští učitelé využít nejen ve výzkumu, ale i ve výuce.

Realizace kvalitativního výzkumu také definuje profesi vysokoškolského učitele. Kansanen (2006) říká, že zatímco učitel ve škole „učí z učebnic“, vysokoškolský učitel učí na základě svého výzkumu. Kvalita vysokoškolského vzdělávání závisí do určité míry na kvalitě vysokoškolského učitele jako výzkumníka. Tomu kontruje Barnettova hudební metafora: „Výzkum k výuce se má jako notový zápis k provedení skladby. Pro interpretaci není nutné, aby byl hudebník skladatelem. Stačí, aby znal partituru, aby ji dokázal originálně interpretovat.“ (Šima & Pabian, 2013, s. 20) Dle Barnetta tedy není nutné, aby vysokoškolský učitel realizoval vlastní výzkum, dostačuje jeho didaktická dovednost. Skrze vlastní výzkum však vysokoškolský učitel nepřehrává jen part zapsaný v notovém zápisu, ale vytváří part vlastní. Z interpreta se stává skladatelem. V konceptu *edukace učitelů založené na výzkumu* zdůrazňujeme roli vysokoškolského učitele jako „skladatele“, neboť tato role může obohatit i jeho roli interpreta.

Ihned se nabízí otázka, zda musí být každý ve vzdělávání učitelů „skladatelem“. Nemusí. Dnes už i u nás dochází k rozdělení vysokoškolských učitelů na akademiky a lektory. Pozice lektora umožňuje do vzdělávání učitelů zapojit odborníky z praxe, zkušené učitele. Nicméně tato personální polarizace s sebou nese určité riziko. Klasifikace zaměstnanců na univerzitách na ty, kteří se orientují na výuku, a na ty, kteří se orientují na výzkum, vede k tomu, že ti první jmenování se cítí jako zaměstnanci „druhé kategorie“ (Barnett, 2005). Barnett (2005) to nazývá mýtem nadřazenosti výzkumníka nad lektora, který je mnohdy implicitně přijímán a ovlivňuje akademické kariéry. Dokazování nadřazenosti či podřazenosti těchto pozic podle našeho názoru není účelné. Jedná se o kvalitativně odlišné pozice, které jsou ale pro současnou univerzitu a studenty ekvivalentně významné. V pozicích výzkumníka mohou působit akademici, přes pozice lektora pak na univerzity mohou vstupovat odborníci z praxe.

Přes řadu problémů propojení výzkumu a výuky ve vzdělávání učitelů se identita vysokoškolského učitele a výzkumníka nevyklučuje. V budování této identity je také třeba stavět na silných stránkách vysokoškolských učitelů (Robinson & McMillan, 2006). Podstatné je, aby ti, kteří chtějí výzkum realizovat a postavit na něm svoji výuku, k tomu měli vytvořené podmínky. To je cesta k tvorbě vysokoškolského kurikula založeného na oblasti expertnosti vysokoškolského učitele, k autonomii vysokoškolských učitelů, skýtající potenciál pro jejich kontinuální profesní růst. Je to také jeden z prvků naplňujících univerzity jako instituce svobodného bádání.

Realitou propojení výuky a výzkumu se empiricky zabývali Šed'ová a kol. (2016), a to ve vztahu k sebepojetí vysokoškolských učitelů. Výzkum realizovali na vzorku 19 začínajících vysokoškolských učitelů na Masarykově univerzitě v Brně. Vysokoškolské učitele na základě získaných dat rozdělili do tří skupin: vědci, učitelé a univerzálové. Právě univerzálové chápou vědu a výuku jako synergicky se podporující aktivity. Jedna role legitimizuje druhou – výuka bez opory o vlastní bádání je vnímána jako obsahově prázdná, naopak bádání bez výuky jako samoučelné. Wiegerová a kol. (2013, s. 66) zjistili, že „začínající výzkumníci chápou výukové činnosti jako snazší než výzkumné, přičemž není rozdíl v tom, zda mají pedagogické vzdělání nebo ne.“ Autoři to vysvětlují tak, že právě ti, kteří prošli pedagogickým vzděláváním, nehodnotí výuku jako snadnou zřejmě také proto, že u nich byla podporována dovednost sebereflexe. Může to souviset i s věnováním menší pozornosti kvalitě výuky oproti kvalitě vědeckého výstupu na univerzitě.

5 Závěrem aneb „dokud nás smrt nerozdělí“?

Po představení významu spojení kvalitativního výzkumu a výuky pro studenty a vysokoškolské učitele zbývá třetí pole – tím je samotná pedagogika. Jak říkal Humboldt: „Nikoli učitel je zde pro žáka, ale oba jsou zde pro vědu“ (Šima & Pabian, 2013, s. 52). Tento pohled si dovolíme rozšířit: Učitel i studenti pracují pro obor, kterým je myšlena jak pedagogická věda, tak i učitelská praxe.

Přestože je dnes pedagogika již etablovanou akademickou disciplínou, musí čelit rostoucím požadavkům na výzkum a výuku (Lopes et al., 2014). Předložili jsme zde kvalitativní výzkum jako cestu k pochopení pedagogických jevů, která oponuje Liessmannovu (2008, s. 51) pohledu na vzdělávání v současnosti jako na „rezignaci na snahu vůbec něco chápat“. Právě

kvalitativní výzkum se jeví jako významný prostředek utváření vědění v pedagogické vědě, jako pojítka výzkumu a výuky na pedagogických fakultách a v neposlední řadě i jako nástroj posílení učitelské profese.

Kvalitativní výzkum je prostředkem, který může dělat z pedagogické fakulty nejen „školu“, ale i univerzitu. Pedagogické fakulty se tak nestanou jen prostředím reprodukce vědění, ale i prostředím jeho produkce, která může probíhat ve spolupráci akademiků, studentů učitelství a učitelů v praxi. Kvalitním výzkumem může pedagogika růst a získávat společenskou relevanci, což ovlivní jak vědní obor, tak i učitelskou praxi.

Učitelství procházelo a prochází procesem profesionalizace, až došlo do fáze, kterou „Hargreaves nazval post-profesionální etapou (s otazníkem). Chtěl tím upozornit na výrazně deprofesionalizační efekt kroků podnikaných vzdělávací politikou, jako např. plošného testování, aplikace prvků korporátního sektoru na základě inspirace trhem, uplatňování prvků systému výkonového managementu“ (Píšová et al., 2011, s. 40). Jako jeden z prostředků, kterým lze čelit těmto deprofesionalizačním tlakům, nabízíme *edukaci učitelů založenou na výzkumu*. Dovednost realizace kvalitativního výzkumu u vysokoškolských učitelů, jejich studentů a u učitelů nesměřuje jen k produkci vědění, ale také k porozumění edukační realitě a vlastní role v ní. Zvažujeme, zda propojení výzkumu a výuky na pedagogických fakultách přispívá k profesionalizaci učitelství a k budování předpokladů expertnosti učitele. Expert pracuje s funkčními abstrahovanými reprezentacemi informací, s tím, co není vidět (typičnost, výjimka, následnost), s reflexí a metakognicí (Píšová et al., 2011). Není právě toto podstatou práce s kvalitativními daty? Není to jedním ze způsobů, kterým se lze vyhnout předávání instantního vědění, a naopak posílit autonomii studentů v edukační realitě? Mohl by být kvalitativní výzkum odpovědí na Liessmannem (2015) popsanou nevzdělanost například tím, že oproti kompetentnosti bez vědění přinese kompetentnost k vědění? Výzkum v rukou učitelů by mohl být nárazníkem, který brzdí přístupy zvnějšku oslabující jejich expertnost.

Možnosti začlenění kvalitativního výzkumu do vysokoškolské výuky nastiňují cestu k znovuobjevení údajně „ztraceného Humboldtova ráje“. Možná tento text přispívá k mýtu propojenosti výzkumu a výuky, zároveň se však skrze co nejkonkrétnější rovinu snaží otevřít diskusi na toto téma. Opustili jsme mnohovrstevnatost problému a ukazujeme na možnost propojení kvalitativního výzkumu a výuky, která má dle našeho názoru potenciál přispět

ke zvýšení profesní autonomie studentů učitelství i vysokoškolských učitelů. A také k životaschopnosti vědy samotné, což je tím hlavním důvodem, proč o jednotě výzkumu a výuky uvažoval právě Humboldt. Kvalitativní výzkum jsme zvolili pro konkrétní ilustraci mostů mezi výzkumem a výukou. Mnohé z toho, co zde zaznělo, platí však pro pedagogický výzkum obecně. Pro studenty učitelství a učitele mohou být stejně užitečné dovednosti vztahující se ke kvantitativnímu či smíšenému designu.

Závěrem nabízíme čtenáři k zamyšlení otázku, zda je spojení výzkumu a výuky „sňatkem z rozumu“, zda je mezi nimi i „hlubší vztah“, a pokud by došlo na „rozvodové řízení“ výzkumu a výuky, co by to pro obě oblasti znamenalo?

Poděkování

Poděkování patří recenzentům, kteří do uvažování o tématu vnesli mimo jiné metaforu sňatku z rozumu, doc. Tomáši Janíkovi, který si našel čas ke konzultaci první verze textu a doc. Petru Knechtovi, který mě povzbudil k tomu, aby se z původně diskusního příspěvku ke knize Šimy a Pabiana stala studie.

Literatura

- Barnett, R. (2005). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. New York: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Berkshire: Open University Press.
- Boyer commission on educating undergraduates in the research university. (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. Dostupné z http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf
- Bryer, T. A., & Seigler, D. (2012). Theoretical and instrumental rationales of student empowerment through social and web-based technologies. *Journal of Public Affairs Education*, 18(3), 429–448.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Forest, J. (2002). *I prefer to teach: An international comparison of faculty preference for teaching over research*. New York: Routledge Falmer.
- Froese-Germain, B. (2011). *Commentary on the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 Study*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.

- Geschwind, L., & Broström, A. (2013). Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14.
- Gratch, A. (2002). Teachers doing qualitative research: Examining school practices. *Educational Studies*, 33(4), 422–435.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726.
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161.
- Hargreaves, D. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405–419.
- Hazzan, O., & Nutov, L. (2014). Teaching and learning qualitative research ≈ Conducting qualitative research. *Qualitative Report*, 19(24), 1–29.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. Dostupné z http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1345/1345048_institutional_strategies.pdf
- Healey, M., & Jenkins, A. (2006). Strengthening the teaching research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions for Teaching & Learning*, 2006(107), 43–53.
- Chetty, R., & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 813–820.
- Janík, T., & Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2(1), 7–28.
- Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Jongh, J.-C., Franz, J. M., & Rhoda, A. J. (2014). Integrating research into teaching and learning: Needs assessment for staff development. *African Journal of Health Professions Education*, 6(2), 124–128.
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: The basic problem of teacher education. *European Journal of Education*, 26(3), 251–260.
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. In F. K. Oser (Ed.), *Competence oriented teacher training: Old research demands and new pathways*, (s. 11–22). Taipei: Sense Publishers.
- Kansanen, P. (2011). Selected theses for a sustainable teacher education programme. *Orbis Scholae*, 5(2), 51–65.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education. International practice and policy* (s. 279–292). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kasper, T. (2007). Německá školská reforma v Československu v letech 1918–1933. *Pedagogika*, 33(2), 114–131.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (Eds.). (2002). *Students as researchers: Creating classrooms that matter*. Abingdon: Routledge.
- Klehr, M. (2012). Qualitative teacher research and the complexity of classroom contexts. *Theory Into Practice*, 51(2), 122–128.
- Kotásek, J. (1993). Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. *Pedagogika*, 43(4), 363–369.

- Lee, Y. (2014). Promoting teacher autonomy through university-school collaborative action research. *Language Teaching Research*, 18(2), 222–241.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia.
- Lojďová, K. (2015, v tisku). Výzkum interakce studenta učitelství se žáky. In V. Švec, B. Pravďová, & P. Svojanovský, *Determinanty účinnosti učitelství praxí*. Brno: MuniPress.
- Lojďová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.
- Lopes, A., Boyd, P., Andrew, N., & Pereira, F. (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, 68(2), 167–183.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Oxon: Routledge.
- Novela zákona o vysokých školách*. (2013). Dostupné z <http://senat.tul.cz/download/download.php?download=special;novela-zakona-o-vs-katalog-leden-2013.pdf>
- Pawelleck, A., & Brendl, S. (2013). Research-based teaching and learning (RBTL) – a paradigm for enhancing teaching and learning at research universities. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 159–172.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., & Švaříček, R. (2011). Pokus o teorii nepořádku: rozhovor se Stephenem J. Ballem. *Studia paedagogica*, 16(2), 159–169.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009. Praha: Grada.
- Průcha, J. (1985). Pedagogický výzkum a pedagogická praxe (Aspekt využitelnosti vědeckých informací). *Pedagogika*, 34(1), 77–90.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 327–336.
- Skalková, J. (1979). Jednota teorie a empirie v pedagogických výzkumech. *Pedagogika*, 28(5), 467–478.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 19–30.
- Stöckelová, T. (2012). *Nebezpečné známosti: o vztahu sociálních věd a společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016, v tisku). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1).

- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Štech, S. (2009). Edukace založená na důkazech (Magická víra v pedagogickou účinnost?). In V. Šuťáková & J. Ferencová (Eds.), *Rozvoj a perspektivy pedagogiky a vzdělávání učitelů* (s. 160–163). Prešov: Prešovská univerzita.
- Štech, S. (2014). Zpochybnění mýtů. In J. Dvořáčková, P. Pabian, S. Smith, T. Stöckelová, & K. Šima (Eds.), *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum* (s. 11–15). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Švaříček, R. (2013). Konec pedagogiky: kritický esej. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 55–72.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 56(1), 91–102.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., ... Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Munipress.
- Wiegerová, A., Szimethová, M., Gavora, P., Kalenda, J. Navrátilová, H., & Kočicová, S. (2013). *Začínající výzkumník*. Zlín: UTB.
- Willcoxson, L., Manning, M. L., Johnston, N., & Gething, K. (2011). Enhancing the research-teaching nexus: Building teaching-based research from research-based teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 1–10.

Autorka

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

A rational marriage? Research and teaching in pregradual teacher training on an example of qualitative research

Abstract: This critical study describes teaching-research nexus in student teachers education on an example of qualitative research. We progressively analyse two discourses: teaching-research nexus at universities including terminology and concepts connected with this nexus, where we discuss duality of teaching and research on examples from Czech and international context. The other discourse concerns the case of qualitative research in teacher training and the benefits of this conjunction for student teachers and for university teachers. The study concludes with a summary of benefits and threats of teaching-research nexus for development of educational science itself, for autonomy of academics and for the teaching profession.

Keywords: qualitative research, research-based teacher education, student teachers, student teachers training, teaching-research nexus

O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence¹

Klára Uličná

Redakci zasláno 12. 12. 2015 / upravená verze obdržena 14. 2. 2016 /
k uveřejnění přijato 16. 2. 2016

Abstrakt: Studie si klade za cíl zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na výuku interkulturní komunikační kompetence (ICC). Pozornost jsme zaměřili především na analýzu forem existence kurikula, a to na analýzu kurikula projektovaného, resp. kurikula didakticky zaměřených studijních předmětů, tj. buď specificky zaměřených na didaktiku ICC, nebo částí předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka, které jsou věnovány interkulturním aspektům cizojazyčné výuky. Sběr dat proběhl prostřednictvím dotazníků, které byly distribuovány na katedry na 13 fakultách připravujících učitele anglického jazyka v České republice. Výsledky výzkumu ukázaly, že je didaktická příprava na výuku ICC realizována na čtyřech fakultách, a to v devíti studijních programech. Následná kvalitativní analýza kurikula, resp. teoretických východisek, cílů, obsahů a procesů výuky, odhalila, že na fakultách, kde tuto přípravu realizují, se do ní promítají základní současné trendy. Jednak explicitní systematické zahrnutí přípravy na rozvoj ICC, tj. pojetí kompetenční, dále pak pojetí tematické, které pracuje především s vybranými oblastmi interkulturní výchovy a vzdělávání (IVV) v kontextu cizojazyčné výuky. Věříme, že získané výsledky poslouží jako možná inspirace při revizích kurikula přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka.

Klíčová slova: interkulturní komunikační kompetence, výuka anglického jazyka, přípravné vzdělávání učitelů, projektované kurikulum

Řekl bych to asi tak, že chceme-li reformovat [...] školu, musíme začít s reformou na universitách.
(Karel Čapek, 1930)

Myslet, jednat a komunikovat interkulturně kompetentně není všem lidem přirozené a je tudíž žádoucí tuto schopnost ve společnosti rozvíjet a kultivovat. Jedním z míst, kam tento rozvoj patří, je bezesporu škola. V České republice je potřeba interkulturní výchovy a vzdělávání (dále IVV) s cílem rozvoje

¹ Na tomto místě bych ráda poděkovala všem kolegyním a kolegům, většinou oborovým didaktičkám a didaktikům, kteří byli tak laskaví a mého dotazníkového šetření se zúčastnili.

interkulturní komunikační kompetence² (dále ICC) v různé formě reflektována již např. v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, tzv. *Bílé knize* (2001) či ve školském zákoně č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004. Vzdělávací cíle formulované ve zmíněných dokumentech byly zahrnuty do *rámcových vzdělávacích programů* (dále RVP, 2007) pro různé úrovně vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že relativně nedávno definovaná problematika IVV, jejímž cílem je rozvoj ICC učících se jedinců, klade nové nároky především na učitele, klíčové aktéry vzdělávacího procesu, zaměřujeme se v tomto textu na kontext jejich přípravného vzdělávání. V současné době by měli být učitelé v roli tvůrců kurikula schopni zapracovat IVV do školních vzdělávacích programů a následně ji zahrnout i do vlastní výukové praxe. Jak je uvedeno např. v již zmíněné *Bílé knize* (2001):

K dalším změnám v přípravě učitelů vedou změny ve výuce i nové požadavky kladené na školu, jako je [...] příprava kurikulárních a jiných dokumentů. [...] Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je uvedení do multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu. (s. 44)

V této studii je pozornost zaměřena na přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků. V ohnisku našeho zájmu jsou pak specificky studijní programy, které v České republice zajišťují přípravu učitelů anglického jazyka. Obecným cílem je poskytnout čtenáři vhled do toho, jak jsou budoucí učitelé anglického jazyka připravováni na rozvoj ICC u svých žáků ve vlastní budoucí pedagogické praxi. Předpokladem pro to, aby se učitel mohl sám stát úspěšným zprostředkovatelem ICC v praxi, je jednak jeho vlastní dobrá úroveň ICC, ale současně i didaktická příprava na to, jak ICC u žáků rozvíjet (podrobně je tato potřeba deklarována v dokumentu *European profile for language teacher education – a frame of reference*, 2004).

Cílem této studie je zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na výuku ICC prostřednictvím analýzy projektovaného kurikula jednotlivých studijních programů a doprovodných informací od vysokoškolských pedagogů. Pozornost tudíž věnujeme kurikulu studijních předmětů zaměřených didakticky, tj. buď specificky zaměřených na didaktiku ICC, nebo částí předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka, které jsou věnovány interkulturním aspektům cizojazyčné výuky.

² Někdy též interkulturní kompetence (podrobněji o významových rozdílech např. Byram, 1997; Průcha, 2010; Kostková, 2012).

1 Vymezení interkulturní komunikační kompetence

Přestože je problematika IVV (někdy též multikulturní výchovy³) ve vzdělávání již relativně zakotveným tématem, teoretické, výzkumné i praktické zpracování stále ještě nedospělo k obecně přijatému konsensu. Leemanová a Ledouxová (2005, s. 575) navíc upozorňují, že je teoretická debata o IVV často odtržena od každodenní praxe ve třídě. Na těchto řádcích se nebudeme věnovat teoretické diskusi nad cíli cizojazyčného vzdělávání a tím, jak by měly být reflektovány v přípravném vzdělávání učitelů cizích jazyků (podrobněji např. Larsen-Freeman & Freeman, 2008; Píšová & Kostková, 2015). Shrňme pouze pozice, na nichž stojí naše výzkumné šetření.

V kontextu cizojazyčné výuky je v projektu Rady Evropy – dokumentu *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále SERRJ) cíl výuky cizích jazyků reflektován v širším sociálním kontextu, tj. jako rozvoj ICC učících se jedinců. Dle tohoto dokumentu (SERRJ, 2002) je: „užitečné odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku, od lingvistických kompetencí“ (s. 103). Cíle jazykového vzdělávání jsou definovány jako: (1) obecné kompetence (SERRJ, 2002, s. 103–110), které reflektují sociokulturní i osobnostní specifika uživatelů jazyka, zahrnují i vybrané aspekty interkulturní kompetence; (2) komunikativní⁴ [sic] jazykové kompetence (SERRJ, 2002, s. 110–133). Dle SERRJ (2002, s. 110) k realizaci komunikativních záměrů uživatelé jazyka využívají svých obecných schopností společně se specifickými jazykově zaměřenou komunikační kompetencí. Na pojetí cílů cizojazyčného vzdělávání v tomto programovém dokumentu navazuje i formulace cílů cizojazyčného vzdělávání v České republice. České kurikulární dokumenty, konkrétně *rámecové vzdělávací programy* (2007) pro různé stupně vzdělávání reflektují potřebu IVV v rámci průřezového tématu *Multikulturní výchova* i ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*.

³ Např. v českých kurikulárních dokumentech i v dokumentech vzdělávací politiky je často užíváno termínu *multikulturní výchova* (podrobněji např. Faltýn, 2005; Kostková, 2010; Leeman & Ledoux, 2005).

⁴ Překlad anglického termínu *communicative competence* do českého jazyka není jednotný (podrobněji viz Kostková, 2012). Hojně se užívá termínu *komunikativní kompetence* (a to i v programových a kurikulárních dokumentech, např. RVP, SERRJ). Avšak bohemisté (např. Hrdlička, 2005) upozorňují, že je vhodnější užívat termínu *komunikační*, který je odvozen od podstatného jména *komunikace* (spíše než termínu *komunikativní*, který je odvozen od podstatného jména *komunikativnost*). Proto v textu (kromě citací) důsledně používáme termínu *komunikační kompetence*.

Cíle jazykového vzdělávání tudíž zahrnují kromě rozvoje cizojazyčné komunikační kompetence i další interkulturní aspekty, které jsou v teorii souhrnně označovány již zmíněným pojmem ICC. Obecné definice ICC se v mnohém shodují, např. Deardorffová (2009) definuje ICC jako „vhodnou a efektivní komunikaci a chování v interkulturních situacích“ (s. 11), a to na základě postojů, interkulturních znalostí, dovedností a reflexe. Obdobně vymezuje Fantini (2009, s. 458) ICC jako schopnost komunikovat efektivně a vhodně s lidmi z jiných lingvistických a kulturních prostředí. Mnohé odborné zdroje se shodují na tom, že se ICC skládá z různých dílčích složek, resp. dimenzí (Byram, 1997; Deardorff, 2009; Fantini, 2009; Janebová & Kasíková, 2007 aj.). Nejčteněji uváděnými dimenzemi ICC jsou dimenze povědomí, postojů, dovedností a znalostí, přičemž dimenze povědomí je chápána jako dimenze centrální. Dále pak se jedná o cizojazyčnou komunikační kompetenci, která tvoří další zásadní dimenzi ICC, ve které jsou ostatní čtyři dimenze zakotveny (podrobněji např. Fantini, 2001, s. 1–2; Kostková, 2012, s. 74–75). ICC tedy chápeme jako dynamický konstrukt sestávající z pěti vzájemně se prolínajících a ovlivňujících částí: dimenzí povědomí, postojů, dovedností, znalostí a cizojazyčné komunikační kompetence.

2 Výzkum: mapování stavu didaktické přípravy studentů učitelství anglického jazyka na výuku interkulturní komunikační kompetence

2.1 Cíle a výzkumné otázky

Naším cílem bylo zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na rozvoj ICC prostřednictvím analýzy kurikula přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka. Analyzováno bylo především projektované kurikulum oborovědidaktických studijních předmětů, resp. studijních předmětů věnovaných didaktice anglického jazyka se zaměřením na výuku ICC.

Pro komplexní pohled na zvolenou oblast jsme se zaměřili na přípravné vzdělávání učitelů prvního stupně se specializací na anglický jazyk, učitelů anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy a učitelů anglického jazyka pro střední školy. V rámci každého z uvedených studijních programů jsme si kladli následující výzkumné otázky, přičemž otázky čtyři a pět obsahovaly řadu konkretizačních podotázek:

1. Procházejí studenti v rámci přípravného vzdělávání učitelů didaktickou přípravou na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ?

2. Jak je ICC vymezena, příp. s jakým obdobným konstruktem je v rámci přípravného vzdělávání učitelů pracováno?
3. Jaký didaktický přístup / jaké didaktické přístupy je/ jsou v rámci přípravného vzdělávání využíván/y?
4. Je didaktické přípravě na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ věnován samostatný studijní předmět?
5. Je didaktická příprava na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ zahrnuta jako samostatné téma / samostatná témata do jiného studijního předmětu / jiných studijních předmětů?

2.2 Metodologie výzkumu

Zodpovědět výše uvedené výzkumné otázky jsme se rozhodli prostřednictvím analýzy kurikula s pozorností zaměřenou především na formy existence kurikula, a to na kurikulum projektované (oproti kurikulu realizovanému a dosaženému, resp. osvojenému). Projektované kurikulum chápeme jako rozpracování cílů a obsahů vzdělávání do kurikulárních dokumentů (podrobněji Píšová, Kostková, & Vlček, 2011). Kurikulární procesy jsme se pokusili stručně nahlédnout analýzou realizace kurikula, tedy toho, jak jsou kurikulární cíle a obsahy zprostředkovávány učícím se jedincům. Z hlediska struktury kurikula jsme se tak v tomto výzkumu zaměřili na všechny čtyři dimenze, přičemž hlavními analyzovanými oblastmi byly dimenze cílová (ideová) a dimenze obsahová, dále jsme se pokusili nahlédnout i do procesuálních oblastí, tj. do dimenze organizační a dimenze metodické (podrobněji Maňák, Janík, & Švec, 2008, s. 23–26). Kontext je v tomto ohledu specifický, jelikož vysoké školy jsou při tvorbě kurikula do vysoké míry autonomní.

Analyzovanými oblastmi tudíž byly především cíle a obsahy konkrétních studijních předmětů, příp. jejich částí. Pomocí dotazníkového šetření jsme shromáždili anotace a sylaby daných studijních předmětů, příp. webové odkazy na relevantní údaje v informačních systémech vysokých škol. Následně jsme požádali respondenty o komentáře k daným oblastem, čímž jsme získali jednak komentované anotace a sylaby (tj. dimenze cílová a obsahová), dále pak teoretická východiska, z nichž pojetí studijních předmětů vychází, podmínky, v nichž jsou realizovány (studijní program, typ studia atd.), a informace o didaktickém ztvárnění učiva a jeho zpřístupňování (tj. dimenze organizační a metodická, resp. realizace kurikula). Veškerá získaná data byla podrobena obsahové analýze.

Sběr dat – dotazníkové šetření

Sběr dat proběhl formou dotazníkového šetření. Jednalo se o dotazník vlastní konstrukce, přičemž jsme dodrželi všechny základní postupy, včetně pilotního ověření. Struktura dotazníku byla standardní: (a) vstupní informace (záhlaví, úvod a instrukce); (b) hlavní část sestávající ze tří oblastí zaměřených na jednotlivé (výše zmíněné) studijní programy, v rámci každé byla obsažena jedna uzavřená položka (vícenásobný výběr s upřesňující dichotomickou nabídkou) a položky otevřené, které reflektovaly výše uvedené výzkumné otázky; (c) závěrečná část s doplňujícími otevřenými otázkami a poděkování respondentům. Dotazník obsahoval přílohu, a to teoretické *Stručné vymezení interkulturní komunikační kompetence (příp. obdobných konstruktů)* s cílem objasnit respondentům obsahové zaměření dotazníkového šetření.

Dotazník byl administrován elektronicky na všechny fakulty veřejných vysokých škol, resp. katedry, kde jsou vzděláváni budoucí učitelé anglického jazyka. Jednalo se celkem o 13 institucí, z toho sedm pedagogických fakult, včetně Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické, a pět filozofických fakult, včetně Filozoficko-přírodovědecké fakulty. Osloveni byli vedoucí příslušných kateder, příp. didaktici anglického jazyka. Dotazníkové šetření bylo zahájeno v roce 2014. Návratnost dotazníků byla 10 ze 13 administrovaných (viz tabulka 1).

2.3 Výsledky výzkumu

Obdržená data byla s ohledem na výzkumné otázky kvantifikována (viz tabulka 1) a následně podrobena kvalitativní analýze. Množství získaných dat pro kvalitativní šetření bylo omezené, a to jak v četnosti, tak obsahovosti. Správnost dat uvedených v dotaznících nebyla dohledávána a ověřována. Vzhledem k relativně omezenému charakteru získaných dat zpracováváme odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky souhrnně, tj. pro všechny tři zkoumané studijní programy.

Procházejí studenti v rámci přípravného vzdělávání učitelů didaktickou přípravou na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ?

Z 10 obdržených dotazníků vyplývá, že je didaktická příprava zaměřená na výuku ICC realizována na čtyřech fakultách, z toho na třech fakultách pedagogických a jedné filozofické. Na třech dalších fakultách uvádějí, že zahrnutí didaktické přípravy budoucích učitelů na výuku ICC do kurikula plánují, a to na dvou pedagogických a jedné filozofické fakultě. Ve všech případech

se jedná o návrh samostatného předmětu věnovaného didaktické přípravě budoucích učitelů na výuku ICC.

Přehled o navrácených, tj. analyzovaných, dotaznících a studijních programech, v rámci nichž je didaktická příprava na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ realizovaná, nabízí tabulka 1.

Tabulka 1

Přehled obdržených informací z dotazníkového šetření – zaměřeno na didaktickou přípravu budoucích učitelů AJ na rozvoj ICC

Fakulta	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace AJ	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ	Učitelství pro SŠ
PF ⁵ 1	ano	ano	ano
PF2	ano	ano	–
PF3	ne	ne	ne
PF4	ne	ne	ne
PF5	ne	ne	–
PF6	ne	ne	–
PF7	×	×	×
PF8	ano	ano	ano
FF ⁶ 9	–	ne	–
FF10	×	×	×
FF11	–	ne	ne
FF12	×	×	×
FF13	–	–	ano
PF: analyzováno	3	3	2
FF: analyzováno	0	0	1
Celkem analyzováno	3	3	3

Pozn. Údaje v tabulce 1 reprezentují následující informace:

ano = obdržena odpověď – didaktická příprava na výuku ICC je realizována; obdržen vyplněný dotazník – tato skupina byla podrobena analýze;

ne = obdržena odpověď – didaktická příprava na výuku ICC není realizována;

– = obdržena odpověď – daný studijní program není na fakultě realizován;

×

= odpověď neobdržena; v jednom případě byla obdržena pozitivní e-mailová odpověď, tj. informace o tom, že studijní předmět didaktika anglického jazyka obsahuje přednášku a seminář na téma rozvoje ICC, dotazník o pojetí této přípravy však nebyl vyplněn, nemůže tudíž být zahrnut do analýzy.

⁵ PF – pedagogické fakulty, včetně Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické.

⁶ FF – filozofické fakulty, včetně Filozoficko-přírodovědecké fakulty.

Na čtyřech zmíněných katedrách je didaktická příprava učitelů na výuku ICC realizována celkem v devíti studijních programech (viz tabulka 1), a to v rámci třech učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk na pedagogických fakultách, třech učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy na pedagogických fakultách, a třech učitelství anglického jazyka pro střední školu⁷ na dvou pedagogických a jedné filozofické fakultě.

Jak je ICC vymezena, příp. s jakým obdobným konstruktem je v rámci přípravného vzdělávání učitelů pracováno?

Pojetí ICC, se kterými je v rámci jednotlivých studijních programů pracováno, se liší ve dvou základních ohledech.

Na dvou institucích je zkoumaná problematika vymezena prostřednictvím (kombinace) cílových konstruktů. Jedná se o pojetí kompetenční. V obou případech je využito pojetí cílů z dokumentu SERRJ (2002), tedy kombinaci komunikativních [*sic*] jazykových a obecných kompetencí (viz kap. 1). Dále pak je v obou případech odkazováno na dimenzionální model ICC v pojetí Kostkové (2012). V jednom případě je navíc pracováno s modelem kulturního povědomí (*Cultural awareness*) od autorů Tomalina a Stempleskiové (1993).

Na dalších dvou institucích je zkoumaná problematika pojímána na úrovni tematické, resp. obsahové – v jednom případě obecně jako „interkulturalita, multikulturalita“, v dotazníku jsou následně uvedena témata: mnohojazyčnost, stereotypy v učebnicích, zpracování mezipředmětového vztahu *Multikulturní výchova* atd. V druhém případě respondent konkrétně vysvětluje, že je interkulturalita pojímána

spíše v rámci témat, než cíleného obsahu. Studenty informuji o potřebě začleňovat interkulturní tematiku a odkazují je na množství odborné literatury, která se tím v současnosti zabývá [...] např. i v semináři o učebnicích upozorňuji na možnost analýzy jejich obsahu (a tak i výběru učebnic) s ohledem na genderové a interkulturní otázky.

Z výše uvedeného lze usuzovat, že zatímco vymezení v podobě cílových konstruktů (zahrnujících dimenzi cizojazyčné komunikační kompetence), tj. vymezení kompetenční, je více navázáno na kontext cizojazyčné výuky

⁷ V jednom případě je učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy realizováno společně s učitelstvím anglického jazyka pro střední školy.

a souhrnná teoretická východiska, pojetí tematické inklinuje spíše k rozvoji schopnosti didakticky uchopit téma na rovině obecnější, která není zastřešena jasným souhrnným teoreticky zakotveným rámcem.

Jaký didaktický přístup / jaké didaktické přístupy je/ jsou v rámci přípravného vzdělávání využíván/y?

Pokus o vhled do realizace kurikula prostřednictvím analýzy didaktických přístupů k výuce ICC, resp. toho, jak je v rámci edukačního procesu s kurikulem pracováno, jak je didakticky ztvárněno, odhalil následující pojetí: zkušenostní učení (třikrát), prezentace teorie (třikrát), kooperativní učení (dvakrát), projektová výuka (dvakrát), kritické čtení (jedenkrát) a diskuse (jedenkrát).

Prezentace teorie byla ve všech uvedených případech propojena se zkušenostním učením. Charakter zkušenosti, která je reflektována, se však liší. V jednom případě je reflektována zkušenost studentů s didaktickým uchopením problematiky interkulturality v rámci různých aspektů cizojazyčné výuky, např. plánování výuky, hodnocení a výběr didaktických materiálů. Ve dvou případech je využíváno zkušeností studentů s konkrétními modelovými aktivitami zaměřenými na rozvoj ICC a jejich následné reflexi s akcentem na jejich didaktické zpracování, přičemž prezentace dané teorie zážitku modelové aktivity buď předchází, nebo je naopak elicitována z reflexe zkušenosti s danou aktivitou.

Kromě teorie spojené s vlastním didaktickým uchopením konstruktů ICC ve výuce se vyskytují i témata týkající se toho, jaké složky z komplexního konstruktů ICC vyučovat. Zde jednoznačně převládá pozornost věnovaná dimenzi znalostí, a to objasnění vztahů mezi jazykem a kulturou, výuka reálií anglicky mluvících zemí, resp. tzv. *small c culture* a především *big C Culture*, či (s projektovým a zkušenostním učením propojené) přípravy prezentací „vlastního národa a jeho zvyklostí pro cizince“.

Je didaktické přípravě na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ věnován samostatný studijní předmět?

Samostatné předměty zaměřené na didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka se nabízejí pouze na dvou pedagogických fakultách, a to ve třech studijních programech. Ve dvou případech se jedná o učitelství pro první stupeň základní školy, předměty jsou volitelné a jsou zahrnuty

do nestrukturovaného magisterského studia, přičemž v jenom případě nebyl studijní předmět doposud realizován pro nedostatečný zájem studentů. V dalším případě se pak jedná o povinný studijní předmět realizovaný v rámci navazujícího magisterského studia učitelství pro druhý stupeň základní školy.

Z analýzy cílů, anotací a komentovaných sylabů studijních předmětů vyplývá jasnější obraz o dvou různých přístupech k didaktické přípravě budoucích učitelů anglického jazyka na integraci ICC do vlastní výuky. V prvním případě se jedná o to, jak reflektovat multikulturní složení vlastní třídy a jak s ním efektivně didakticky pracovat. V rámci tohoto přístupu studenti např. řeší různé případové studie kritických situací (*critical incidents*), se kterými se mohou setkat ve třídě, s cílem rozvoje schopnosti tyto situace didakticky zpracovat. Ve dvou dalších případech se jedná o didaktickou přípravu studentů na rozvoj ICC žáků (bez ohledu na složení třídy) v kontextu cizojazyčné výuky. Obsahem těchto studijních předmětů jsou konkrétní aspekty kultur cílového jazyka, se kterými je následně didakticky pracováno. Studenti tvoří vlastní výukové materiály, příp. navrhnou plány hodin inkorporující kulturní témata do jazykové výuky, ty prezentují a následně reflektují.

Je didaktická příprava na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ zahrnuta jako samostatné téma / samostatná témata do jiného studijního předmětu / jiných studijních předmětů?

Témata zpracovávající problematiku interkulturality jsou obsahem studijních předmětů napříč všemi čtyřmi fakultami, a to především do povinných předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka v rámci učitelství pro první i druhý stupeň základní školy a učitelství pro střední školy.

Ne ve všech dotaznících, resp. studijních programech, jsou témata specificky uvedena, resp. nejsou explicitně plánována a naopak vyplývají ze složení a potřeb konkrétní studijní skupiny. Jednalo se např. o možnost studentů volit konkrétní interkulturní témata a následně reflektovat jejich didaktické uchopení v semináři. Tam, kde témata v sylabech studijních předmětů explicitně uvedena byla, se jedná např. o: analýzu učebnic perspektivou rozvoje ICC; schopnost studentů plánovat současně jazykové (viz komunikační kompetence) a interkulturní (viz jednotlivé interkulturní dimenze ICC) cíle; pojetí interkulturality v RVP; stereotypy v osvojování cizích jazyků; konstrukce ústní části maturitní zkoušky, kdy studenti navrhnou, jak je možno téma interkulturality v přípravě na maturitní zkoušku realizovat.

2.4 Shrnutí a interpretace výsledků

Cílem této studie bylo zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na výuku ICC prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na projektované kurikulum (a jeho realizaci) předmětů zaměřených specificky na didaktiku ICC, případně pak částí předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka, které byly věnovány interkulturním aspektům cizojazyčné výuky. Nejprve jsme se zaměřili na přítomnost či absenci dané didaktické přípravy v analyzovaných studijních programech. V případech, kde je didaktika ICC v přípravném vzdělávání učitelů zahrnuta, jsme dále analyzovali teoretická východiska relevantních studijních předmětů či jejich částí, didaktické přístupy implementované vysokoškolskými pedagogy při jejich realizaci a další informace obsažené v kurikulu daných studijních předmětů, tj. cíle, obsahy, procesy atp.

Výsledky této výzkumné sondy ukazují, že je didaktická příprava budoucích učitelů anglického jazyka na výuku ICC uskutečňována na čtyřech fakultách připravujících učitele anglického jazyka, z toho na třech fakultách pedagogických a jedné filozofické. Návratnost dotazníků byla 77 % – vyplněné dotazníky jsme obdrželi z 10 institucí, na nichž jsou učitelé připravováni celkem ve 22 studijních programech. V rámci devíti z těchto studijních programů je didaktická příprava na výuku ICC realizována (důležitým doplňujícím údajem však je, že pouze ve třech studijních programech se jedná o samostatný studijní předmět a pouze jeden z nich představuje studijní předmět povinný). Ve zbylých 13 studijních programech didaktická příprava na výuku ICC realizována není. Kelly (2012, s. 418) ve své studii *Second language teacher education* shrnující hlavní trendy v přípravě učitelů cizích jazyků v Evropě poukazuje na debatu týkající se potřeby explicitně do ní zahrnout modul zaměřený na interkulturní komunikaci. Jako hlavní důvod uvádí potřebu vybavit budoucí učitele relevantními koncepty a strategiemi, které budou schopni implementovat a reflektovat ve své budoucí výukové praxi. Naproti tomu hlavním argumentem proti zařazení modulu zaměřeného na interkulturní komunikaci je možnost vnímat a pojmout ji jako alternativu k výuce jazyka. Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence by tak zahrnoval i osvojování si sociokulturních aspektů jazyka. První z pojmenovaných trendů, tj. explicitní začlenění interkulturality do přípravy učitelů jako samostatného modulu, akcentuje rovněž rozvoj schopnosti budoucích učitelů uchopit ICC didakticky, druhý nikoli. Z realizovaného dotazníkového šetření vyplývá výskyt obou zmíněných trendů, resp. přístupů k integraci interkulturality

do přípravného vzdělávání učitelů. Přestože je však interkulturalita součástí projektovaného kurikula didaktických předmětů v téměř polovině studijních programů, nelze říci, že je poměr obou identifikovaných trendů vyvážený, jelikož pouze v jednom případě se jedná o povinný studijní předmět a v naprosté většině případů se navíc jedná pouze o zařazení interkulturelních témat do širěji pojatých předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka. V našich úvahách se však ztotožňujeme s Kellym (2012, s. 418), že je explicitní zahrnutí interkulturní komunikace do přípravného vzdělávání přínosné, a to především v souvislosti s praktickou implementací zkušeností z učení se jazyku do vlastního jazykového vyučování, tzn. soustředění se rovněž na rozvoj schopnosti didaktizace ICC např. prostřednictvím reflexe. Z doplňkových otázek v dotazníku navíc vyplývá, že jsou studijní předměty zaměřené na didaktickou přípravu studentů učitelství na výuku ICC plánovány, (např. připraveny v podkladech pro akreditační řízení) na třech dalších fakultách, tzn. že v horizontu cca jednoho až dvou let budou uvedené studijní předměty realizovány na sedmi (tj. 70 %) z 10 fakult připravujících učitele anglického jazyka.

Na fakultách, resp. katedrách, kde je do oborovědidaktické přípravy učitelů začleněna příprava na výuku ICC, je tato oblast pravděpodobně považována za důležitou, neboť je ve všech případech součástí všech studijních programů, které jsou na fakultách uskutečňovány (viz tabulka 1). Z analýzy doplňkových otázek v dotazníku⁸ navíc vyplývá, že přístup k problematice interkulturality oborovědidaktickou perspektivou jde ruku v ruce se silným důrazem na předměty orientované na kulturní studia (*culture studies*) anglicky mluvících zemí, resp. interkulturní studia, a na specializované lingvistické předměty, např. sociolingvistiku či pragmalingvistiku. Kelly (2012, s. 410) ve své přehledové studii uvádí, že v rámci přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků v Evropě jsou vždy zařazeny do kurikula studijní předměty pojednávající o historii, literatuře a kultuře zemí cílového jazyka, v cca polovině evropských zemí pak kurikula obsahují rovněž komparativní lingvistiku, sociolingvistiku a psycholingvistiku. V tomto kontextu poukážme však na teze Bennetové (2011, s. 5), která uvádí, že pouhá znalost kultury nevede přímo k rozvoji ICC a že učení se jazyku (příp. o jazyce) neznamena přímo učení se kultuře. Přesto z našich dotazníků vyplynul jistý vztah mezi

⁸ Doplňkové otázky v dotazníku se týkaly rozsahu předmětů zaměřených na kulturní studia, resp. na oblast interkulturality, které nejsou pojaty didakticky (tj. na didaktickou přípravu studentů na výuku/rozvoj ICC).

nabídkou studijních předmětů zaměřených na kulturní, resp. interkulturní studia, předmětů orientovaných lingvisticky a tím, zda jsou studenti na výuku ICC připravováni didakticky. Dvě ze čtyř fakult poskytují bohatou nabídku specializovaných lingvistických studijních předmětů. Na dvou fakultách je pak nabízeno široké spektrum povinných a povinně volitelných předmětů zaměřených na interkulturní studia, které podporují obeznámenost studentů s kulturami cílového jazyka, ale i rozvoj ICC jako takové, tj. zahrnují např. postoje k cílové kultuře. S tímto pojetím výuky interkulturality v rámci přípravného vzdělávání učitelů se ztotožňuje řada autorů, např. Sercu (1998), Fantini a kol. (2000), Müller-Hartmann (2006), Cushner a Mahonová (2009), Kostková (2012). Již v roce 1987 formuloval Edelhoff tři hlavní body učitelské kvalifikace pro interkulturní výuku cizích jazyků, a to: postoje učitelů (např. připravenost učitelů sdílet významy, zkušenosti a emoce s lidmi z cizích zemí i žáky ve třídě), znalosti učitelů (např. znalost sociokulturního prostředí a zemí a komunit cílového jazyka) a dovednosti učitelů (např. komunikační dovednosti v cizím jazyce vhodné pro jednání ve třídě i v situacích mezinárodní komunikace; cit. podle Sercu, 1998, s. 256–257). Z uvedeného se zdá zřejmé, že ve studijních programech, v rámci nichž je kladen důraz na rozvoj ICC studentů učitelství, příp. pak jejích vybraných částí, je rovněž do kurikula učitelské přípravy zahrnuta didaktická příprava na výuku ICC ve vlastní budoucí praxi. V jednom případě dokonce tvoří předmět zaměřený na rozvoj ICC studentů učitelství a následný předmět zaměřený na didaktizaci ICC ve výuce jeden povinný dvousemestrální integrovaný celek.

Teoretická východiska rámcující pojetí ICC v námi analyzovaných studijních programech jsou relativně rozmanitá. Jako dvě základní tendence se ukázaly jednak pojetí kompetenční a dále pak příklon k pojetí obsahovému, resp. tematickému. Kompetenční pojetí vykazuje jasnější oporu o definované teoretické konstrukty, a to jak vzdělávání interkulturního, tak jazykového, přičemž rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence je do cílového konstruktů zahrnut ve všech případech (obdobně jako uvádějí např. Byram, 1997; Fantini, 2009; Juan & Flor, 2006;). Naopak v kontextu obsahového pojetí není explicitně uvedena opora o teoreticky ukotvená východiska. Pozornost je věnována jednotlivým tématům, např. vybraným oblastem z mezipředmětového vztahu *Multikulturní výchova*, jejich praktickému didaktickému uchopení a reflexi.

Implementované didaktické přístupy byly relativně rozmanité, nicméně jejich společným jmenovatelem se zdá být opora v konstruktivismu. Rozvoj ICC

i schopnost její didaktizace ze své podstaty inklinuje ke konstruktivistickému, resp. sociálněkonstruktivistickému přístupu, příp. pak k sociálnímu interakcionismu, který klade důraz na roli jazyka v interakci. Didaktické přístupy uvedené v analyzovaných dotaznících jsou v souladu s doporučeními, která lze dohledat v relevantní odborné literatuře. Jedná se především o doménově obecné přístupy, tj. zejména zkušenostní a kooperativní učení (Fantini, 2000, s. 31; Kasíková, 2007, s. 183–184; Kostková, 2012, s. 101–105).

Jasný vztah mezi teoretickými východisky a pojetím studijních předmětů, příp. jejich částí nelze vysledovat. I s ohledem na relativně omezené množství analyzovaných dat lze usuzovat pouze na jisté tendence. Výuka realizovaná v celosemestrálním studijním předmětu bývá rámcována cílovým, resp. kompetenčním pojetím. Naopak příprava na didaktizaci ICC, které je věnován jeden či dva semináře vykazuje spíše praktické zaměření na vybraná interkulturní témata (obsahy). V souladu s tím, co jsme již diskutovali výše, se zdá, že jsou celosemestrální studijní předměty s oporou o kompetenční pojetí pojímány více teoreticky i oborovědidakticky, tedy zahrnují jak teoretické vymezení cílů IVV / konstruktů ICC, tak prezentaci didaktických přístupů, jak k výuce ICC přistupovat. Didaktická příprava prostřednictvím vybraných interkulturních témat pak tenduje spíše k pojetí metodickému, tj. prezentaci a praktické implementaci konkrétních aktivit, přičemž v jednom případě i toto tematické pojetí implicitně odkazuje k cílům cizojazyčného vzdělávání v dokumentu SERRJ (2002, viz kapitola 1). Uvedené trendy – pojetí oborovědidaktické a pojetí metodické – jsou v souladu s tvrzením Dakowské (2003), dle které se i na univerzitách připravujících učitele stále setkáváme s vnímáním didaktiky cizích jazyků jako metodiky, tj. praktických návodů a receptů na „úspěšnou“ výuku (více např. Píšová & Kostková, 2015).

3 Závěrem

Výsledky výzkumu zaměřeného na analýzu projektovaného kurikula a jeho realizaci v rámci vysokoškolské přípravy učitelů anglického jazyka s cílem odhalit, zda a jak jsou studenti učitelství připravováni na výuku ICC, naznačují, že je příprava budoucích učitelů v této oblasti omezená. Povinný studijní předmět je vyučován pouze v jednom studijním programu v navazujícím magisterském studiu pro učitele anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Na dvou fakultách pak existují dva povinně volitelné studijní předměty v rámci učitelství anglického jazyka pro první stupeň, avšak pouze jeden z těchto předmětů je pro zájem studentů do přípravy učitelů opakovaně

zařazován. Nahlédneme-li takovéto výsledky ve vztahu k obdobné analýze projektovaného kurikula základní školy (Kostková, 2012), konkrétně na analýzu očekávaných výstupů vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace, cizí jazyk* na 37 základních školách⁹, lze usuzovat na vztah mezi přípravou učitelů a tím, co a jak učitelé následně zahrnují do projektovaného kurikula, potažmo pak do vlastní výuky. Tento vztah podrobuje otázkám Koťátková (2009), a to:

Uvažujeme-li o multikulturní a interkulturní výchově, měli bychom si položit několik otázek. Stačí deklarovat potřebu multikulturní výchovy, začlenit ji v určitých širších souvislostech do RVP v celém systému vzdělávání, vydávat různě kvalitní odborné publikace a nechat na učitelích (i těch budoucích), jak se s tím vyrovnají? (s. 121)

Odpověď na uvedenou otázku není obtížná. Je zřejmé, že pouhá deklarace potřeby IVV v národních kurikulárních dokumentech nestačí. Např. v RVP ZV, který tvoří určitý rámec pro práci učitelů na projektovaném a potažmo pak i realizovaném kurikulu, jsou cíle vzdělávání definovány na úrovni klíčových kompetencí. V nich lze IVV, resp. různé aspekty ICC na velmi obecné úrovni identifikovat v komunikativní¹⁰ [sic], sociální a personální a občanské kompetenci. K jejich dosahování směřují očekávané výstupy ve všech vzdělávacích oblastech. V pro nás relevantní oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, oboru *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* je ICC obsažena v úvodní charakteristice této vzdělávací oblasti, avšak opět na rovině značně obecné. Konkretizaci do úrovně cílů a obsahů dokument RVP ZV učitelům neposkytuje. Méně obecně jsou cíle IVV rozpracovány v průřezových tématech, např. *Multikulturní výchova*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, a to i s přínosy průřezových témat pro rozvoj vědomostí, dovedností, postojů a hodnot žáků.

⁹ Jednotkou analýzy byly očekávané výstupy, analýze jich bylo podrobena celkem 3 381 (100 %). Nejpočetněji zastoupenou dimenzí byla komunikační kompetence v anglickém jazyce (94,49 %), s vysokým odstupem ji následovaly dimenze ostatní, a to dimenze znalostí (4,70 %), dimenze povědomí (0,44 %), dimenze postojů (0,35 %) a nejméně zastoupená dimenze dovedností (0,32 %). Výsledky výzkumu tedy ukázaly silný akcent na cíle, resp. očekávané výstupy, zaměřené na rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence. Oproti tomu očekávané výstupy zaměřené na rozvoj ostatních interkulturních dimenzí byly celkově zastoupeny velmi nízkým počtem – celkem 6 %, přičemž většinu tvořila dimenze znalostí ve formě tzv. reálií. Uvedené výsledky ukazují, že ICC v kurikulárních dokumentech obsažena je, její jednotlivé části však nejsou zastoupeny rovnoměrně, v jistých případech značně omezeně (pro více informací k výzkumu viz Kostková, 2012, s. 125–132).

¹⁰ V rámci RVP je komunikativní kompetence pojímána jako nadoborová, tj. jako jedna z klíčových kompetencí.

Je zřejmé, že jasná konceptualizace ICC pro potřeby cizojazyčné výuky v RVP ZV absentuje. Učitelé se v tomto dokumentu mohou inspirovat především obecnými formulacemi z konkrétních klíčových kompetencí a průřezových témat. V těchto kurikulárních dokumentech není ICC jasně kontextově zakotvena v rámci cílového cizího jazyka a kultur s daným jazykem spojených (oproti tomu, jak je pojmána v odborných, především zahraničních zdrojích, viz výše). Tento fakt staví učitele anglického jazyka do složité situace. V souvislosti se současnou globalizací a anglickým jazykem v roli tzv. *lingua franca* (tzv. ELF) nejsou již vybaveni autoritativním jazykovým modelem, což pro ně činí oblast výuky anglického jazyka v sociálním kontextu obtížnější (např. Larsen-Freeman & Freeman, 2008). V rámci anglického jazyka dochází k posunu jeho standardů (lexikum, gramatické struktury, výslovnost; srov. např. Kramsch 2014) a tedy i různým možnostem při výběru relevantních autentických zdrojů (tzv. *world Englishes*). Dle dostupných výzkumů se učitelé navíc necítí být na inkorporaci ICC do vlastní výuky dostatečně vybaveni (např. Lázár, 2005). Ve vztahu k výsledkům našeho výzkumu lze usuzovat, že důvodem může být i jejich nedostatečná příprava v této oblasti. Jako ilustrativní zahraniční příklad uveďme kvalitativní výzkum organizovaný Radou Evropy (Lázár, 2005, s. 11) v 10 evropských zemích zabývající se učiteli anglického a francouzského jazyka a jejich zkušenostmi s rozvojem ICC v jazykovém vyučování, který bohužel prokázal absenci jakékoli systematické práce v této oblasti. Tento výzkum přinesl mnohé zajímavé informace – především důvody, proč učitelé nevěnují IVV ve výuce pozornost. Jako hlavní příčinu učitelé uváděli, že lze rozvoj ICC ve výuce přirovnat k plachtění v neznámých vodách s nebezpečím „vplutí“ do míst, kde se necítí bezpečně a jejich pozice autority by mohla být ohrožena.

IVV, resp. rozvoj ICC učících se jedinců by tudíž měl tvořit neopomenutelnou součást všech úrovní výchovně-vzdělávacího procesu, tzn. jak vzdělávání žáků, tak budoucích učitelů, případně i učitelů v praxi. Prvním článkem tohoto řetězce však bezesporu je právě přípravné vzdělávání budoucích učitelů, jelikož v současné době informačního boomeru jsou na učitele kladeny stále vyšší a vyšší nároky. Zajímavým navazujícím výzkumem by tudíž byla analýza projektovaného kurikula pedagogických předmětů, příp. pak obecné didaktiky (tj. tzv. *domain general* předmětů) s cílem nahlédnout přípravu budoucích učitelů v rovině obecné. Následně pak analýza kurikula realizovaného, příp. dosaženého.

Literatura

- Bennett, J. (2011). *Developing intercultural competence*. Association of international education administrators (AIEA).
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 304–320). Los Angeles: Sage Publications.
- Dakowska, M. (2003). *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawn. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- European profile for language teacher education – a frame of reference*. (2004). Dostupné z http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-/gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf
- Faltýn, J. (2005). *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: MJF Praha.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Adapted from a Report by the intercultural communicative competence task force. Brattleboro: World Learning. Dostupné z <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>
- Fantini, A. E. (2001, duben). *Exploring intercultural competence: A construct proposal*. Příspěvek prezentovaný na NCOLCTL Fourth Annual Conference. Bartleboro, Vermont, USA.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 456–476). Los Angeles: Sage Publications.
- Fantini, A. E., Freeman, D., Maciel, T., Redlinger, W., Silverman, A., & Stanley, C. (2000). Language teacher preparation. In *SIT Occasional papers series, addressing intercultural education, training & service* (s. 53–62). Brattleboro: School of International Training.
- Hrdlička, M. (2005). *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Dostupné z <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>.
- Janebová, E., & Kasíková, H. (2007). Interkulturní výchova. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 291–298). Praha: Grada.
- Juan, E. U., & Flor, A. M. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kasíková, H. (2007). Kooperativní učení. In A. Vališová & H. Kasíková. (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 183–188). Praha: Grada.
- Kelly, M. (2012). Second language teacher education. In J. Jackson (Ed.). *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (s. 409–421). London: Routledge.
- Kostková, K. (2010). Teacher and intercultural communicative competence as a challenge. In T. Janík & P. Knecht (Eds.), *New pathways in the professional development of teachers* (s. 232–240). Münster: LIT Verlag.
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: MuniPress.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalisation: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296–311.

- Larsen-Freeman, D., & Freeman, D. (2008). Language moves: The place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 147–186.
- Lázár, I. (2005). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 575–589.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Müller-Hartmann, A. (2006). *Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/237544625_Learning_How_to_Teach_Intercultural_Communicative_Competence_via_Telecollaboration_A_Model_for_Language_Teacher_Education
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Píšová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 67–92). Brno: Munipress.
- Píšová, M., Kostková, K., & Vlček, P. (Eds.). (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>
- Sercu, L. (1998). In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In M. Byram & M. P. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (s. 255–289). Cambridge: CUP.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: OUP.

Autorka

Mgr. Klára Uličná, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury, Celetná 13, 110 00 Praha 1, e-mail: klara.ulichna@pedf.cuni.cz

On didactic preparation of English language teachers for intercultural communicative competence development

Abstract: The study attempts to grasp the reality of how future English language teachers are didactically prepared to incorporate intercultural communicative competence (ICC) into their English language teaching. Specific focus is thus paid to the analysis of ELTE (English Language Teacher Education) projected curriculum. Data were collected via a questionnaire which was distributed to departments at 13 faculties preparing English language teachers in the Czech Republic. Research results show

that didactic preparation of English language teachers for teaching ICC is realized at four faculties in nine different study programmes. Consequent qualitative analysis of curriculum, i.e. theoretical rationale, aims, content and processes applied, reveal that main trends to the teacher preparation in the area under question are applied. Mainly explicit systematic incorporation of preparation for ICC development, i.e. a competence approach, but also a thematic approach, which works with selected areas of intercultural education in the context of foreign language teaching. We believe, that obtained outcomes brought some interesting results and may function as an inspiration for possible modifications of ELTE curriculum.

Keywords: intercultural communicative competence, English language teaching, pre-service teacher education, projected curriculum

Chráška, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Monografie je zaměřena na vybrané otázky metodologie empirického výzkumu v pedagogice, konkrétně na metody sběru dat v kvantitativně orientovaných pedagogických výzkumech. Metodologie monografie je postavena na obsahové analýze vybraných metod sběru dat, a to pedagogického pozorování, dotazníku, sociometrie, q-metodologie a sémantického diferenciálu. Hlavním cílem je identifikovat základní společné aspekty vybraných metod sběru dat, a zároveň jejich specifika, kterými se navzájem odlišují. Záměrem autorů je prezentovat na příkladech konkrétních technik sběru dat z reálných výzkumných šetření možnosti jejich konstrukce, validizace, odhadu reliability, aplikace, ale především statistické analýzy získaných dat. Důležitým dílčím cílem monografie je prezentovat tvorbu nástroje pro měření postojů žáků k edukační realitě (nástroj ATER) a jeho rozsáhlou validizaci s využitím specifických postupů včetně explorativní i konfirmativní faktorové analýzy.

Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje¹

Petr Koubek

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 6. 10. 2015 / upravená verze obdržena 14. 2. 2016 /
k uveřejnění přijato 16. 2. 2016

Abstrakt: Případová studie představuje *subjektivní teorie řídicí jednání* učitelky humanitních předmětů ve škole s obtížnými podmínkami. Navazuje na předchozí publikace autora, které širě vymezily výzkumný koncept, cíle a metodologii. Studie představuje základní analytické přístupy ke zpracování dat sebraných v přirozeném prostředí realizace výuky: (a) rekonstruování subjektivních teorií učitelky, (b) ověření jejich adekvátnosti porovnáním s reálnou výukou, (c) sémantické porovnání subjektivních teorií řídicí jednání učitelky s informacemi o jejím profesním rozvoji, (d) analýza a diskuse kongruence zjištění v kontextu pedagogické vědy; a otevírá tak možnosti pro další analýzy a syntetické zpracování sebraných dat, které svým rozsahem již překračují rámec a možnosti této studie. Případová studie naznačuje, že sledovaná učitelka sdílí některé charakteristiky s *učiteli experty* (Píšová et al., 2013). Ukázala se též vysoká míra konzistence jejího myšlení a jednání, stejně jako vysoká míra *zvažování a uvážování o vlastním jednání* v širším kontextu jejího profesního rozvoje (Hargreaves & Fullan, 2012). V závěru studie jsou shrnuty poznatky a formulována doporučení pro další výzkum subjektivních teorií učitelky v kontextu jejího profesního rozvoje.

Klíčová slova: subjektivní teorie učitelů, profesní rozvoj učitelů, učitel-expert, emická perspektiva, případová studie

Případová studie učitelky humanitních předmětů (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987) a speciální pedagožky pražské ZŠ představuje výsledek intenzivní spolupráce výzkumníka a zkoumané osoby, kteří se pokoušeli v první polovině roku 2015 nalézat podrobnosti a souvislosti, ale i obtíže a dilemata *učící se učitelky*² působící na „vyhlášené“ „inkluzivní“ škole. Předložená studie obsahuje výsledky výzkumu, který má *abduktivní* a *emický* charakter

¹ Případová studie vznikla v rámci řešení grantového projektu specifického výzkumu PdF MU *Determinanty účinnosti učitelkých praxí* (MUNI/A/1317/2014).

² Pojem *učící se učitelka* bude ilustrován konkrétními příklady učení se a sebevzdělávání v kapitolách 4 a 5.

(srov. Stanoev, 2013, s. 75; Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 15–18); není tedy záměrem autorů představit anonymní „zkoumaný subjekt – učitelčiny subjektivní teorie“, ale spíše společný vhled získaný během četných rozhovorů a setkávání na půdě školy a třídy, kde učitelka pracuje. Zakoušené sdílení a jeho výsledky byly soustavně konfrontovány s výzkumem *expertnosti učitelů* (Píšová et al., 2013) a výzkumy zaměřenými na *subjektivní teorie učitelů* řídící jejich jednání (srov. Groeben et al., 1988; Leuchter et al., 2006; Linsner, 2010 aj.) Subjektivní teorie učitelů mají podle pedagogického výzkumu různý předmět (Janík, 2005). Předložená studie se v návaznosti na výzkumy Janíka (2007) a Porubského (2007) zabývá subjektivními teoriemi o *didaktické transformaci*; zohledňuje tak její význam jako ústřední činnosti učitele a nejdůležitějšího východiska pro jeho profesní rozvoj.

Metodologickou inspirací byly pro autora také vícečetné případové studie zaměřené na proměny organizace vlivem institucionální změny: školy v dané době realizovaly kurikulární reformu (Dvořák et al., 2011; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015; Moree, 2013).

Významnou inspirací, co se týče před-porozumění výuce českého jazyka a literatury, dějepisu a občanské výchovy – na niž se v případové studii soustředíme –, byla monografie Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012), která analyzuje formu a kvalitu komunikace právě v těchto interakčně velmi příbuzných vyučovacích předmětech. Zásadní důležitost autor přikládá také empirickým studiím týmu Shulmana zabývajícím se myšlením a jednáním učitelů humanitních předmětů v kontextu jejich profesního rozvoje (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987).

Strategie vzdělávací politiky ČR 2020 (2014) poukazuje na kolísající kvalitu učitelské práce (v daných nesnadných podmínkách), výsledky učení žáků, problematiku hodnocení a z toho se odvíjející rizika. Rizikem daným možným neřešením některých problémů učitelské praxe mohou být odchody expertních učitelů ze škol a s nimi spojené nenapravitelné mizení *moudrosti praxe*, která je často kontextuální a nepřenosná, není-li její přenos adekvátně zprostředkován (srov. Shulman, 1987, s. 11–12). Podobně před ztrátami způsobenými odchodem zkušených učitelů bez náhrady varují také Hargreaves a Fullan na více místech své knihy o profesním kapitálu a proměnách vyučování (2012, zejm. s. 18–21). Cílem případové studie je proto rekonstruovat subjektivní teorie učitelky o didaktické transformaci v ucelené perspektivě,

kterou představuje její jednání ve výuce³ a kontext jejího profesního rozvoje. Autor zamýšlí představit jeden z možných způsobů, jak *moudrost praxe* uchovat v modu, který je přístupný, a může být užitečný začínajícím učitelům k jejich profesnímu rozvoji; o užitečnosti subjektivních teorií zkušených učitelů doplněných audiovizuálním materiálem svědčí např. výzkumy Haaga a Mischa (2003) nebo Linsnera (2010).

Text ve výsledkové části nejprve představí rekonstruované *subjektivní teorie učitelky* (dále STU, kapitola 2), dále nastíní subjektivní teorie řídící jednání učitelky (kapitola 3), obsahové porovnání profesního rozvoje učitelky, podání jí samotnou, a STU řídících její jednání ve výuce je obsahem kapitoly 4. Diskuse výsledků a nalezení jejich kongruence v komplexní perspektivě myšlení a jednání zkoumané učitelky v kontextu profesního rozvoje je obsahem kapitoly 5. Výsledky jsou v závěru (kapitola 6) diskutovány s ohledem na vybrané poznatky pedagogické vědy a limity představené metodologie. Závěr vyúsťuje v několik doporučení autora pro další výzkum.

1 Komplexní prostředí – komplexní metodologie

V návaznosti na předchozí publikaci autora (Koubek & Janík, 2015) je v případové studii použita metoda *Struktur-Lege-Technik (SLT)* (Groeben et al., 1988; Janík, 2005). Tato metodologie vyvinutá ve *Výzkumném programu Subjektivní teorie*, který byl realizován v Heidelbergu ve druhé polovině 80. let 20. století, vychází z paradigmatu metodologické adekvace: složitost a komplexnost zkoumaných jevů, v našem případě vztahu myšlení a jednání učitele v kontextu jeho profesního rozvoje, vyžaduje komplexnější metodologii sběru a analýzy dat.

STU a jednání učitele jsou v dostupných výzkumech navazujících na uvedený heidelberský výzkumný program (srov. přehledové studie Koubek, 2014; Koubek & Janík, 2015) pojímány jako *vnitřní*, resp. *vnější perspektiva jednání* (Diegritz & Rosenbusch, 1999). Jedná se tedy o „spojité nádoby“ s významným kontextem otevřeného, *sjednoceného pole* jednání (srov. Šíp & Švec, 2013, s. 675), což výzkumníka nutí před jakoukoliv generalizací posuzovat charakter jejich vztahů a vnitřní strukturu individuálně a co nejbližše reálné výuce. Samotná metoda SLT, jak byla adaptována v případové studii, představuje pět návazných etap shromažďování a zpracování dat o zkoumaném

³ Zaznamenané na video a následně analyzované metodou stimulovaného vybavování.

případu (při neustálém porovnávání a kontrastování zjištění) a umožňuje doplnění dalších nutných kroků pro zvýšení validity výzkumu (pro větší přehlednost ji prezentuji v tabulce 1).

Tabulka 1

Postup adaptované SLT v prezentovaném výzkumu

Pořadí	Krok	Činnost zkoumaného učitele	Činnost výzkumníka
Komunikativní validizace dialogickým konsenzem (Janík, 2005, s. 488–489)			
1.	Polostrukturované interview	Odpovídá na otázky výzkumníka.	Klade otázky, které jsou odvozeny od cíle výzkumu: jaký je účel a hlavní cíle humanitního vzdělávání v základní škole? Jaká má být činnost učitele, aby napomáhala žákům tyto cíle naplnit? Jaké obsahy jako učitelka volíte a jaké úlohy předkládáte žákům k řešení, aby dosáhli požadovaných cílů? Následně odpovědi učitelky přepisuje a vytváří kartičky s koncepty a vztahy, jak je formulovala učitelka.
2.	Rekonstrukce STU	Pomocí kartiček s koncepty a vztahy, popř. s využitím audiozáznamu rekonstruuje STU; komentuje rekonstruované STU vlastními slovy.	Ovládá audiozáznam interview, vysvětluje způsob práce, formu a význam kartiček s koncepty a vztahy; zaznamenává učitelčin komentář.
Explanativní validizace adekvátností realitou (Realitätadäquanz; Janík, 2005, s. 492–493)			
3.	Záznam výuky	Realizuje výuku.	Zaznamená výuku na video, zpracuje videozáznam.
4.	Stimulované vybavování	Komentuje záznam vlastní výuky, vybavuje si, co měla v daný okamžik na mysli.	Ovládá videozáznam podle pokynů učitelky; vyzývá ji, aby si vybavila, co měla v určitých situacích výuky na mysli (srov. Píšová et al., 2013, s. 80).
5.	Společná sémantická analýza výsledků	---	Připraví tabulku k záznamu společné diskuse, přepíše záznam stimulovaného vybavování, zpracuje jej na kratší, obsahově ucelené úseky.
		Společná analýza účinnosti STU ve výuce; výběr signifikantních příkladů STU řídících jednání učitelky ve výuce pro případovou studii.	

Životní příběh učitelky, tedy třetí část „zkoumání případu“, byl zaznamenán narativním rozhovorem,⁴ který proběhl na úplném začátku spolupráce, byl přepsán a okódován s ohledem na rekonstruované STU. Výzkumníkovy vstupy během rozhovoru se omezily téměř výhradně na položení otázky: „Prosím, vyložte celý svůj životní příběh, co vše z Vašeho života hrálo významnou roli pro to, jaká jste učitelka?“ K reflexi učitelčina profesního učení směřovala otázka: „Jak se člověk může stát dobrým učitelem?“ položená v druhé části interview. Dalším tématem rozhovoru byly okolnosti přechodu učitelky na ZŠ, kde právě působí – v rozhovoru totiž zazníval opakovaně vnitřně trochu rozporný aspekt *osudové přitažlivosti a volby*. Protože se výzkum týká myšlenkového pozadí jednání, bylo v logice věci položit v závěru rozhovoru také otázku: „Inspirovala Vás v životě nějaká ucelenější filosofie?“ a „Jak jste se k ní dostala?“

Nyní přejdeme k publikaci výsledků.

2 Rekonstruované subjektivní teorie učitelky

Ze šestnácti strukturovaných výpovědí zaznamenaných a analyzovaných výzkumníkem⁵ bylo rekonstruováno devět STU s pracovními názvy *Ona jako učitelka OV – přesvědčení*, *Opravdovost učitele*, *Učení se žáků*, *Motivace žáků*, *Základní principy výuky*, *Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné*, *Výchova k občanství ve škole*, *Demokracie ve škole* a zcela specifická STU *Feuersteinovo instrumentální obohacování* (schematický záznam této STU je v příloze studie).⁶ K uvedené teorii, která má skutečně charakter „vědecké“ Teorie s velkým „T“ (Korthagen et al., 2011, s. 27), se studie vrací i v následujících kapitolách: jedná se o nosný princip, který se výrazně projevuje i v dalších STU učitelky a ovlivňuje kvality její výuky. Následuje přehled STU, které nejvíce řídily její jednání v zaznamenané výuce, s učitelčíným vysvětlujícím komentářem.

⁴ Cílem rozhovoru a další průběžné komunikace mezi autorem a zkoumanou učitelkou bylo navození atmosféry důvěry a celkové pohody a pocitu bezpečí pro zúčastněné strany, které jsou významným předpokladem validity zjištění (Dvořák et al., 2011; Moree, 2013).

⁵ Doslovné přepisy a fotodokumentace postupu práce v této fázi výzkumu jsou k nahlédnutí v elektronickém archivu autora vč. grafických záznamů všech učitelkou zrekonstruovaných STU podle převážně metodologické Janíkovy (2005) studie.

⁶ *Feuerstein's Instrumental Enrichment* (FIE) je pedagogicko-psychologický směr zabývající se „utvářením kognitivních prerekvizit pro aktivní učení“ (Hoffman, Egozi, & Shachar-Segev, n. d.)

1) STU Základní principy výuky

Relativně nejvíce se v kontrastování *vnitřní a vnější perspektivy jednání* jako účinná ve výuce projevila STU *Základní principy výuky*. Spočívá v přesvědčení, že:

základním principem vyučování a učení občanské výchovy [a příbuzných humanitních vyučovacích předmětů, srov. Šedová et al., 2012, pozn. autor] je výuku organizovat do vícehodinových bloků.⁷ Teprve taková výuka umožní to, co je principem učení v těchto předmětech, tedy samostatná práce, dost času na hledání vlastní cesty, prožitek, možnost vyjádřit postoj, diskuse a učení se navzájem. Druhým, souvisejícím, principem je, aby učitel věděl, že žáci porozuměli tématu. Úlohy, které učitel zadává s cílem aktivizovat diskusi, samostatné nebo vzájemné učení, jsou složitější a porozumění zadání je tudíž nutnou podmínkou učení⁸. Třetím principem je podle učitelky to, že učitel rozlišuje vhodné metody podle cíle a obsahu konkrétní výuky.⁹ V občanské výchově se jedná právě převážně o otevřené úlohy. Jejich úspěšná aplikace ve výuce vyžaduje podle učitelky shodu v týmu učitelů a soustavnější trénink.

2) STU *Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné*

S ní úzce souvisí STU *Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné*, která též výrazně řídila myšlení a jednání učitelky ve výuce:

vzdělávací obsah má být vhodný, a to s ohledem na věk žáků, na předchozí a následující výuku¹⁰. „Učit“¹¹ podstatné vyžaduje také výuku tematicky a co do cílů a obsahů promýšlet, stanovovat priority – to vyžaduje vědět hodně o učivu, kurikulu a o dětech a dostatek času na didakticky vhodnou výuku: prioritní cíle a obsahy v občanské výchově vyžadují čas, možnost výběru způsobů učení a učitel má žákům umožňovat vstupovat konstruktivně do výuky za účelem jejího obohacení i změny¹².

⁷ Zkoumaná učitelka potvrdila, že její podmínkou při sestavování rozvrhu je mít ve třídách alespoň dvouhodinové bloky dějepisu, občanské výchovy a českého jazyka a literatury. Také dvě ze tří výukových jednotek, které byly zaznamenány, byly dvouhodinové bloky.

⁸ To je mimochodem jeden z ústředních principů FIE.

⁹ Srov. *pedagogical content knowledge* jako „neviditelný, ale rozhodující“ faktor kvality učitele u Janíka et al. (2007, s. 28), v originále u Shulmana (1986, 1987) a Shulmana a Gudmundsdottirové (1987).

¹⁰ Srov. *curricular knowledge* u Shulmana (1987).

¹¹ Učitelka nerozlišuje *vyučování (teaching)* a *učení (learning)*, její vlastní terminologii ponecháváme beze změny z důvodu autenticity.

¹² Srov. *cirkulaci moci* jako pro učení výhodnou konstelaci podle Šedové a kol. (2012, s. 49–253).

3) STU Učení se žáka

Pro *Učení se žáka*, jakožto třetí ze STU, které řídily její jednání ve výuce, je příznačné, že se ve svých dvou aspektech věnuje jak žákům, tak učitelům:

žák si učení musí „odmakat“, což je možné, pokud se „učí navzájem, sami si zaznamenávají podstatné, docházejí k poznání prací s primárními prameny a rozpoznávají manipulaci“, žáci mají také „pracovat ve skupině“, což jim umožní učitel, který má též za úkol „určit kostru pojmů“, přičemž se „připouští vklad žáků pro obohacení výuky a její konstruktivní měnění“, žákovská práce s prameny vyžaduje od učitele „pečlivý výběr materiálů do výuky, proto musí mít připraveno množství materiálů různého charakteru“. STU sice explicitně nezdůrazňuje časový aspekt těchto „efektivních strategií“ učitelů na podporu učení žáků, ale je zjevné z konsistence představených STU, že mají společné, teoreticko-praktické pozadí.

4) STU Ona jako učitelka občanské výchovy

Zajímavý z hlediska souvislostí s odbornou literaturou týkající se humanitních předmětů a výchovy ve vzdělávání vůbec (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 69–72; Staněk, 2015, s. 343) je v STU zaznamenaný důraz na *vzory a výchovnou, formativní složku* cílů edukace. Ve většině STU zaměřených na cíle a obsahy občanské výchovy nalézáme velký a zdůvodněný důraz na formativní aspekt výuky – oproti v podstatě netematizované transmisi učiva a jeho „pochopení“ žáky.¹³ Stejně to vidíme také v relativně jednoduché STU *Ona jako učitelka OV*¹⁴ ukazující, že „není aprobovaná“ a „páteř učiva pro ni představují příběhy, vzory, příklady odvahy, které čerpá z dějepisu,“ protože podle ní „občanská výchova je nová entita a potřebuje najít něco, co ji spojuje“ (srov. shodu tohoto úsudku s tím, co o pojetí výuky v rámci didaktiky OV píše Staněk, 2015, s. 339–348). Tato STU obsahuje jen jedno tvrzení a jednoduché, „záchranné“, podle Korthagena a kol. (2011) *gestaltové*, zdůvodnění „nejsem aprobovaná“. Nebylo zaznamenáno ani výraznější řízení jednání učitelky ve výuce touto STU.

Ukazuje se, že STU jsou nejen značně dekontextualizované, ale také velmi soudržné. Přestože uvedla, že např. Shulmanovy teorie nezná a výše uvedené domácí monografie nestudovala, mají její STU ve svých prvcích strukturou (nikoliv jazykem) blízko k „vědeckým“ *Teoriím*. Výrazným společným

¹³ S výjimkou toho, že „učitel stanovuje kostru učiva“.

¹⁴ Podle modelu profesního učení Korthagena a kol. (2011, s. 171–190) vykazuje nejspíše charakteristiky velmi triviálního *schématu*.

aspektem zmíněných STU je zahrnutí žákovského učení do samotného středu zájmu, myšlení, a jak se ukáže dále, také jednání učitelky, což nasvědčuje její rozvinuté expertnosti (srov. Píšová et al., 2013, s. 148–151). Tímto silným aspektem jejích STU a opakovaným zdůrazňováním jasné hranice mezi rolí *učitele* (určuje kostru, limity ve smyslu obsahu i interakcí, poskytuje studijní materiál a otevírá příležitosti a čas k učení s ohledem na možnosti a potřeby konkrétního žáka, což žáky aktivizuje, zajišťuje bezpečné prostředí) a žáků (učí se – „musí si to odmakat“, spolupracují, jsou aktivní ve směru výuky určeném učitelem, případně dohodou učitele a žáků, mají mít šanci porozumět zadání, mohou dokončit myšlenku, mají si vzájemně naslouchat) se ukazuje, že STU řídící její jednání ve výuce mají základ ve zkušenosti, která je podložena teorií a výzkumy, které stojí za *Feuersteinovým instrumentálním obohacováním* (schematické znázornění STU, která reprezentuje toto učení, je v příloze studie).

Tento závěr, který je formulován ve shodě zkoumané osoby a výzkumníka, uzavírá kapitolu výsledků rekonstruování STU. Následují výsledky *explana-tivní validizace*, která blíže nasvítí účinnost jednotlivých STU v jednání učitelky ve výuce.

3 Subjektivní teorie učitelky řídící její jednání

Během této fáze výzkumu byly pořízeny tři videozáznamy v celkovém rozsahu 267 minut. Jednalo se o vyučovací hodinu dějepisu ve třídě 7. A na téma Jana A. Komenského a (nejen) jeho zásadního přínosu pedagogice (5. 6. 2015), vyučovací dvouhodinovku v 9. A na téma hodnoty (5. 6. 2015) a dvouhodinovku v téže třídě na téma Ludvík Vaculík a jeho 2000 slov (8. 6. 2015).

Následně bylo zaznamenáno 235 stimulovaných výpovědí učitelky, jež byly přepsány v autentickém jazykovém kódu a sloužily jako hlavní zdroj dat pro další analýzy. Provedeny byly formální analýzy (srov. Píšová et al., 2013, s. 135–146) těchto výpovědí. Míra emfáze výroků činila 26,4 %. Byla určena podle toho, zda obsahovaly emocionálně zabarvené výrazy, např.: „... tak tam to nešlo, v tom ‚béčku‘, tam ta hrdost byla tak vyšroubovaná do takových obrátek, že nepřipadalo v úvahu se ztrapnit.“

V rámci formálního posouzení výpovědí jsem přihlédl též k výroků spíše obecnějším, *reflektivního charakteru*. Ve shodě s výzkumem Píšové a kol. (2013, s. 144–145) je považuji za vhodné k dalšímu zpracování podobně jako

čistě stimulovaná tvrzení, viz např. následující výrok, který svědčí¹⁵ o podmíněnosti jejího jednání expertní znalostí v dané situaci.

Jo tady na tu situaci si vzpomínám, protože to je chlapec, který má individuál. Nicméně je velmi inteligentní. A ten jeho individuál je myslím... Prostě poradna napsala, co odpovídá asi napůl pravdě, a on to zneužívá. A vlastně ty jeho poruchy pozornosti jsou vyloženy v tom, že dělá blbosti a nevnímá. A přitom je nesmírně inteligentní.

Cílem této fáze výzkumu bylo hledání sémantických stop zrekonstruovaných STU ve stimulovaných výrocih. Výše uvedené tři STU a samozřejmě také STU FIE se podle našeho názoru¹⁶ přímo odrazily ve 49 nebo více % zaznamenaných výroků (podrobněji v tabulce 2).

Tabulka 2

Stimulovaně vybavená tvrzení s podílem vybraných zrekonstruovaných STU

Zrekonstruovaná STU (viz schémata v kapitole 2)	Podíl STU ve stimulovaných výrocih
Ukázka stimulovaných výroků v kontextu vybrané části STU	
STU FIE	55 %
- učitel netlačí na pilu, ale otevírá možnosti, vnímá porozumění žáků	[...] ale já si teda myslím, že tady je důležitější právě to vysvětlovat a nejenom ho tam jako očernit a říct, že je v něm něco zlého nebo že je hloupý, ale opravdu pojmenovat to tak, že on se dostal ke špatným názorům a že je samozřejmě možnost, že se dostane k jiným.
- učitel neopravuje nedokončené myšlenky žáků	[...] a musím říct, že jsem jim asi hodně pomáhala, a vím, že oni na to přicházeli a snažili se, tady bylo vidět, že se snaží přijít na to, ale asi jsem se špatně ptala, já jsem se nechtěla úplně zeptat, abych jim nenapověděla, ale líbilo se mi, že to zkoušeli a snažili se na to přijít...
- učitel pomáhá žákům nacházet vlastní metody vedoucí k porozumění	A viděla jsem na ní, že tam je s něčím v nesouladu a ona to i projevila nějak hlasitě. A tak když už teda někdo něco chce nebo potřebuje, tak si myslím, že je dobře se ho zeptat. A někdy je to riziko, že nevím, s čím přijde, ale to už je asi ta zkušenost, že většinou přijdou s něčím, co se dá řešit.

¹⁵ Učitelka je vystudovaná speciální pedagožka, její názor má tedy v daném kontextu váhu.

¹⁶ Jedná se o sdílený názor učitelky a autora na bližší souvislosti vybraných výpovědí učitelky a STU, který je potvrzen e-mailovou komunikací.

<p>- učitel zadává otevřené úlohy</p>	<p>Vůbec jsem nevěděla, kam ty děti půjdou názorově, ale chtěla jsem jim ukázat, že ten člověk nebo ta osobnost tím, že je vážená, neznamená, že není lidská... Ono to tak nakonec asi nevyznělo, ale myslím si, že co říkali, bylo, že se teda zapojili, že je to zaujalo, že o tom asi přemýšleli...</p>
<p>- nutnost sladění přístupů ve škole, spolupráce mezi učiteli</p>	<p>[...] a asi je dobře, že jsou tady ve škole i z jiných hodin takhle naučené, že se ozvou, že se zeptají a že se o tom můžeme bavit.</p>
<p>STU <i>Základní principy výuky</i> 53 %</p>	
<p>- vede je k „nepapouškování“</p>	<p>[...] a dneska to vidím v tom, jak děti čerpají do referátů a do prací z článků, které ani pořádně nečtou a zkopírují, a můžou tam být opravdu „blbiny“. A myslím, že by to měly slyšet nejenom v češtině, ale od nás od všech, že je důležité se přesvědčovat o tom, co kdo říká, a aby nebyli povrchní, to je asi to nejdůležitější. Způsob myšlení. Tady nejde ani o to učivo, ale aby se naučili myslet.</p>
<p>- zaujmout postoj, vyjádřit stanovisko (ale též STU <i>Učení se žáků: žáci mohou konstruktivně obohacovat a měnit výuku</i>)</p>	<p>[...] říkal, že si nestihl zažít ty exponáty, protože už byla ta paní někde jinde a mluvila o něčem jiném, a on teprve koukal na něco jiného. A to byl chlapec, který je dvojjazyčný, je Polák přímo. A ta holčička, která hájila tu paní průvodkyni na ten způsob, že mluví cizím jazykem, že to je obtížné, že to je nepříjemné, to je dívka, jejíž tatínek doma na ni mluví arabsky a ona je také z dvojjazyčného prostředí, takže to je asi docela takový zkušenostně podložený zážitek, pocit nebo postoj. A já jsem tam v té diskusi zůstala, aby přišli na to, že když něco kritizují, mohou na to být různé názory. A mohla jsem to přejít, protože se to netýkalo mé původní otázky.</p>
<p>- čas na otevřené úlohy, vícehodinové bloky</p>	<p>[...] ale já jsem chtěla jim ten čas dát, protože ten zážitek tam byl opravdu tak silný, a oni to teda prožívali víc bezprostředně tam a chtěla jsem, aby si to vybavili, aby měli ten prostor na to, aby neřekli jenom něco, že se to od nich chce, aby si to opravdu jako promysleli, aby ten prostor měli, aby nebyli ve stresu, [a neříkali si] „a už mám mluvit?“</p>
<p>STU <i>Výběr učiva – jen to podstatné</i> 49 %</p>	
<p>- stanovit priority, učit, co je vhodné</p>	<p>Já jsem tady využila ten materiál, jak sem říkala, protože přestože byl k úplně jinému tématu... A ten materiál je velice dobře udělaný, ty hodnoty tam byly ty základní. Bylo to vhodné i z toho, co ony napsaly ty děti předtím, takže jsem chtěla, aby si to pochopení hodnot sjednotily.</p> <p>No tak tady jsem byla hrozně nespokojená s celým tím, asi jsem měla říct rovnou, že o tom nebudeme mluvit. A bylo to takový zbytečný. Nechtěla jsem je ale odbýt, ale asi jsem měla, protože jednak je to i pro mě tak strašně obtížné téma, které ani neumím, a ... a nechci o něm mluvit a, a je pro mě nestravitelné. A vrtalo mně pak hlavou, že asi ne vždycky je třeba nechat ten prostor, říct já na to nemám.</p>

STU <i>Učení se žáka</i>		48 %
- učitel určuje kostru a hranice	A tak jsem trvala na tom, že jednak mu to neukážu a jednak musí to najít sám, a také jsem chtěla, aby se zamyslel, protože on je zvyklý, že nikdo nevydrží tak dlouho ty jeho tlaky a udělají to za něj.	
- žáci diskutují, učí se navzájem	Tak jsem byla zvědavá, jak to budou formulovat a jak k tomu budou přistupovat, protože jsme tam byli ještě s jinou třídou a ještě s pár dětmi z osmičky a měli jsme tam s sebou i ty kluky z té paralelky bývalé, kde hodně inklinovali k nacistickému hnutí... Ti tam byli a došlo tam i k pár slovním potyčkám mezi nimi v té bezprostřední atmosféře. A tak jsem byla zvědavá, jak to i s odstupem času budou interpretovat, co jako v sobě měli.	

Na základě společných diskusí o obsahových shodách a rozdílech mezi formulacemi STU, zaznamenanými výukovými situacemi a stimulovaně vybranými výroky učitelky se ukázala poměrně vysoká míra konzistentnosti jejího myšlení a jednání. Lze nějak tato zjištění o zkoumané učitelce hlouběji syntetizovat? K tomu více v diskusi výsledků. Před ní budou ještě částečně prezentovány výsledky zkoumání profesního života učitelky v souvislostech s jejími STU.

4 Subjektivní teorie učitelky v kontextu jejího profesního života

Zjištění o životě, místech a lidech, významných pro utváření identity zkoumané učitelky, byla zaznamenána chronologicky v tabulce 3. Prvky osobního a profesního života byly následně porovnány s rekonstruovanými STU, které řídí jednání učitelky ve výuce. Byla zkoumána jejich sémantická konzistence, která má svědčit o stopách životní zkušenosti v daných STU. Kapitola se omezuje z důvodu limitů pro rozsah empirické časopisecké studie jen na několik málo vybraných úseků života učitelky. Širší analýza a zhodnocení profesního rozvoje a života učitelky bude zpracována pro jiný časopisecký výstup, jak doporučovaly též recenze studie.

Tabulka 3

Přehled vybraných událostí a osob, které ovlivnily utváření STU s ukázkami ovlivnění, jak je zformulovala ona sama

<i>Období; místo</i>	<i>Lidé, kteří ji ovlivnili</i>
<i>Komentář učitelky, jakým způsobem byla ovlivněna, se souvislostí se STU</i>	
<i>Dětství, *1967, Cheb</i>	<i>babička</i>
Babička nás stále nesledovala, takže když jsem něco „zvorala“, tak jsem to musela honem napravit, než ta babička to zjistí. Dala nám volnost, abychom si na to přicházeli sami; a to je důležité, aby ty děti třeba přemýšlely, proč něco dělají, aby si utvořily samy strategii na základě nějakých možností a vyberou, co je pro ně nejvhodnější.	
<i>Základní a střední vzdělávání, 1972–1985, Cheb, Křivoklát, Rakovník</i>	<i>Soudružka profesorka Běhounková a prof. Zdeněk Brůžek na gymnáziu, ředitel gymnázia</i>
Ředitel nebyl čestný člověk, byl takový úlisný: třeba nabídl studentům nějakou akci, takže se něčeho účastnili, on že je to výborné, a pak druhý den je zkoušel. Tak takové „podrazáctví“, to bych já nechtěla, jako že člověk může udělat, co by ty děti mohly chápat jako podraz, ale určitě ne záměrně, „tak a teď si tě vychutnám“! Proč by pak žáci měli chtít, aby je takové lidé proměňovali?	
Byla tam ještě soudružka profesorka Běhounková, ona učila občanskou nauku. Diktovala nám zápisy a my jsme museli umět ten zápis doslova. A byly to zápisy v těch strašných frázích. Tak to byl pro mě vzor negativní, a proto chci po dětech, aby mi to říkaly vždy svými slovy, jak tomu rozumějí, aby neopakovaly ty fráze a poučky, protože k tomu mám bytostný odpor. [...] Já jsem si vybrala k referátu něco z naší domácí knihovny, tam bylo všechno cenzurované a zakázané, tak on mě to nechal naprosto trpělivě dovykládat, mohla jsem přečíst ukázky a on pak řekl, tak a teď jste to slyšeli a dobře si pamatujte, tohle je zakázané!	
<i>Vysoká škola, 1985–1990, České Budějovice</i>	<i>Dr. Josef Blüml, doc. Božena Plánská</i>
Moc vzpomínám na dr. Blümle, který nás učil dějiny 19. století na příkladech osobností. Dnes když se řekne třeba ‚obrození‘, tak to v dětech vyvolává spíš nějaké panoptikum, vycpaný příšery někde v muzeu nedej bože. A on představoval ty lidi jako bytosti z masa, kostí a krve, lidi, kteří dělali chyby a měli příběh. A příběhy, jak třeba říká Lyotard, že postmoderna – konec velkých příběhů; tak to si myslím, že děti potřebují příběhy.	
Na češtině byla ještě jedna paní docentka, která nás učila literární kritiku, a ta dokázala zas říkat stejnou věc, když viděla ty nechápavé pohledy naše, jinými slovy a vykládat to zase z jiného pohledu, jinými výrazy. A třeba to dokázala udělat čtyřikrát, až na ni všichni koukali, že vědí, o co jde.	
<i>První praxe, 1990–1996, Praha – ZŠ Hanspaulka, J. Valenta, H. Kasíková</i>	
<i>Další praxe, 1996–2000, Praha – ZŠ v Resslově ulici</i>	
<i>Mateřská, 2000–2004, Praha</i>	
<i>Třetí praxe 2004–2009, 2009–2011, Praha – FZŠ Fingerova, FZŠ profesora Otokara Chlupa</i>	
<i>Studium Speciální pedagogiky, Praha – PedF UK, katedra speciální pedagogiky, 2006–2009; obor speciální pedagogika – specializace etopedie</i>	
<i>Studium anglického jazyka, Plzeň – PdF Západočeské univerzity, 2007–2012; G. Klečková</i>	
<i>Čtvrtá praxe, kde působí nyní, Praha, od r. 2011</i>	
<i>Současnost (a budoucnost), aktivně od roku 2013; FIE</i>	

Vybrané ukázky výroků učitelky z narativního interview zachycujícího její profesní a osobní životopis ukazují určité souvislosti s rekonstruovanými STU řídícími její jednání ve výuce. Jaké souvislosti jejího myšlení a jednání jsou ilustrovány vybranými ukázkami z jejího života, na to budeme hledat odpověď v závěrečných kapitolách studie.

5 Diskuse výsledků

Shrneme-li výsledky zkoumání, lze soudit, že jednání učitelky ve výuce je zakotveno v koherentním, relativně stabilním myšlenkovém systému (STU), který umožňuje adaptivitu výuky. Podstatnou hodnotou pro učitelku je její sebedůvěra plynoucí ze zkušenosti a soustavného učení se a vzdělávání. Pevné hodnoty, přesvědčení podložené zkušenostmi, které jsou ukotvené také v konkrétní teorii (srov. k tomu např. případ „Chrise“, Gudmundsdottir & Shulman, 1987), jak sama potvrdila, jí umožňují realizovat výuku jako otevřený, na žákovské potřeby, ale také na cíl orientovaný *adaptivní proces* (Fauser, Rissmann, & Weyrauch, 2009).

V STU i ve stimulovaných výrocích se objevil jako vůdčí aspekt zájem o žáka (srov. *bytí s žákem*, Píšová et al., 2013, s. 32–34). Dodejme, že u zkoumané učitelky se jedná stejně jako u Píšové a kol. (2013) o *bytí s žákem v obsahu a v tázání se*. Pro učitele je podle ní důležité „rozumět učení a životu žáků“. S tím souvisí její radikální odmítnutí jakýchkoliv záměrných pokřivení a vědomé nespravedlnosti a nečestnosti učitele, což ilustruje na negativním vzoru ředitele gymnázia, kde se vzdělávala. S učitelkou jsme se shodli, že tento její postoj může být důsledkem ústrků, které jako dítě s režimem „neprověřené“ rodiny zažívala.

Učitelka v souladu s významem, který přikládá osobnosti žáka ve výuce, vysoce ocenila demokratické a otevřené vedení výuky (STU *Demokracie ve škole*), což dokládá jednak její výrok,

[...] takové to vedení, ne řízení, je sice proces, který přinese ovoce až po delší době, ale může ho přinést trvale, kdežto ten nátlak a takový ten rozkaz a křik, tak to vždy působí jen, že dítě pořád sleduje, zda se na něj díváte, když ne, tak se nechová, jak má,

jednak je její postoj ukotven ve Feuersteinově teorii – žák má nacházet „vlastní cesty učení“, učitel ale poskytuje „hranice“ a „kostru učiva“ a dbá na „porozumění zadání úloh u každého žáka“.

Adaptivita a zájem o každého žáka, které byly zachyceny v přímé realizaci výuky, jsou předpoklady pro aktivizaci žáků ve výuce. Učitelka během výuky ukazovala také konkrétní znalosti o jednotlivých žácích, na kterých stavěla svá rozhodnutí. Tomu odpovídající STU obsahovaly významné aspekty porozumění učebním potřebám každého žáka, včetně přizpůsobení tempa práce těmto potřebám. V kontextu pedagogického výzkumu (Sedláček & Šedová, 2015) můžeme shledat, že z charakteristik interakcí ve třídě, které nejpozitivněji ovlivňují *percepci učení* u žáků, vykazuje výuka a STU zkoumané učitelky obě nejvýznamnější – tedy podporu *aktivní angažovanosti* každého žáka a *blízkost k žákům*.

Významným znakem expertnosti u Píšové a kol. (2013) je *tázání se*. Zkoumaná učitelka je vyzdvihuje jako „sokratovský přístup k učení“. Tázání se a nejistoty se objevovaly v zjištěných datech během celého výzkumu: když chlapci z devátého ročníku chtějí diskutovat o Mengelem a učitelka se pustí na tenký led, „je pak hrozně nespokojena“. Když chce v jiné situaci pomoci žákům zorientovat se v textu, váhá, „jestli neměla počkat“. Když uzavrou čtení z učebnice o Komenského „poučce“, že výuka má být pro praxi, učitelka lituje, „že se jich nezeptala, jestli už umějí poznat, co budou pro život potřebovat“. Tázání se a pochybnosti ilustrované příklady ukazují, že učitelka vnímá své jednání plasticky a dokáže reflektovat jeho limity, což může být předpokladem *reflektivní praxe* jako cesty k profesnímu zlepšování (srov. Hargreaves & Fullan, 2012, s. 96–101).

STU mají své kořeny jak v teorii důležité pro zkoumanou učitelku, *FIE*, tak i v jejím životním příběhu (konkrétní výroky učitelky viz v tabulce 3). Na její STU měly přímý vliv pozitivní vzory, zejména z řad jejích vlastních učitelů. O tom, že učitel má nechat ve výuce zaznít více rozdílných názorů, protože „svět není černobílý“, svědčí výpověď o středoškolském učiteli českého jazyka a literatury Brůžkovi. Tento její výrok odpovídá STU *Demokracie ve škole* a *Základní principy výuky*; a také *FIE* – žáci si mají nacházet vlastní cesty učení. Pojetí výuky vysokoškolského pedagoga dr. Blümla ovlivnilo její ucelené pojetí výuky humanitních předmětů postavené na vhodně zvolených příbězích, které ztělesňují hodnoty, ale umožňují též zobecňovat reálný život. Tato zkušenost zanechává stopu v STU *Ona jako učitelka OV*. Pedagožka doc. Plánská zase ovlivnila snahu zkoumané učitelky po adaptivitě vlastních vyučovacích postupů, což je patrné zejména v STU *Základní principy výuky* a *FIE*. Z babiččina vzoru se sytí STU *Učení se žáka* ve smyslu, že učení se je samostatná činnost a odpovědnost žáků. To odpovídá také učitelčině pojetí *FIE*.

Učitelka byla ale ovlivněna také několika negativními vzory. Ukázkou jednoho z nich je středoškolská učitelka Běhounková. Tento „vzor“ ji vede k tomu, že žáci si mají přicházet na poznatky vlastní prací s rozličnými učebními pomůckami a předměty, jak to formuluje v STU *Učení se žáka*. Také tato myšlenka má souvislost s *FIE*.

Příběh života a příběh myšlení, které ovlivňuje jednání, se nám takto na vybraných ukázkách uzavírá a umožňuje nahlédnout profesní rozvoj jako směřování k určité teoretické syntéze, která by poznání a zkušenosti učitelky podtrhla, ale současně příliš nezúžila: učitelka například odchází ze ZŠ Chlupova s přesvědčením, že jeden přístup, tedy *Reading and writing for critical thinking*, „považuje za užitečný, nikoliv všespásný“. „Svou“ ústřední teorii nalézá ve Feuersteinově učení, které je dostatečně „otevřené k individualitě žáků i učitele“; učitelka komentuje otevřenost metody vůči oběma klíčovými subjektům výuky následovně:

Žáci mohou určovat i směr v konkrétní výukové situaci, ale to nejde všude. Někde se musí říct ten argument, ale pro to porozumění, aby přicházeli, aby přijali svou vlastní metodu, dávat možnosti. Mně se to mnohdy nedaří, vím to a snažím se v tom zlepšovat. Aby neměl ten člověk nadiktované něco, co mu nevyhovuje.

Výrazným znakem učitelky je její soustavné sebevzdělávání, kterým reaguje na vlastní potřeby a nedostatky nebo jen na okolnosti. A když shrnuje, co jí vzdělávání dalo, vnímá největší přínos v utvrzení se ve výchovné praxi, která má demokratické (STU *Demokracie ve škole*), nikoliv autoritativní východisko. Pakliže lze ze stimulovaných výroků učinit kvantifikovatelný závěr, že nejčastěji je její jednání ve výuce ovlivněno STU orientovanými na učení se žáka, pak z jejího života vyplývá jako zásadní didaktický princip orientovaný na způsob vedení výuky s ohledem na potřeby žáků – ukazuje se tedy zřetelná konzistence, soustavnost myšlení:

Z působení ve škole tady a z všech těch kurzů komunikace a jiných se mi ukazuje, že takové to vedení, ne-řízení, je sice proces, který přinese ovoce až po delší době, ale může ho přinést trvale, zatímco nátlak a takový ten rozkaz a křik přináší jen vynucenou poslušnost, že to dítě ví, že když se na něj díváte, jste na něj zaměřený... Trvá to déle, takové to vysvětlování a jítí příkladem, že pak ty děti – třeba jim nemusíte stát za zadkem a hlídat je, že ony už to tak přenášej i na ty ostatní.

To, že učitelka výsledky učení žáků výrazně spojuje s vlastním výkonem, který kriticky reflektuje, a snaží se jej zlepšovat učním, jsou atributy vysoké

vlastní vnímané účinnosti učitelky (self-efficacy, Selbstwirksamkeit). K tématu srov. zdůraznění vlastní vnímané účinnosti jako významného faktoru kvalitní výuky (Píšová et al., 2013; Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015), indikátoru kvalitního přípravného učitelského vzdělávání (Seebauer, 2007) nebo významné charakteristiky učitelů, která jim pomáhá zvládat zátěž spojenou s výukou (Leuchter et al., 2006).

Hodnotově ukotvený a na žáka orientovaný výukový styl podtržený STU jí umožňují vést adaptivní výuku orientovanou na jednotlivé žáky a přitom se držet pojetí předmětu, která je orientována na obsah, jak sama uvádí, na „základní učivo.“ Bližší analýzu výuky v kontextu jejích STU nabídnu na portálu *Didactica viva*. Širší využití zjištění o profesním rozvoji a životě dané učitelky zhodnotím na základě upozornění recenzenta v další připravované časopisecké studii. V závěru je prostor ke zhodnocení zkušeností s koncipováním studie a několika doporučením pro pedagogický výzkum.

6 Doporučení pro navazující výzkum

Významný zdroj doporučení jsou limity představené metodologie, jak byly reflektovány v průběhu výzkumu. Metoda SLT, ač zajišťuje solidní míru validizace zjištění, umožňuje zaznamenávat jen momentální podobu STU. Autor si je vědom, že v duchu konstruktivismu a teorie činnosti STU samozřejmě mění svou podobu a obsah podle konkrétního dění, *pole ovlivnění* (srov. Šíp & Švec, 2013). To platí zejména o fázi *komunikativní validizace*. Některé STU rekonstruované na základě rozhovorů vedených v jiném časovém či místním kontextu by proto mohly mít částečně odlišnou podobu. Pro *explanativní validizaci* bylo využito stimulované vybavování. To vyžaduje, aby mezi zaznamenanou výukou a fází elicitace uplynul relativně krátký čas (srov. Calderhead, 1981). V našem případě nebyl tento teorém z objektivních důvodů na zkoumané straně dodržen, což ovlivnilo formu výpovědí učitelky (viz kapitola 3). Doporučuji respektovat krátký čas mezi realizovanou výukou a elicitací, čímž se zajistí spontánní reakce učitelky a nikoliv převážně reflexe výuky, kterou si učitelka „již nevybavuje“.

Mnohohrstevnatost zajištěných dat nabízí četné další výzkumné perspektivy: například induktivní přístup k analýze a zhodnocení obsahu STU s ohledem na obecnou didaktiku¹⁷, otevřenou obsahovou analýzu

¹⁷ Jeden z recenzentů uvedl v posudku skutečnost, že podle něj nemají formulované STU povahu znalostí zkušené učitelky, ale spíše obecně očekávaných znalostí studenta pedagogiky. Případné zhodnocení této poznámky však přesahuje možnosti této studie.

stimulovaně vybavených tvrzení a reflexí učitelky nebo zhodnocení zaznamenaných výukových situací vzhledem k příležitostem k učení žáků, např. metodou rozvíjející videohospitace AAA (Janík et al., 2011, s. 115–119). Tyto možnosti v tuto chvíli reflektuji a budou realizovány v rámci rozvíjení portálu *Didactica viva*.

Studie se zabývá STU učitelky humanitních věd týkajícími se didaktické transformace. Pro další zkoumání se nabízí zhodnotit je s ohledem na kapitoly věnované stavu a perspektivám oborové didaktiky humanitních předmětů v monografii Stuchlíkové, Janíka a kol. (2015).¹⁸ K zhodnocení oborovědidaktické charakteristiky STU a výuky přistoupím v perspektivě více učitelů občanské výchovy / dějepisu v dalších fázích disertačního výzkumu.

Bylo by možno se zabývat také změnami působiště v rámci učitelské praxe zkoumané učitelky a jejím dalším vzděláváním.¹⁹ Zároveň by bylo možné její profesní rozvoj analyzovat z hlediska teoretických pojednání a empirických studií. Např. Hargreaves a Fullan (2012, s. 148–186) shrnují teoretické diskuse o profesním rozvoji z hlediska podmínek pro rozvoj lidského, sociálního a rozhodovacího kapitálu učitelů, které otevírá či uzavírá institucionalizace vzdělávacího systému i konkrétní podmínky, kultura a klima v jednotlivé škole, do specifického teoretického pojetí profesního rozvoje učitelů. Podobně synteticky pojímají učení se učitelů, zejména začínajících, Korthagen a kol. (2011, zejm. s. 229–260) při definování svého „realistického pojetí vzdělávání učitelů“.

Empirické studie týmu Shulmana (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987) také ilustrují rozvoj kvalit myšlení a jednání učitelů (takto ale své téma nekonceptualizují) na příkladech začínajících a zkušených učitelů a konstatují, i v souladu s německojazyčnými výzkumy subjektivních teorií učitelů (Koubek, 2014; Koubek & Janík, 2015), že zkušenější učitelé jsou na základě zkušenosti a celoživotního učení schopni pojímat výukové situace a svou úlohu v nich z více perspektiv, adaptivně, a také výuku předmětů pojímají jako komplex mající různá možná sjednocující východiska (srov. případ „Harryho“, Gudmundsdottir & Shulman, 1987, s. 62–64; podobně Fauser et al., 2009; Staněk, 2015, s. 336–339 aj.).

¹⁸ Kapitoly o stavu a perspektivách didaktiky literatury (Hník, 2015), dějepisu (Beneš & Gracová, 2015) a občanské výchovy (Staněk, 2015).

¹⁹ Jak doporučovali recenzenti.

Nicméně k těmto lákavým diskusím a syntetizaci bude třeba přistoupit v jiné publikaci. V rámci této studie by znamenaly spíše divergence, které by ji přetížily, a její rozsah by narostl do rozměrů neúnosných pro časopiseckou publikaci.²⁰

Poděkování

Autor děkuje doc. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed. a redakci časopisu *Pedagogická orientace* za cenná doporučení k závěrečné úpravě textu. Poděkování patří také autorům recenzních posudků za doporučení ke struktuře, šíři i jazykové stránce studie a podobě diskuse výsledků tak, aby byla koncentrovanější a přínosnější dalšímu rozvoji pedagogického výzkumu profesního rozvoje učitelů.

Literatura

- Beneš, Z., & Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... B. Gracová (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 289–326). Brno: Masarykova univerzita.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217.
- Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2011). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Fausser, P., Rissmann, J., & Weyrauch, A. (2009). Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität. Lehrerfortbildung als theoriegeleitete Intervention und Ausbildung adaptiver Routinen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 361–371.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.

²⁰ Za tento názor jsem vděčný jednomu z recenzentů studie. Respektuji jej a v rámci studia a dalšího výzkumu využiji materiál získaný výzkumem učitelky k reflexi jejího profesního rozvoje v širším kontextu pedagogického výzkumu týkajícího se profese učitele a soudobého rozvoje oborových didaktik humanitních předmětů.

- Haag, L., & Mischo, C. (2003). Besser Unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien. Effekte einer Trainingsstudie zum Thema Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 37–48.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... B. Gracová (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 41–66). Brno: Masarykova univerzita.
- Hoffman, M. B., Egozi, M., & Shachar-Segev, N. B. (n. d.). *Instrumental enrichment program. Reuven Feuerstein. Ya'acov rand*. Dostupné z <http://acd.icelp.info/workshops/theoretical-material/ie.aspx>
- Janík, T. (2005). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.
- Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17(1), 12–33.
- Janík, T., Brebera, P., Dobrý, L., Kansanen, P., Pířová, M., Najvar, P., ... Trna, J. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., ... Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Koubek, P. (2014). Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: teoretická a empirická východiska pro výzkumný záměr. In V. Švec, J. Krátká, K. Cášková, J. Jakešová, J. Jašková, P. Koubek, ... P. Vystrčil Marková (Eds.), *Znalostní báze učitelství* (s. 13–32). Brno: Masarykova univerzita.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.
- Linsner, M. (2010). *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinstiegen, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht* (Disertační práce). Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Pířová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.

- Porubský, Š. (2007). Skúmanie subjektívnej teorie učiteľky. In Š. Porubský (Ed.), *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie* (s. 100–134). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Sedláček, M., & Šed'ová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis scholae*, 9(1), 83–101.
- Seebauer, R. (2007). Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 17(3), 53–65.
- 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), 1–23.
- Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... V. Žák (Eds), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 327–360). Brno: Masarykova univerzita.
- Stanoev, M. (2013). Případová studie drogových kariér. In L. Gulová & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 72–85). Praha: Grada.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Autor

Mgr. Petr Koubek, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: petr.koubek@nuv.cz

To be herself: A case study on teacher's subjective theories in the context of professional development

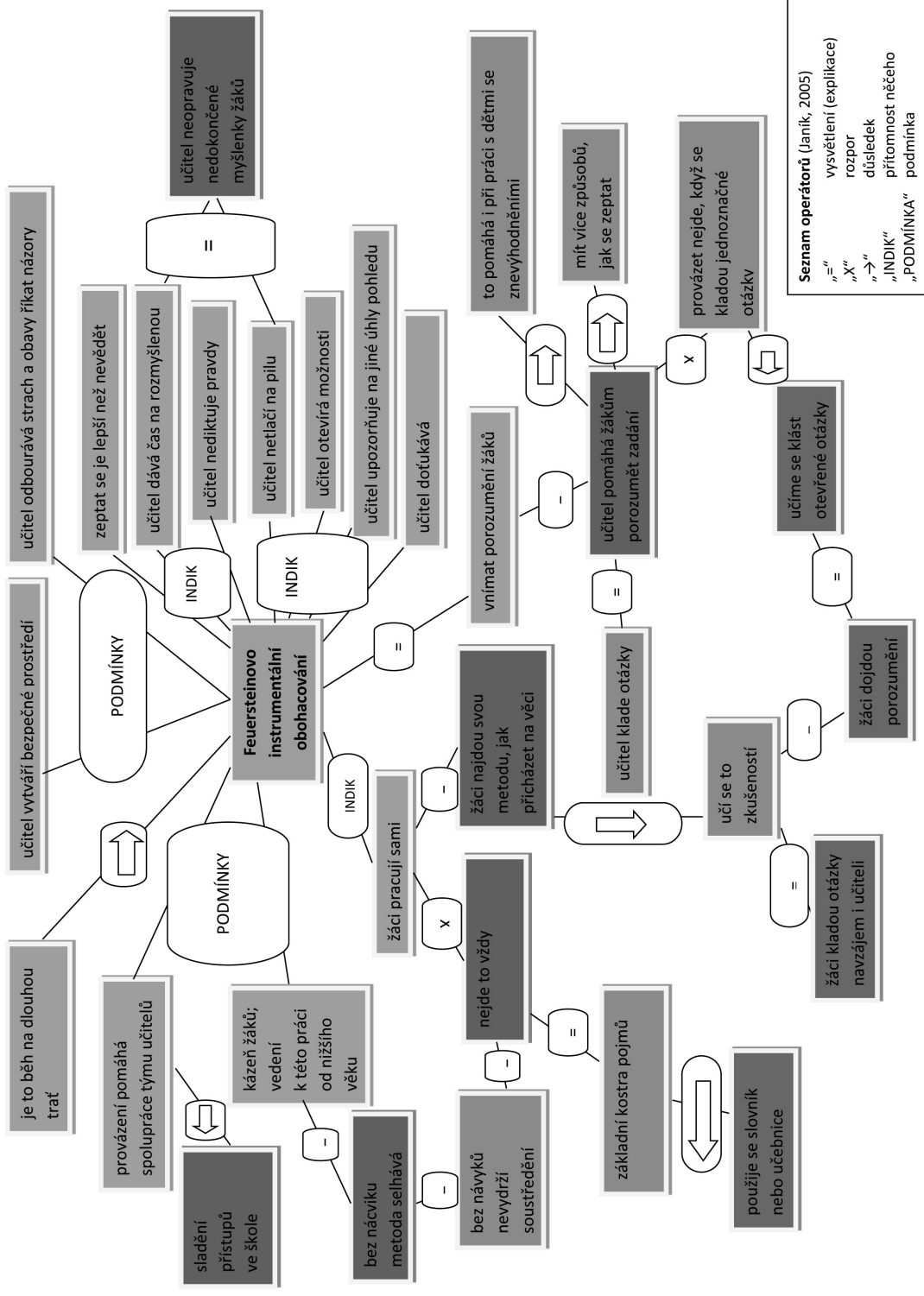
Abstract: The case study presents *subjective theories guiding behaviour* of a Social Studies teacher at school working in difficult conditions. It builds on previous publications of the author, which defined broadly the research concept, objectives and methodology. The study presents basic analytical approaches to data collecting process in the natural environment of the teacher's instruction: (a) reconstituting subjective theories of the teacher, (b) verifying their adequacy by comparing with the actual teaching, (c) semantic comparison of subjective theories guiding the teacher's behaviour with information about her professional development, (d) analysis and discussion of congruence of findings in the context of educational science, and so

opens up possibilities for further analysis and synthetic processing of collected data, an objective that would go already beyond the scope and range possibilities of this paper. The case study demonstrates that the observed teacher shares some characteristics with *expert teachers* (Píšová et al., 2013). It also showed a high degree of consistency of thought and action of the teacher, as well as a high degree of *reflection on action* in the wider context of professional development (Hargreaves & Fullan, 2012). At the end of the study, the findings are summarized and some recommendations are formulated for further research on teachers' subjective theories in the context of their professional development.

Keywords: teachers' subjective theories, teachers' professional development, expert teacher, emic perspective, case study

Příloha

Rekonstruovaná STU Feuersteinovo instrumentální obohacování



Pozn. Schéma STU zrekonstruované na základě *komunikativní validace dialogickým konsensem*.

Koncept Standardů společného základu ve Spojených státech amerických: výuka čtení v primárním vzdělávání¹

Pavla Sýkorová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 31. 3. 2015 / upravená verze obdržena 5. 2. 2016 /
k uveřejnění přijato 6. 2. 2016

Abstrakt: Cílem tohoto článku, který se pohybuje na pomezí přehledové a teoretické studie, je představit čtenáři kurikulární dokument *Standardy společného základu Spojených států amerických* (*Common core state standards*). První část kapitoly přibližuje pojetí *Standardů společného základu* napříč celým školním vzděláváním. Další pasáže jsou věnovány analýze standardů pro vzdělávací oblast anglický jazyk se zaměřením na závěrečné výstupy jednotlivých ročníků koncipovaných pro výuku čtení, blíže prezentují standardy zacílené na čtvrtý ročník primární školy a nabízí komparativní pohled výuky čtení ve *Standardech společného základu* a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Studie naznačuje rozdílnosti v závěrečných výstupech pro výuku čtení na základní škole, v nichž bylo např. zjištěno, že české kurikulum oproti americkému plně neakceptuje esteticko-výchovnou složku literatury.

Klíčová slova: Common core state standards, Standardy společného základu, kurikulum Spojených států amerických, výuka čtení, RVP ZV

Spojené státy americké tvoří padesát států a jeden federální distrikt. Idea vzniku kurikulárního dokumentu vzdělávání, který by byl platný ve všech státech, se zdála být zpočátku poněkud utopická vzhledem k multikulturním, sociálním a ekonomickým rozdílům jednotlivých států. I přes určitou prvotní skepsi lze ve Spojených státech amerických již od začátku devadesátých let minulého století vysledovat snahu o vytvoření společného základu vzdělávání v oblasti anglického jazyka a matematiky, která později v roce 2009 vedla k vytvoření Standardů společného základu² (*Common core state standards*).

¹ Kapitola vznikla za podpory projektu *KUME 2015: Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění* (MUNI/A/1360/2014).

² Záměrně bylo z originálního názvu vypuštěno slova „státní“ (*state*). Autorka se domnívá, že pro účely tohoto textu ztrácí na významu. V jiném českém překladu bývá označení uváděno jako *Společné základní standardy* (NÚV, 2014).

Motivace k napsání článku, který se pohybuje na rozhraní teoretické a přehledové studie, vychází z realizovaného mezinárodního výzkumu autorky zabývajícího se čtenářstvím českých a amerických žáků čtvrtého ročníku základní školy.³ Autorka příspěvku si klade za cíl vykreslit koncepci a obsah *Standardů společného základu* Spojených států amerických (doposud nepředstaven české odborné veřejnosti) a upozornit na jeho gramotnostní pojetí.⁴ Studie přibližuje standardy pro vzdělávací oblast anglického jazyka se zaměřením na vyučování čtení a prezentuje výstupy adresované jednotlivým ročníkům primárního vzdělávání (*elementary school*). Ty dává do souvislosti s platným českým kurikulem. V roce 2013 vzešly v platnost (mj.) Standardy pro základní vzdělávání – Český jazyk a literatura. Studie má poukázat na některé opomíjené skutečnosti spojené právě se zaváděním tohoto standardu do RVP ZV (2013; srov. Rusek, 2015).

Common core state standards (dále jen *Standardy společného základu* či *CCSS*) stále vyvolávají ve Spojených státech amerických vlnu rozporuplných reakcí. Zatímco jedna část odborníků je považuje za nečekaný útok na práva jednotlivých států v souvislosti s řízenou kontrolou práce vzdělávacích institucí ze strany vládních orgánů, jiná tvrdí, že se jedná o pečlivě promyšlenou a několik let připravovanou reformu, která se v USA začínala projevovat již v devadesátých letech minulého století.⁵ Právě v tomto období, kdy započala myšlenka vytvoření standardů veřejného vzdělávání pomocí federálního zásahu, se objevily i první výzvy pro oponenty k vyjádření nesouhlasu s jejich zavedením.

³ Šetření probíhalo ve spolupráci s pracovištěm Graduate School of Education, University of California, Berkeley.

⁴ V této souvislosti je nutno ukotvit terminologické pozadí prezentované problematiky, a to především pojmů *čtenářská gramotnost*, *čtenářská kompetence* a *čtení*, tak jak je chápeme u nás. Mullis a kol. (2004, s. 3) vnímají *čtenářskou gramotnost* jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat“ (blíže viz kapitola 3 této studie). V kontextu českého kurikula se v posledních letech v didaktice literární výchovy začalo užívat termínu *čtenářská kompetence*, dle Kulkova pojetí (1990, cit. podle Lederbuchové, 2004) se jí rozumí „celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby“. Termín *čtení* je dle Trávníčka (2008, s. 35) „mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní prisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami a socio-kulturní dovednost (gramotnost)“. Liptáková a kol. (2011, s. 453) zdůrazňují, že *čtení* lze také pokládat za proces přijímání informací, který mj. sestává z fáze interpretačně-hodnotící či responsní (znovuprožívání a dotváření smyslu v představách).

⁵ Proces začleňování standardů do kurikula ve Spojených státech amerických je poměrně zdoluhavý a sestává z více fází, mj. z (a) tvorby počáteční rámcové osnovy: „curriculum framework“, (b) monitorování, (c) testování ve školách atd. (viz Anderson et al., 1996).

Autoři (NGA Center & CCSSO, 2015) se pomocí kurikulárního dokumentu snaží reagovat na stagnaci vývoje vzdělávání ve Spojených státech amerických, kdy jako země v oblasti vzdělávání ztratila tzv. „pevnou půdu pod nohama“ v porovnání s jinými zeměmi podobné úrovně.

Učitelé měli ve vývoji *CCSS* klíčové postavení. Jako členové různých týmů poskytovali zpětnou vazbu a zasílali připomínky skrze nejrůznější organizace spolupracující na přípravě finální verze dokumentu. Celkový počet zapojených států USA v roce 2014 čítal čtyřicet tři, k nim náležel distrikt Kolumbie (*District of Columbia*), vzdělávací aktivity ministerstva obrany (*The Department of Defense Education Activity*), ostrov Guam, Americká Samoa, Havaj, Severní Mariánské ostrovy a Americké Panenské ostrovy, které jsou v současnosti v procesu lokální implementace standardů.

1 Pojetí Standardů společného základu

Následující podkapitola představuje obsah dokumentu *CCSS*. V porovnání s platným českým kurikulem (*Rámcové vzdělávací programy*; dále jen *RVP*), který poskytuje rámcovou oporu pro všechny vyučované předměty daného stupně vzdělávání, jsou *Standards společného základu* vytvořeny pouze pro dvě vzdělávací oblasti základní a střední školy, a to: (a) standardy pro vzdělávací oblast anglický jazyk (*English language arts & literacy standards*), (b) matematické standardy (*Mathematics standards*).

Ve Spojených státech amerických jsou vytvořeny standardy také pro další vzdělávací oblasti. Např. pro výuku zeměpisu mohou poskytnout oporu standardy koncipované v publikaci *Geography for life: National geography standards* (dále jen *NGS*; Heffron & Downs, 2012). Ty byly stejně jako *Standards společného základu* navrženy tak, aby učitelé jasně porozuměli tomu, co vše by žáci měli obsáhnout v průběhu školní docházky a pomohli jim mj. také rozvíjet přírodovědnou gramotnost. *NGS* (viz NCGE, 2015) odkazují na propojení se *Standards společného základu*, které od šestého do dvanáctého ročníku (*Grade 6–12*) věnují svou pozornost rozvoji gramotnosti v historických, společenských, přírodovědných a technických předmětech (*Literacy in history/social studies, science, and technical subjects*).

Samotná koncepce *Standardů společného základu* je založena na jejich implementaci od nejnižších ročníků základní školy až po školu střední (*K–12*)⁶.

⁶ Od předškolní přípravy až po dvanáctý ročník v rámci střední školy (*K–12*; *Kindergarten – Grade 12*).

Důvodem je zřejmá návaznost jednotlivých očekávaných výstupů na konci každého ročníku.⁷

Ačkoli standardy poskytují seznam očekávaných výstupů za daný ročník, ne-definují, jak by měly být učitelem chápány a vyučovány či jaké materiály by měly být použity pro jejich úspěšné dosažení. Školám a učitelům je dán individuální prostor, jak danou problematiku uchopit, v důsledku čehož může ale docházet k subjektivnímu chápání jednotlivých výstupů, a někteří učitelé by tedy mohli ocenit oporu ve formě návodných textů a zásobníku inspirací. Přílohy *Standardů společného základu ELA Appendices* (viz dále kapitola 2) tomuto problému částečně předchází.

Standardy společného základu kladou vysoké nároky na úzkou spolupráci školy s rodinou a na postupný a cílený individuální rozvoj daného žáka. Nejinak je tomu u *Standardů společného základu* pro vzdělávací oblast anglický jazyk, kterými se blíže zabýváme v následující části příspěvku.

2 Standardy pro vzdělávací oblast anglický jazyk

Tato podkapitola je věnována vymezení *Standardů společného základu* v oblasti anglického jazyka a pojetí gramotnosti postupujícího napříč školním vzděláváním. Autorka je nejdříve představuje z širšího pohledu (od předškolní výuky do dvanáctého ročníku; *K-12*), seznamuje s obsahem a strukturou kurikulárního dokumentu a poté se v další podkapitole hlouběji zabývá výukou čtení⁸ napříč celou primární školou (*elementary school*) a dále speciálně v jejím čtvrtém ročníku.⁹

Standardy společného základu pro rozvoj gramotnosti ve vzdělávací oblasti anglického jazyka od šestého ročníku základní školy (*Common core state standards for English language arts & literacy*) se neomezují pouze na výuku anglického jazyka jakožto vyučovacího předmětu, ale snaží se postihnout

⁷ Podobně jako v *Rámcových vzdělávacích programech* u nás za určité období.

⁸ Výuku čtení pro potřeby této studie autorka chápe širěji než jen jako proces nácviku správné techniky čtení a plynulého čtenářského projevu, k němuž dochází převážně v prvních dvou ročnících prvního stupně základní školy. Z důvodu propojení amerického a českého pojetí vzdělávání se autorka (vedle čtení informačních textů a základních dovedností čtení) soustředí na literární výuku.

⁹ Kapitola se blíže zabývá čtvrtým ročníkem primární školy z důvodu orientace výzkumného vzorku autorčina výzkumu čtenářství na danou věkovou skupinu.

celou šíří mezipředmětových vazeb v okruhu školního vzdělávání¹⁰ (NGA Center & CCSSO, 2015), kdy:

[...] v rámci Standardů společného základu mají žáci číst příběhy, uměleckou literaturu i složité texty, které jim poskytnou fakta a základní vědomosti z oblastí, jako jsou přírodověda a společenské vědy. Žákům budou kladeny takové otázky, aby byli nuceni odkazovat na to, co četli. Tato metoda prohloubí jejich schopnost kritického myšlení, analytického uvažování a schopnost řešit problémy, což jsou vlastnosti potřebné k úspěchu na vysoké škole, v budoucím zaměstnání i životě. (para. 2)

Standardy pro vzdělávací oblast anglický jazyk (*English language arts standards*) jsou koncipovány do několika oblastí: (1) části dle ročníků školního vzdělávání (od předškolních tříd až po dvanáctý ročník střední školy); (2) části, které se zaměřují na rozvoj určité dovednosti (čtení: literatura, texty informačního charakteru a základní dovednosti čtení, psaní, mluvení, poslech a řečové dovednosti)¹¹; (3) část nabízející doplňující standard (Standard 10), který informuje např. o rozsahu, kvalitě a náročnosti textů, prezentuje zastoupení literárních žánrů, tematické propojení textů apod.;¹² (4) část přinášející pohled na gramotnostní pojetí historických, společenských a technických předmětů v šestém až dvanáctém ročníku studia (*history/social studies; science and technical subjects; writing*); (5) přílohy (*ELA; English language arts appendices*) prezentující terminologickou základnu podpořenou aktuálními výzkumy, bohatý zásobník literárních a informačních textů a praktické příklady studentského psaní (ukázky slohových prací).

Každý oddíl *Standardů pro vzdělávací oblast anglický jazyk* je opatřen instrukcemi, jak jej chápat, stručnou charakteristikou konkrétního stupně vzdělávání se stěžejními cíli a formulovanými výstupy pro jednotlivý ročník. Členění je přehledné a logicky uspořádané (viz NGA Center & CCSSO, 2015).

Ve srovnání s *Rámcovým vzdělávacím programem ZV* (VÚP, 2013; dále jen *RVP ZV*), kde jsou výstupy orientovány podle vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* (komunikační a slohová výchova, jazyková a literární výchova), tyto standardy poskytují detailnější a komplexnější pohled na problematiku

¹⁰ V 6.–12. ročníku jsou to předměty jako historie/společenské vědy či technické předměty.

¹¹ V originálním znění (NGA Center & CCSSO, 2015) – *Reading: literature; Reading: informational text; reading: foundational skills; writing; speaking and listening; language*.

¹² Více informací o *Standardu 10* viz *Appendix A: Research supporting key elements of the standards glossary of key terms* (NGA Center & CCSSO, 2015).

výuky jazyka. Nový rozměr představuje zejména rozdělení výstupů z oblasti výuky čtení podle typu textového materiálu (čtení literárního textu, čtení textu informačního charakteru), a to v celé šíři vzdělávání od předškolních tříd až po ukončení střední školy s cílem rozvíjet gramotnosti žáků.¹³ Právě výukou čtení se více zabýváme v následující podkapitole (viz kap. 2.1).

2.1 Výuka čtení napříč školním vzděláváním K–12

Kurikulární dokument *CCSS* věnuje prostor výuce čtení ve třech různých složkách: (1) čtení: literatura; (2) čtení: informační text; (3) čtení: základní dovednosti, a to od předškolního vzdělávání do dvanáctého ročníku střední školy (*K–12*). Pro podporu standardů těchto konkrétních oblastí *CCSS* prezentuje také *Základní standardy čtení k přípravě na vysokoškolské studium a na budoucí zaměstnání* (*College and career-readiness anchor standards for reading*), které definují, čemu všemu by žáci měli být schopni rozumět a co vše by měli zvládnout a prokázat na konci dvanáctého ročníku (viz tabulka 1).

Autoři (NGA Center & CCSSO, 2010) zdůrazňují nutnost kvalitní četby – jak literární, tak i informační povahy – pro vysokoškolskou a profesní připravenost. Díky čtení uměleckých textů rozličných literárních žánrů (drama, poezie, próza aj.) z různých časových období a koutů světa se studentům prohloubí kulturní a literární povědomí. Čtení informačních, vědeckých a historických textů jim zase pomůže vytvořit a rozšířit si znalosti z odlišných oblastí vzdělávání. Úkolem kurikulárního dokumentu je pak záměrně a strukturovaně rozvíjet obsah znalostí těchto oblastí v jednotlivých ročnících studia.

Následující tabulka (tabulka 1) prezentuje strukturu *Základních standardů čtení k přípravě na vysokoškolské studium a na budoucí zaměstnání*, které jsou rozděleny do několika okruhů: (a) klíčové ideje a podrobnosti; (b) umění a struktura; (c) integrace znalostí a myšlenek; (d) rozsah čtených textů a úroveň složitosti textu. Každému z nich je věnován soupis výstupů, kterých by žáci měli být schopni dosáhnout v průběhu školní docházky.

¹³ V *RVP ZV* jsou čtenářské dovednosti jedním z bodů učiva a současně nástrojem vzdělávacích oblastí a též klíčových kompetencí.

Tabulka 1

Základní standardy čtení k přípravě na vysokoškolské studium a budoucí zaměstnání

Název oblasti	Výstupy
Klíčové ideje a podrobnosti (<i>Key Ideas and Details</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Číst pozorně tak, aby bylo možné pochopit, co je v textu explicitně vyjádřeno, a vyvodit z textu logické důsledky; při psaném nebo mluveném projevu citovat konkrétní doslovná fakta s cílem podpořit závěry vyplývající z textu. 2. Určit hlavní myšlenky nebo motivy a analyzovat jejich rozvinutí v textu; shrnout základní nosné myšlenky a podrobnosti. 3. Rozebrat, jakým způsobem a proč se v rámci celého textu postavy, události i námět vyvíjí a vzájemně se ovlivňují.
Umění ¹⁴ a struktura (<i>Craft and Structure</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 4. Vysvětlit slova a fráze, které jsou v textu použity, včetně jejich odborných, konotativních a obrazných významů, a detailně rozebrat, jakým způsobem výběr konkrétních slov vytváří smysl nebo vyznění textu. 5. Analyzovat strukturu textu. Vysvětlit, jak na sebe konkrétní věty, odstavce a delší části textu (například odstavec, kapitola, scéna nebo sloka) navazují a jak spolu souvisejí v rámci celého textu. 6. Vyhodnotit, jakým způsobem účel nebo stanovisko utváří obsah a styl textu.
Integrace znalostí a myšlenek (<i>Integration of Knowledge and Ideas</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 7. Začlenit a zhodnotit obsah prezentovaný pomocí různých médií, a to v různých formách (vizuálně i kvantitativně), stejně tak i slovně. 8. Vymezit jednotlivé argumenty a konkrétní tvrzení obsažená v textu a vyhodnotit je i z hlediska platnosti argumentace nebo relevance založené na dostatečném množství faktů. 9. Rozebrat, jak je ve dvou nebo více textech použito podobných motivů nebo témat k vytvoření znalostí nebo ke srovnání přístupů jednotlivých autorů.
Rozsah čtených textů a úroveň složitosti textu (<i>Range of Reading and Level of Text Complexity</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 10. Pečlivě se seznámit se všemi literárními i informačními texty a ujistit se, že jim bylo porozuměno.

Pozn. Přeloženo autorkou z originálního názvu *College and career-readiness anchor standards for reading* dle NGA Center a CCSSO (2010, s. 10).

¹⁴ Přeloženo v kontextu chápání *čtenářské kompetence*, podle níž by mj. měl „žák získat základním vzděláním schopnost číst věcnou, publicistickou, ale hlavně uměleckou literaturu, jeho dovednost číst by se měla kultivovat ve schopnost četby, tj. schopnost komunikace s uměleckým literárním dílem“ (Lederbuchová, 2010, s. 13).

České *Rámcové vzdělávací programy* žádný takový dokument, jenž by představoval celkové výstupy výuky čtení pro školní vzdělávání, nenabízí. Pro výuku čtení jich lze však několik nalézt podle rozdělení do daných období (první a druhé období). V *RVP ZV* (VÚP, 2013) jsou např. prezentovány ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* v oboru *Český jazyk a literatura* na prvním stupni ZŠ, ve složce *Komunikační a slohová výuka*:

První období: plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti. Druhé období: čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk; podstatné informace zaznamenává, posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení; reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta. (s. 18)

Pro druhý stupeň základní školy v *RVP ZV* (VÚP, 2013) výstupy týkající se rozvoje čtení s porozuměním, čtenářských schopností a čtenářské (a literární) gramotnosti najdeme ve vzdělávacích oblastech *Jazyková výchova*, *Literární výchova* a *Komunikační a slohová výchova*. Na gymnáziích se pak objevují zmínky ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura* (viz VÚP, 2010).

Vzhledem k zaměření výzkumu autorky na výuku čtení v primárním vzdělávání se v příspěvku soustředíme především na standardy zacílené na první až pátý ročník primární školy (*elementary school*) označované pod zkratkou *K-5* (*Kindergarten-Grade 5*). Konkrétně se jedná o první oblast *Standardů společného základu pro vzdělávací oblast anglický jazyk* koncipovanou pod názvem *Předškolní výuka – dvanáctý ročník střední školy* (*Kindergarten-Grade 12*).

2.2 Vymezení základních dovedností čtení, zastoupení uměleckého textu a textu informačního charakteru na prvním stupni základní školy

Jak již bylo prezentováno v předchozích podkapitolách, *Standardy společného základu* definují souhrn výstupů žáka za daný školní rok pro rozvoj základních dovedností čtení a pro oblast čtení literárních a informačních textů. Tyto výstupy jsou mj. sestaveny pro žáky od nejnižších ročníků (od předškolního, tzv. nultého ročníku vzdělávání; *kindergarten*) až po pátý ročník základní školy. Nejdříve se souhrnně seznámíme s výstupy pro první čtyři ročníky (*K-3*), a poté poskytneme detailnější pohled na čtvrtý ročník primárního

vzdělávání a jeho obsah standardů pro výuku čtení v jednotlivých vzdělávacích oborech.

V CCSS je v rámci primárního vzdělávání (*elementary school*) na začátku vzdělávacího oboru čtení (*reading*) stručné představení koncepce, v níž se od žáků očekává úspěšné splnění výstupů pro konkrétní složky tohoto oboru: (a) čtení: literatura (*reading: literature*); (b) čtení: informační text (*reading: informational text*) – naplnění standardů specifických pro daný ročník s cílem rozvíjet čtení s porozuměním; (c) zvládnutí oblasti: základní čtecí dovednosti (*foundational skills*), které jsou určeny k rozvoji zdatného čtenáře s kapacitou pochopit texty různých typů a oborů (NGA Center & CCSSO, 2010).

Ve *Standardech společného základu* (viz NGA Center & CCSSO, 2010) zacílených na čtení literárních textů (*čtení: literatura*) se výstupy napříč prvním stupněm ZŠ zaměřují především na seznámení s uměleckými texty a klade se v nich důraz např. na rozšiřování slovní zásoby prostřednictvím čtených textů, rozpoznávání základních literárních žánrů (vyprávění, báseň), na popis, jak některá slova a fráze (aliterace, rým, opakující se výrazy aj.) dodávají rytmus textu (básni či písni) a smysl příběhu, vylíčení děje literárních textů umělecké povahy (včetně bajek, lidových příběhů, bájí a mýtů vycházejících z různých kultur) dle morálního poselství apod.

Výstupy pro složku *čtení: informační text* (viz NGA Center & CCSSO, 2010) se soustřeďují např. na pojmenování autora a ilustrátora díla, kladení otázek opírajících se o klíčové detaily textu, na popis ústředního motivu textu a jeho propojení mezi různými událostmi, užití ilustrací k popisu klíčových detailů apod. Výstupy jsou obohaceny např. o schopnost propojit text v historických souvislostech, určit hlavní účel textu (na co autor chce odpovědět), porovnat a dát do kontrastu stěžejní body obsažené ve dvou různých textech na stejné téma apod.

Do okruhu *čtení: základní čtecí dovednosti* autoři zakomponovali výstupy definované např. jako porozumění faktu, že mluvené slovo je zastoupeno v psaném jazyku specifickou sekvencí písmen a že slova jsou oddělena mezerami; žák by měl umět rozpoznat a pojmenovat všechna malá a velká písmena anglické abecedy; vymyslet slova, jež se navzájem rýmují apod.

V porovnání s *RVP ZV* je v *CCSS* věnován větší prostor pro definování výstupů na konci školního roku ve všech třech složkách výuky čtení (literární a informační texty, základní dovednosti čtení). *Standardy anglického jazyka* pro

výuku čtení ve čtvrtém ročníku základní školy (tabulka 2) poskytují detailnější pohled (v komparaci s *RVP ZV*) projevující se v rozdělení výstupů do definovaných složek výuky čtení.¹⁵

Tabulka 2

Standardy anglického jazyka pro výuku čtení ve čtvrtém ročníku primární školy

Oblast čtení	Výstupy
Čtení: literatura (Reading: Literature)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Při vysvětlování, co je v textu explicitně vyjádřeno, a docházení k závěrům vyplývajícím z textu odkazovat na podrobnosti a příklady v textu. 2. Určit ústřední myšlenku příběhu, dramatu nebo básně na základě detailů uvedených v textu; stručně vyjádřit obsah textu. 3. Obsáhle popsat jednotlivé postavy, prostředí nebo události v příběhu nebo dramatu na základě konkrétních detailů (například myšlenek, slov nebo činů postav). 4. Určit význam slov a frází použitých v textu, včetně těch, které odkazují na významné mytologické postavy (například herkulovský). 5. V psaném i mluveném rozboru textu vysvětlit hlavní rozdíly mezi poezií, dramatem a prozaickým dílem a vyjmenovat strukturální jednotky užívané v poezii (jako například verš, rytmus) a dramatu (obsazení postav, výprava, popisy, dialogy, jevištní poznámky). 6. Srovnat různá pojetí a hlediska ve vyprávění příběhů, včetně rozdílu mezi vyprávěním v první a třetí osobě. 7. Dát do souvislostí psané provedení příběhu nebo dramatu s vizuálním provedením nebo mluvenou prezentací textu a určit, kde jednotlivé verze odrážejí konkrétní popisy a pokyny textu. 8. Srovnat zpracování podobných motivů a témat (například protiklad dobra a zla) a předloh událostí (například rytířská výprava) v příbězích, mýtech a tradiční literatuře různých kultur. 9. Do konce roku přečíst a dovedně rozebrat požadovanou literaturu včetně příběhů, dramatu i poezie, které spadají do 4.–5. stupně složitosti textu, a podle potřeby to na úplném konci rozsahu předvést.

¹⁵ V originálním dokumentu jsou složky výuky čtení členěny ještě do podkategorií (viz NGA Center & CCSSO, 2010, s. 11–16), přičemž např. pro složku *čtení: literatura* jsou to: (a) klíčové ideje a podrobnosti (*key ideas and details*), výstupy 1–3; (b) umění a struktura (*craft and structure*), výstupy 4–6; (c) integrace znalostí a myšlenek (*integration of knowledge and ideas*), výstupy 7 a 8; (d) rozsah čtených textů a úroveň složitosti textu (*range of reading and level of the text complexity*), výstup 9.

Oblast čtení	Výstupy
<p>Čtení: základní dovednosti (Reading: Foundational skills)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Využít znalosti o přiřazeních všech písmen, zákonitostech tvoření slabik a morfologii (například kořen, předpona a přípona slova) k přečtení neznámých mnohoslabičných slov v kontextu i mimo kontext. 2. Číst přesně a plynule tak, aby bylo možné pochopit text. 3. Číst text na jednotlivých úrovních účelně a s porozuměním. 4. Číst prózu a poezii na jednotlivých úrovních nahlas, přesně, výrazně a vhodným tempem. 5. Využít kontext k potvrzení nebo opravení se při posouzení a pochopení slov, v případě potřeby text znovu přečíst.
<p>Čtení: informační text (Reading: Informational text)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Při vysvětlování, co je v textu explicitně vyjádřeno, a při vykreslování, co z textu plyne, odkazovat na podrobnosti a příklady v textu. 2. Určit hlavní myšlenku textu a vysvětlit, jak klíčové detaily tuto myšlenku podporují; shrnout obsah textu. 3. Rozebrat události, postupy, myšlenky nebo pojetí v historických, vědeckých nebo technických textech a na základě konkrétních informací v textu vysvětlit, co se stalo a proč. 4. Určit význam obecných vědeckých a konkrétních slov nebo frází z určitého oboru v textu týkajícím se stupně 4 – téma nebo oblast předmětu. 5. Popsat celou výstavbu (například chronologii, porovnání, příčinu/výsledek, problém/vyřešení) událostí, myšlenek, pojetí nebo informací v celém textu nebo v jeho části. 6. Porovnat přímý (vyplývající z textu) a nepřímý význam stejné události nebo tématu; popsat rozdíly v hledisku a poskytnutých informacích. 7. Interpretovat informace předvedené vizuálně, ústně nebo kvantitativně (například v tabulkách, grafech, schématech, časových liniích, animacích nebo interaktivních prvcích webových stránek) a vysvětlit, jak informace napomáhají k pochopení textu, ve kterém se vyskytují. 8. Vysvětlit způsob, jakým autor používá zdůvodnění a fakta, aby podpořil určité body v textu. 9. Aby bylo možné psát nebo přednášet o předmětu informovaně, spojit informace ze dvou textů se stejným tématem. 10. Do konce roku přečíst a dovedně rozebrat shromážděné informační texty, včetně textů vědeckých, technických a textů z oboru historických a sociálních studií, které spadají do 4.–5. stupně složitosti textu podle potřeby horní hranice vymezení (výstupy platné pro daný ročník).

Pozn. Přeloženo a upraveno autorkou podle NGA Center a CCSSO (2010, s. 11–16).

Jak je patrné (tabulka 2), ve *Standardech společného základu* je považováno za důležité pojmut celkem tři složky výuky čtení. Čtení textů umělecké povahy v nich také zaujímá své místo. Ačkoli v českém edukačním prostředí jsou texty umělecké povahy samozřejmě součástí výuky, kurikulární dokument *RVP ZV* estetickovýchovnou složku těchto textů plně neakceptuje¹⁶ (viz dále; srov. Hník, 2010; Lavičková, 2014). *Standarty společného základu* se snaží zakomponovat tuto složku do výuky prostřednictvím sepsaných výstupů (čtení: literatura). Poskytují také možnost podívat se na míru doporučeného zastoupení textů literárních a textů informačního charakteru ve výuce čtení napříč celým školním vzděláváním (K–12, viz NGA Center & CCSSO, 2010).

Duke, Halladay a Roberts (2013, s. 44) se nad rozložením obou typů textů zamýšlejí. Podle nich by bylo mylné se domnívat, že *CCSS* zcela podporují texty informační a že umělecké texty jdou stranou. Doporučené zastoupení různých typů textů prezentované ve *Standardech společného základu* pro čtvrtý ročník prvního stupně základní školy ukazuje, že by literární umělecké texty měly při výuce čtení zaujímat až 50 % čtených materiálů, v osmém ročníku je to pak 45 %. A zatímco podle Duka a kol. (2013, s. 45) v USA existují standardy, které separují oba typy textových materiálů a výuka probíhá odděleně, *CCSS* poskytují učitelům prostor vyučovat napříč standardy a literárními žánry. Například právě standardy zacílené na první stupeň (K–5) pro výuku čtení uměleckých a informačních textů se soustřeďují na tematické propojení textů s důrazem na procvičení a obohacení slovní zásoby žáka.

3 Několik „postřehů“ k rozdílnosti amerického a českého kurikula v pojetí výuky čtení a literární výchovy

Jak bylo naznačeno v předchozích částech kapitoly, kurikulární dokumenty *CCSS* a *RVP* (jak pro základní školy, gymnázia i střední školy) se v mnoha ohledech liší. S přihlédnutím k rozdílným kulturám, tradicím i socio-ekonomickým faktorům lze na některé odlišnosti upozornit.¹⁷

Ačkoli oba kurikulární dokumenty vycházejí z požadavku rozvíjení gramotnosti napříč školním vzděláváním, *RVP* některé její aspekty nerozpracovává. Konkrétně se např. jedná o rozvoj čtenářské gramotnosti, ve které dle

¹⁶ To bude pravděpodobně důvodem, proč je funkce mimoestetická v českém pojetí čtenářské gramotnosti vyzdvihována v *RVP* nad estetickou funkcí.

¹⁷ O problematice českého kurikula a kurikulární reformy viz např. Janík (2013), Janík a kol. (2011), Maňák (2007), Spilková (2005), Štech (2013).

českého pojetí není zcela zmíněna estetickovýchovná složka literárního vzdělávání a naopak ve znění českého kurikula je vyzdvihována pragmatická funkce textu (srov. Hník, 2010; Lavičková, 2014; Liptáková et al., 2011).¹⁸ Tento nedostatek lze dávat do souvislosti se samotným překládáním a chápáním pojmu *čtenářská gramotnost*, který je u nás v souvislosti s realizací mezinárodního šetření *PISA* (Palečková & Tomášek, 2005, s. 37) charakterizován jako „schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“.

V posledních letech se u nás ale začínají projevovat tendence v definování dílčích oblastí *čtenářské gramotnosti*, kdy např. Šlapal a kol. (2012, s. 10) rozšiřují chápání tohoto pojmu o to, že „čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. Do těchto rovin se dle autorů vedle metakognice, vysuzování atd., promítá mimo jiné také vztah ke čtení (čtenářství). V souvislosti s rozšířením tohoto termínu o estetický rozměr se projevuje i snaha o zavedení zcela nového pojmu *literární gramotnost* (srov. Zítková, 2004a; Lavičková, 2014), který by měl rozvíjet estetickovýchovný potenciál literárního vzdělávání. To bylo u nás v didaktice literární výchovy podpořeno literárněvědním badáním již od počátku dvacátého století (Mukařovský, 1925)¹⁹ a je s podivem, že *RVP*, které by měly odpovídat tradicím české školy, tento fakt zcela neakceptují, a to ani přesto, že výuka čtení v českém prostředí se vždy opírala o čtení uměleckých textů z čítanek či o povinnou literaturu v podobě beletristických děl.

Literární vzdělávání klade důraz na komunikační pojetí literární výchovy, pro něž je právě „specifický estetickovýchovný proces formování kultivovaného dětského čtenáře“ (Lavičková, 2014, s. 23). Ačkoli tomu tak je, současná podoba literárního vyučování v našich školách, odvíjející se od platného kurikula, se soustředí spíše na literárněvědné a historicko-biografické znalosti a na frontálně vedený výklad učitele na úkor přímé interakce žáka s uměleckým textem.

V dokumentu *Standardy pro základní vzdělávání – Český jazyk a literatura* (Klímová et al., 2013) zpracovaného dle upraveného *RVP ZV* (VÚP, 2013) si

¹⁸ Oproti *Standardům společného základu*, ve kterých zaujímá čtenářská gramotnost své místo a funkci napříč ročníky, v *RVP ZV* není důraz na její rozvoj dostatečný a nefiguruje jako významný cíl na žádné úrovni (VÚP, 2011, s. 17).

¹⁹ A později též v dalších výzkumech (Chaloupka, 1982; Lederbuchová, 2004, 2010).

lze povšimnout bodů, které částečně eliminují výše uvedené problémy vyskytující se v současném literárním vzdělávání u nás. Ty se odráží především ve formě ilustrativních úloh a indikátorů očekávaných výstupů *RVP ZV*, které jsou pro pátý ročník primární školy v oblasti tematického okruhu *literární výchova* (Klímová et al., 2013, s. 23) formulovány tak, že žák mj. řekne, „jak na něj vyslechnutá/přečtená ukázka působí a jaký v něm vyvolala dojem“. Podobně se též profiluje očekávaný výstup pro devátý ročník v rámci *literární výchovy*: „Žák formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo“ (Klímová et al., 2013, s. 48).

Americký kurikulární dokument *CCSS* estetickou složku literárního díla přímo nevyzdvihuje, oproti *RVP ZV* ale přináší detailnější pohled na rozdělení výuky čtení do tří oblastí, přičemž jedna z nich je právě zaměřena na čtení literárních textů (tabulka 2), a prezentuje také procentuální zastoupení informačních a literárních textů napříč celým školním vzděláváním. Je tedy zřejmé, že autoři *CCSS* respektovali jak informačně laděné texty s těžištěm v jejich pragmatickém využití, tak i estetickou složku literárních děl. Takto vytvořený koncept rozdělení je věnován každému ročníku zvlášť, a tudíž poskytuje větší prostor pro formulaci očekávaných výstupů za dané období. Pro celý první stupeň (*K-5*) je takových očekávaných výstupů v *CCSS* pro literární vzdělávání okolo čtyřiceti pěti a velká část z nich je zacílena na hodnocení literárního textu a pochopení jeho smyslu.

V platném českém kurikulu se složka *Literární výchovy* základní školy omezuje pouze na osm očekávaných výstupů (dohromady pro první a druhé období), přičemž procesu recepce a interpretaci literárního textu je v *RVP ZV* (VÚP, 2013) prostor věnován minimálně a nejvíce se mu přibližují formulace očekávaných výstupů na konci prvního období: „Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“, a na konci období druhého: „Při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy“ (VÚP, 2013, s. 20). Detailnější popis toho, co je pod zmíněnou „tvořivou prací“ doopravdy zamýšleno, s interpretací nepočítá, a „tvořivá práce s literárním textem“ je v dokumentu omezována pouze na: (a) přednes literárních textů, (b) volnou reprodukci přečteného či slyšeného textu, (c) dramatizaci, (d) vlastní výtvarný doprovod (VÚP, 2013, s. 20). Na tomto místě však vyvstává otázka, jaké úrovně v procesu recepce literárního textu jsou mladší žáci schopni za dané období dosáhnout, a zda tedy mohou úspěšně provést alespoň elementární interpretaci textu (viz Chaloupka, 1982). Např. Zítková (2004b, s. 5) ale ve výuce literaturou na prvním stupni základní

školy zdůrazňuje důležitost právě oné literárněvýchovné interpretace textu, tudíž lze první tvořivé pokusy na prvním stupni považovat za jakési stavební kameny této práce s literárním textem. RVP ZV (VÚP, 2013, s. 16) v úvodu dokumentu avizuje, že žáci v průběhu školní docházky „postupně získávají a rozvíjejí čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu“. Jakým způsobem a v jaké návaznosti by k tomu měli dospět, formulované očekávané výstupy neuvádějí.

V souvislosti s problematikou výuky čtení lze jako přínosné a praktické hodnotit poskytnutí seznamu literárního kánonu jako přílohu ke *Standardům pro vzdělávací oblast anglický jazyk*, který učitelé umožní propojit a srovnat mezi sebou různé druhy textových materiálů a možnost nahlížet na dané téma z více perspektiv. Žáci mohou v konkrétních textech hledat spojující prvky, vyjádřit a srovnat pocity, které v nich byly po přečtení vyvolány či se zamýšlet nad společnými a odlišnými znaky různých literárních žánrů.

Další rozdílnost porovnávaných kurikul (tabulka 3) je spatřována v prezentaci souhrnných standardů výuky čtení k přípravě na vysokoškolské studium a na budoucí zaměstnání. Protože středoškolské vzdělání v našem prostředí neodpovídá jednotnému americkému pojetí (*high school*), české kurikulum přináší v návaznosti na předškolní a základní vzdělávání *Rámcové vzdělávací programy* také pro (a) gymnázia a (b) střední odborné vzdělávání.

Tabulka 3

Některé rozdílnosti amerického a českého kurikula v pojetí výuky čtení a literární výchovy

	Rámcový vzdělávací program ZV	Standardy společného základu
Koncepce dokumentu	RVP pro každý stupeň a úroveň vzdělávání zvláště. RVP ZV pro první a druhý stupeň základní školy dohromady (ročník 1.–9.)	Od předškolní výuky po dvanáctý ročník (K–12)
Očekávané výstupy výuky čtení a literární výchovy	V RVP ZV pouze osm výstupů (dohromady pro první a druhé období)	Pro první stupeň (K–5) celkem čtyřicet pět výstupů
Respektování estetické složky literárních děl	Vyzdvihování pragmatické funkce nad estetickou funkcí	Respektování vyváženého rozložení informačních a literárních textů ve výuce
Příloha jako podpůrný materiál pro práci ve výuce čtení a literární výchovy	Bez přílohy	Literární kánon podporující práci s literárním textem z více perspektiv

Obě porovnávaná kurikula poskytují soupis očekávaných výstupů a lze u nich předpokládat jejich vzájemnou propojenost za konkrétní vzdělávací období s možností sledovat zvyšující se nároky s postupujícími ročníky až k úspěšnému absolvování školní docházky.

4 Závěr

Standardy společného základu mají mezi odborníky z řad školního prostředí mnoho příznivců i odpůrců, což je typické pro každou kurikulární změnu v jakémkoli prostředí a čase. Autoři (NGA Center & CCSSO, 2015) se ale snaží poskytnout bohatou základnu informací tak, aby učitelé, ale i veřejnost, byli schopni pochopit základní principy předkládaných standardů.

V naší studii jsme se snažili představit kurikulární dokument *Standardy společného základu*, které byly do roku 2014 přijaty většinou států Spojených států amerických. Od nastínění pozadí vývoje a implementace těchto standardů jsme se blíže soustředili na analýzu standardů pro vzdělávací oblast anglický jazyk se zaměřením na výstupy jednotlivých ročníků koncipovaných pro výuku čtení s detailnějším pohledem na čtvrtý ročník prvního stupně základní školy.

Autoři *Standardů společného základu* (NGA Center & CCSSO, 2010) v okruhu výuky čtení zdůrazňují nutnost kvalitní četby, která by se měla opírat jak o texty umělecké, tak i informační. Taková výuka čtení by neměla separovat oba typy textových materiálů, ale měla by poskytnout učitelům prostor vyučovat napříč literárními žánry.

Na základě analýzy pojetí výuky čtení na základní škole vycházející ze *Standardů společného základu* jsme se vyjádřili k některým rozdílnostem mezi výše zmíněným kurikulárním dokumentem a *RVP ZV* (kapitola 3). I přesto, že obě kurikula vycházejí z různých kultur, na něž se zákonitě váží i rozličné socio-ekonomické faktory a tradice školního vyučování, upozornili jsme na některé odlišnosti v chápání výuky čtení. Ty se projevují např. v tom, že současný český kurikulární dokument oproti americkému plně neakceptuje estetickovýchovnou složku literárních děl a není v něm také zdůrazněn význam a smysl interpretačního přístupu v rámci literárněvýchovného procesu.

Jelikož si autorka v první řadě kladla za cíl prostřednictvím této studie představit *Standardy společného základu* české odborné veřejnosti, nevěnuje se komparativnímu pohledu obou kurikulů do hloubky. Do budoucna lze však příspěvek vnímat jako možné východisko pro další srovnávání.

Literatura

- Anderson, L., Fiester, L., Gonzales, M., & Pechman, E. (1996). *Standards. What are they?* Dostupné z <http://www.ed.gov/pubs/IASA/newsletters/standards/pt1.html>
- Duke, N. K., Halladay, J. L., & Roberts, K. L. (2013). Reading standards for informational text. In L. M. Morrow, T. Shanahan, & K. K. Wixson (Eds.), *Teaching with the Common core standards for English language arts, preK–2* (s. 46–66). New York: Guilford Press.
- Heffron, S. G., & Downs, R. M. (2012). *Geography for life: National geography standards. Geography education national implementation project*. Washington: National council for geographical education.
- Hník, O. (2010). Literární výchova: reflexe v oborové didaktice. In E. Příhodová (Ed.), *Oborová didaktika v přípravě a dalším vzdělávání učitel mateřského jazyka a literatury* (s. 152–158). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- 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*, 4(21), 375–415.
- Klímová, K., Altmanová, J., Hájková, M., Hausenblas, O., Hoskovec, T., Kapustová, A., ... Vyskočil, M. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Praha: MŠMT.
- Lavičková, H. (2014). *Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Liptáková, L., Stanislavová, Z., Sičáková, L., Hlebová, B., Kesselová, J., Klimovič, M., ... Rusňák, R. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově.
- Maňák, J. (2007). Kurikulum a hodnoty. *Pedagogická orientace*, 17(2), 2–10.
- Mukařovský, J. (1925). Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola*, 5(18), 18–23.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2004). *Assesment framework and specifications. Progress in international reading literacy study*. Chestnut Hill: Boston College.
- NCGE. (2015). *National council for geographic education*. Dostupné z <http://www.ncge.org/>
- NGA Center, & CCSSO. (2010). *Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Dostupné z http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf
- NGA Center, & CCSSO. (2015). *Common core state standards initiative*. Dostupné z <http://www.corestandards.org/>
- NÚV. (2014). Společné základní standardy v USA. Standardy v ovládní anglického jazyka a v matematice. *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí*, 25(3), 7.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV.
- Rusek, M. (2015). Standardy základního vzdělávání pro výuku chemie. *Pedagogika*, 64(4), 422–428.

- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (Eds.). (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- VÚP. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- VÚP. (2011). *Gramotnost ve vzdělání*. Praha: VÚP.
- VÚP. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Zítková, J. (2004a). *Několik poznámek k literární komunikaci v primární škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zítková, J. (2004b). *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Autorka

Mgr. Pavla Sýkorová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: 237409@mail.muni.cz

Concept of the Common core state standards: Reading in elementary school

Abstract: The aim of this study is to present the Common core state standards of the U.S. curriculum. The first parts detail the concept of the Common core state standards throughout the whole school education (K–12). The next passages are devoted to the analysis of the English language arts standards with a focus on reading in elementary schools and also relate these standards to the context of the current Czech curriculum, the *Framework educational programme for basic education*. The study suggests differences in the final outputs for teaching reading in elementary school. I found, for example, that, in contrast to the U.S. curriculum, the Czech curriculum does not fully incorporate aesthetic and educational literature components.

Keywords: Common core state standards, curriculum, teaching reading, Framework educational programme

Státní maturita jako „mlátička“ a jak se k ní dostat

Kamil Janiš ml.

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik,
Ústav pedagogických a psychologických věd

Předpokládám, že smyslem jakékoliv diskuze (diskuzního příspěvku) je přirozeně o nadneseném tématu diskutovat. Dovolím si však jeden diskuzní příspěvek doplnit. V *Pedagogické orientaci* 5/2015 dr. Dag Hrubý prezentoval článek s názvem *Ta naše maturita česká*. Uvedený autor se ve svém textu dotýká několika oblastí, které bych rád ve svém příspěvku rozšířil.

Mé doplnění se týká tématu státních maturit a uvažovaných jednotných přijímacích zkoušek na střední školy, o kterých se výše uvedený autor ve svém příspěvku okrajově zmiňuje. Domnívám se, že níže dostatečně vysvětlím, proč jsem využil až dysfemistického pojmenování státní maturity.

V úvodu svého příspěvku Hrubý (2015) konstatuje, resp. se domnívá, že podoba české maturity není založena na žádných odborných studiích a obecně na empirickém podkladě. S tím lze do jisté míry souhlasit, resp. u procesu vzniku jsem nebyl, tak to ani nemohu nikterak hodnotit. Lze jen konstatovat, že ji takovou prostě máme. Relativně přesně takový „stav“ popsal Tolstoj (1875, cit. podle Tolstého, 1890–1910):

Nepřesvědčí-li nikoho, co jsem tuto pověděl, znamená to, že nedovedl jsem říci, co jsem chtěl, a nechci se s nikým příti. Vím, že beznadějně hluchých není tolik, jako těch, kteří slyšeti nechtějí. Vím, jak to u hospodářů chodívá. Koupili draho novou mlátičku, postavili i začali mlátiti. Ale mlátí špatně ať si jakkoliv pomáhají. A byť i z toho škoda byla, byť by jasně rozpočet přikazoval mlátičku zahoditi a mlátiti jinak, hospodáři nedají si říci; „peníze stála – ať mlátí“ – říkají. (s. 260)

Zcela jistě „kouzlem“ nechtěného udeřil Tolstoj pomyslný hřebíček na hlavu nebo spíše naznačil vhození dnešních studentů do mlátičky. Ono přirovnání pedagogické rigidity k hospodářům s mlátičkou je v souvislosti s maturitou poměrně trefné. Právě z Tolstého příměru vychází i název mého diskuzního příspěvku.

Domnívám se, že každé pedagogické téma by mělo začít historickým exkurzem, a to minimálně exkurzem po českých dějinách pedagogiky a výchovy. Obzvláště pokud se často odvoláváme na to, že jsme národ Komenského.

Státní „mlátička“ (maturita) v podobě, v jaké ji v České republice známe dnes, však není novou tematickou oblastí, se kterou by se česká (československá) literatura doposud nesešla. Rozumím tomu, že první otázkou, která padne v hypotetické odborné komisi, která má za úkol „vymyslet“ podobu státní maturity, není: *Kdo jde do archivu a knihovny?* Přesto by však taková cesta byla docela prospěšná.

Uvědomuji si, že níže uvedená citace je velmi rozsáhlá, ale zároveň se domnívám, že jejím parafrázováním by do značné míry utrpělo její vyznění.

Daleko nenáviděnější a obávanější až do nedávna byly zkoušky maturitní, o jejichž hodnotě také u nás jest již dosti obsáhlá literatura pro i contra, přičemž ani odborné kruhy nejsou ve svém úsudku sjednoceny. Tak ve sporu slovinských profesorů prof. Tominšek hájil maturit jako závěru i vrcholu středoškolských studií a tvrdil, že jest jich třeba z důvodů praktických, životních a teoretických; naopak Svaz profesorů rakouských k návrhu delegátů českých a polských usnesl se valnou většinou požadovat, aby maturitní zkoušky byly vůbec zrušeny. Mnoho odpůrců měly maturity jmenovitě také ve vídeňské anketě 1908, kde však nakonec po mnohých řečech propadl i návrh na jich ponechání v dosavadní formě i na úplné odstranění a přijat jednohlasně kompromis pro zlepšení a usnadnění zkoušky, jak potom vskutku se stalo v nových nařízeních Marchetových. Stejně tak v debatách zoologicko-botanické společnosti vídeňské 1908 padl návrh, aby maturity vůbec byly odstraněny a přijat návrh prof. Höflera, aby jen zlepšena byla jejich forma; ku podivu také daleká většina ankety vynikajících mužů německých, a to nejen profesorů, nýbrž i poslanců, důstojníků, vyslanců atd., které o jejich dobré zdání požádal svého času berlínský časopis *Berliner neueste Nachrichten*, vyslovila se pro, ježto prý maturity jsou nejlepší kontrolou učitelstva a výborným prostředkem výchovy mládeže.

Odpůrci maturit ukazují tu zase jednak na ony obtíže zkoušek vůbec, jež se tu jeví měrou ovšem ještě zvýšenou, jednak že maturita jakožto souhrnná a veřejná zkouška za slavnostních okolností má také své speciální vady; jisto je jmenovitě, že zkouškou tou všecko vyučování v posledních letech školy nabývá neklidu, že se mnoho žáků učí jen pro tuto zkoušku, že hygienické její důsledky, jak ukazuje jmenovitě ve Švýcarsku Claparéde a v Německu Benda na sjezdě hygienickém v Norimberce, jsou vskutku velmi povážlivé, že jmenovitě také nebezpečnost podvodu je tu ještě vyšší než při obyčejných zkouškách, ježto vedle žáků podvádějí tu leckde i samo profesori, chtějíce před cizím předsedou zkušební komise pochlubiti se výsledky co nejlepšími, že tak vlastně konec konců maturita se stává velmi pochybným projevem nedůvěry školní úřadů k profesorům.

Naopak obhájci maturit jako Münch, Paulsen, Martinak, Budde, Fritze, Vogel, Pattai ve Francii jmenovitě Dugas ukazují, že prý maturit je třeba pro kontrolu školy se strany státu jakožto zjištění, zdali abiturient je vskutku zralý ke studiu vysokoškolskému, že prý se tak žactvo podněcuje k zvýšené píli i učitelstvo k horlivějšímu plnění povinnosti, že jest to výborná příprava ke zkouškám státním a rigorosům, ježto jest to první zkouška úhrnná, že prý se tak udrží kázeň v posledních letech atd. – samé důvody, o nichž, jak patrně, lze zase uvažovati pro i contra.

Nakonec, jak řečeno, také u nás zvítězil kompromis, podle něhož sice maturitní zkoušky podrženy, ale soustavně ulehčeny i upraveny tak, že jejich vybytí stalo se takřka jen formou pro žáka pilného a svědomitého; dnes je maturita vskutku, jak ji kdosi trefně nazval: eine feierliche Posse¹. Je svrchovaně charakteristické, že se proto v poslední době před válkou světovou zase ozvaly důtklivé hlasy v kruzích odborných, aby maturity byly zostřeny a prohloubeny na formu encyklopedické zkoušky, tak vyznělo i rokování zmíněné *IV. Konference dolnorakouských ředitelů*, které nepokrytě odsuzovalo některé body nového nařízení ministerského, dokonce i ve vídeňské anketě středoškolské byly hlasy, aby byla zavedena ještě druhá (či lépe řečeno, prvá) maturita hned po nižším ústavu, jak bývalo před válkou v Srbsku a Norsku, kdežto v Belgii nezáviselo až do roku 1890 přijetí na vysokou vůbec od zkoušky zralosti a ve Francii i Anglii od let již se děje maturita ve formě zkoušky imatrikulační, nutné k zápisu na školu vysokou. Není konečně bez významu, že i theoretik tak radikální, jako je Paul Oestreich, má leckteré námitky proti maturitě v dnešní její podobě, nicméně nakonec je přece chce podržeti, ale dopřáti kandidátu volbu předmětů, kdežto známý a neméně radikální Gustav Wyneken chce zkoušku dokonce rozdělit na dva termíny, odloučené od sebe dvouletým intervalem. A tak konec konců před maturitou kapituluje i nejurputnější radikalismus reformátorského horlivce. (Kádner, 1925, s. 465–469)

Z výše uvedené citace je zřejmé, že Kádner přistoupil ke zpracování svým typickým „kádnerovským“ přístupem – maximálního vytěžení dostupných odborných pramenů. Samozřejmě by bylo přínosnější veškeré Kádnerem použité prameny detailně prostudovat, to by však posléze byl materiál na příspěvek přehledový, nikoliv diskuzní. Především by bylo velice obtížné dané prameny získat.

Co však jednoznačně v Kádnerově textu identifikujeme: Má být státní maturita „vstupenkou“ ke studiu na VŠ? Žáci se učí jen a jen pro onu zkoušku.

¹ Lze přeložit jako „slavnostní fraška“.

Maturita je kontrolou učitelů (škol). Měla by se zpřísnit. Maturita je soustavně ulehčena. Zvyšuje se riziko podvodu. Nemohu jinak, než si sám položit otázku: *Jako bych to už někde slyšel?*

Nyní je nutné se vrátit k Tolstého drahé mlátičce, přičemž ta naše státní „mlátička“ byla a je skutečně drahá. Všechny identifikované atributy v Kádnerově textu uvedené v předchozím odstavci zaznívaly před uvedením státní „mlátičky“ do provozu, popř. po jejím uvedení do plného provozu. Smutné (až tragické) je, že ty atributy stále přetrvávají, nejsou to skutečnosti, které by se najednou vyjevily nikým a nikdy nepředpokládány. Ale ve své podstatě takovým zjevením byly. Uznávám, že na některé oblasti, které Kádner popisuje, je skutečně složité dát ultimativní odpověď či stanovisko. Některé zbytečné diskuze ovšem lze eliminovat. Především však vše, co jsem v tomto a předchozím odstavci uvedl a Kádner uvedl v první polovině 20. století, mělo být vůbec bráno v úvahu. V koncepci státní „mlátičky“ se Hrubý (2015) rovněž pozastavuje nad tím, proč je jednotná maturitní zkouška pro různé typy škol a poukazuje na podobnost s usnesením ÚV KSČ z roku 1973, které dle Hrubého odkazuje na zrovnoprávnění středních škol.²

Pomineme-li, že takových paralel z let 1948–1989 se současností nalezneme mnohem více, vrátíme se k myšlence Hrubého, již je nutno reflektovat s pomocí Kádnera, který se ve své publikaci, z níž cituji, věnuje problematice zkoušení obecně (formám zkoušek, způsobu známkování [hodnocení] apod.).

„Konec konců je patrné, že ani tady nelze problém daný řešit paušálně pro všechny kategorie škol a pro všechny předměty stejně.“ (Kádner, 1925, s. 460)

Obdobně jako u předchozí rozsáhlé citace z Kádnerova díla si i zde mohu sám sobě položit otázku, která však bude velice strohá, a to ve znění: *Proč?* V této souvislosti si myslím, že odpověď na problematiku stejných kritérií zkoušení pro dva rozdílné typy školy byla učiněna před 90 lety.

V návaznosti na Hrubým diskutovanou problematiku a stručný historický exkurz k problematice státní „mlátičky“ je nutné se přesunout k období, kdy se student teprve chystá ke vstupu na střední školu.

² Cílem nebylo přímo „zrovnoprávnit“ střední školy, ale docílit stavu, v němž budou mít všichni maturitu (*Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR*, 1981). Nicméně ve svém důsledku se může jednat o to samé.

Krátkou poznámku ve svém příspěvku věnuje Hrubý (2015) i tomu, že je do jisté míry zvědav, jak dopadne záměr uskutečnit jednotné přijímací zkoušky na střední školy.

Nyní by se možná jako vhodná jevila mnou položená hypotetická otázka na zasedání odborné komise (viz výše): *Kdo jde do archivu a knihovny?* S jistou mírou nadsázky by mohla znít i takto: *Kdo seběhne o patro níž?*

Podívejme se, jak to Ministerstvo školství a národní osvěty (dnes MŠMT) řešilo v roce 1930.³

Vyhovuje-li žák podmínce věkové, zašle ředitelství (správa) národní školy cestou úřední osobní list a frekventační vysvědčení se známkami z jazyka vyučovacího a z počtů přímo ředitelství příslušné střední školy nejdéle do 15. června. Osobní list a frekventační vysvědčení napíše se o jednom žákovi pouze jednou. Osobní list jest pokládati za vnitřní doklad úřední a šetřiti jest při něm ustanovení o úředním tajemství; nedostane se tedy nikdy ani do rukou žáka, ani jeho rodičů. Osobní list obsahuje žakovy generálie, data o tělesné vyspělosti žakově, o jeho zdravotním stavu, o jeho duševní způsobilosti, o jeho povaze, po případě o jeho zvláštních sklonech a zájmech. Závěrem je úsudek národní školy o způsobilosti žakově k studiu, vyjádřený stručně takto: žák je velmi způsobilý, způsobilý, slabě způsobilý, nezpůsobilý ke studiu. Jiná označení jsou nepřípustná. Osobní list vyplní třídní učitel žákův a potvrdí řídící učitel (ředitel, správce školy). Podepsán je učitelem třídním a řídícím (ředitelem).

Přijímací komise, kterou jest sestaviti na každé střední škole z ředitele a aspoň čtyř profesorů této školy, prozkoumá došlé listy a frekventační vysvědčení a v poradě, která se koná na konci měsíce června (asi 2 dny před zápisem do I. třídy a před přijímacími zkouškami), rozhodne předběžně, kteří žáci mohou býti přijati po krátké ústní zkoušce informační a kterým žákům jest se podrobiti zkoušce odborné. (Ministerstvo školství a národní osvěty, 1930, s. 127)

Přijímací komise dle daného výnosu umožňovala nechat jen žáky, kteří byli doporučeni jako velmi způsobilí či způsobilí a z vyučovacího jazyka a počtů (matematiky) měli nejlepší známky, odkázat ke zkoušce odborné (Ministerstvo školství a národní osvěty, 1930, s. 128).

³ Děkuji RNDr. Markétě Hlasivcové z Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského za poskytnutý dokument.

„Účelem zkoušky informační jest kontrolovati a doplniti obraz všeobecné inteligence žákovy a jeho způsobilosti k studiu.“ (Ministerstvo školství a národní osvěty, 1930, s. 128)

Dále jsou v onom dokumentu zmíněny obsahové náplně zkoušky odborné. Zajímavý je však poslední odstavec:

Na konci školního roku zašle ředitelství střední školy příslušným národním školám seznam žáků, kteří z té které školy byli přijati do I. třídy s označením posudku národní školy u každého žáka a jeho celkovém úspěchu na střední škole. Účelem těchto výkazů jest, aby učitelé národních škol měli možnost kontrolovati svoje posudky skutečnými výsledky a podle nabytých zkušeností zařizovati další postup. (Ministerstvo školství a národní osvěty, 1930, s. 128–129)

Zcela jistě se některým vybaví určité aspekty ze školství „minulého režimu“, jiní zase vidí nárůst byrokracie apod. Nejedná se o text, ve kterém by byly explicitně prezentovány názory příznivců a odpůrců. Každopádně však zcela evidentně vidíme „pasáže“ příznivců a odpůrců současného či zamýšleného budoucího stavu jednotných přijímacích zkoušek na střední školy. Netvrdím, že výnos z roku 1930 lze pouze překopírovat do současné podoby, zároveň však nemusí být znovu „vynalézáno kolo“. V citovaném výnosu není patrná žádná anarchie v přijímacím řízení, školám je ponechána určitá míra autonomie, žák není hodnocen jen na základě znalostí, je tam zjevná spolupráce základních a středních škol apod. Pokud jsem se podíval nad tím, že u státní „mlátičky“ žádná historická reflexe neproběhla, tak u této problematiky je údiv málo. Rozumím tomu, že informace např. o programu „Mléko do škol“ neevokuje nutnost obsahové analýzy historických dokumentů (i když i takové informace nalezneme ve více než 100 let starých dokumentech). U plánovaných jednotných přijímacích zkoušek se taková analýza přímo nabízí.

Svůj příspěvek jsem pojal velmi kriticky, považuji zároveň téměř za přirozené, že bude docházet v pedagogice (se všemi svými základními, aplikovanými a hraničními disciplínami) k určitým omylům, ne vše se podaří apod. Riziko neúspěchu však odpovědní musí eliminovat empirickým základem, jak by požadoval Hrubý. Já se rovněž připojuji, ale zdůrazňuji nutnost historického pohledu na předmětnou problematiku.

Úplným závěrem poslední odbočka k příspěvku Hrubého (2015, s. 722), který v úvodu svého příspěvku píše: „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.“ Domnívám se, že hovoří o stejných osobách, které Spilková a Wildová (2014) nazývají jako podnikatelé na trhu se vzděláváním. Proč to zde zmiňuji? Protože některé myšlenky takových lidí jsou opravdu ultramoderní, progresivní a vizionářské, jen už je někdo napsal – Akvinský, de Montaigne, Rabelais, Vives, Rousseau, Owen, Dilherr, Diesterweg, Pestalozzi, Oberlin, Schopenhauer, Tolstoj, Makarenko, Dewey, Illich. Když se tedy budou koncipovat (a že se koncipují) další zásahy do školství, je reflexe dějin výchovy a pedagogiky nezbytností. Nejen proto, že jsou dějiny mnohdy inspirativní, ale v některých případech nás varují před vznikem obdobných „mlátiček“, „drtiček“, „šrotovaček“, které působí až dojemem pedagogického sadismu v podobě orbilianismu.⁴ Obecně dějiny výchovy a pedagogiky několikrát ukázaly, že tudy cesta nevede.

Literatura

- Hrubý, D. (2015). Ta naše maturita česká. *Pedagogická orientace*, 25(5), 722–726.
- Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky. Díl I.* Praha: Česká grafická unie.
- Kádner, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky. Díl I.* Praha: Česká grafická unie.
- Ministerstvo školství a národní osvěty. (1930). *Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. dubna 1930, číslo 171.280/29-II, o přijímání žáků škol národních do I. třídy škol středních.* Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty.
- Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR.* (1981). Praha: SPN.
- Pech, O. (1937). *Příruční slovník pedagogický.* Praha: Česko-slovenská grafická unie.
- Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.
- Tolstoj, L. N. (1890–1910). *Pedagogické spisy. Sv. IX.* Praha: J. Otto.

Autor

Mgr. Kamil Janiš, Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik,
Ústav pedagogických a psychologických věd, Bezručovo nám. 14, 746 01 Opava,
e-mail: kamil.janis@fvp.slu.cz

⁴ Orbilianismus je výrazem pro tuhou školní kázeň (Pech, 1937, s. 306). Orbilius Pupillus, dle kterého je pojmenována, byl římským učitelem (vysloužilým vojákem) užívajícím brutální výchovné prostředky a metody založené na tělesných trestech (Kádner, 1923, s. 136).

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

Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.

Naše současná didaktika literatury je doposud pojmána jako jakási popelka přebírající poznatky z oblasti tradiční triády literárněvědných disciplín (literární historie, literární teorie, literární kritiky), pedagogiky a psychologie do školní praxe. Interdisciplinární charakter didaktiky literatury, její široký předmět zkoumání oscilující mezi otázkami o utváření poznání při zachování oborových kvalit a podmínkách učení se žáků a v neposlední řadě i její výrazné specifikum, a to těsné sepětí s českou slovesnou kulturou, s sebou přináší řadu bariér významně ztěžujících uznání didaktiky literatury jako autonomního vědního oboru (srov. Slavík, 2013, s. 262). Ten je však (společně s dalšími oborovými didaktikami) „nepostradatelným obsahem na všech úrovních vysokoškolských programů ve sféře učitelství a pedagogiky“ (Kotásek, 2011, s. 226).

Významným teoreticko-metodologickým příspěvkem vedoucím k posílení statusu didaktiky literatury jako plnohodnotné vědecké disciplíny smysluplně rozvíjející všechny oblasti literárního vzdělávání (četbu, tvorbu, nauku) v těsné součinnosti se školní praxí je monografie Ondřeje Hníka *Didaktika literatury: výzvy oboru*.

Didaktika literatury je zde pojmána jako svébytný obor estetickovýchovné povahy, jehož předmět zkoumání (srov. Slavík, 2014, s. 136) a specifická metodologie vycházející z aktivního setkávání žáků s uměleckými texty chápanými jako vlastní obsah (školní) literární výchovy jsou objasňovány s přesahy do obecné pedagogiky, literární historie, teorie literatury i uměleckých oborů (zejména výtvarné výchovy). Aktuálnost předkládané problematiky je podpořena četnými výzkumnými šetřeními i zkušenostmi z autorovy bohaté učitelské praxe.

Hníkova monografie nabízí hluboce poučený vhled do problematiky literárního vzdělávání v kontextu českého školství a řadu podnětů k diskusi v devíti kapitolách. První kapitola čtenáře uvádí do základních souvislostí literárního vzdělávání v celospolečenském i školním kontextu. Autor zde poukazuje na společenskou závažnost oboru literární výchova a jeho současnou pozici v kurikulu. Za pozornost stojí kritický historický exkurz vystihující podoby

literárního vzdělávání v české škole od 19. století do současnosti, na jehož podkladu Hník vymezuje formalistický přístup k výuce literatury. Je to právě formalismus vedený cestou deskripce a výčtového výkladu „o literatuře“, vůči němuž autor staví do opozice smysluplnou školní literární výchovu jako estetickovýchovný školní předmět s centrem ve sdílení zážitků z aktivního setkávání žáků se slovesným uměním.

Druhá kapitola se týká otázek polistopadové transformace vzdělávacího předmětu literární výchova. Autor zde poukazuje na doposud trvající výraznou dichotomii v pojetí literárního vzdělávání jako nauky a výchovy a s ní úzce související problematiku terminologické nejednotnosti v oblasti literárního vzdělávání. Důslednou konfrontaci naukového a expresivního (umělecko-výchovného) přístupu k literárnímu vzdělávání a kritické vyjádření k současné podobě výuky literatury podpořené výzkumnými šetřeními ústícími do požadavku rovnoměrného zastoupení četby (uměleckých textů a jejich reflexi), *tvorby* (ve smyslu konstrukce a rekonstrukce textů) a *nauky* (jako poznávání kontextů důležitých pro interpretaci textu a udržení kulturní kontinuity a identity) ve výuce literatury považují za stěžejní autorovu výzvu pro smysluplné posuny v oblasti literárního vzdělávání.

Třetí kapitola otevírá problematiku četby ve smyslu kultivace čtenářství žáků prostřednictvím aktu čtení spojeného s interpretačními aktivitami a sdílením zážitků z čteného textu v (čtenářsky/zážitkově/interpretativně) pojeté literární výchově. Hovoříme tedy o čtení, u kterého „žák/student chápe smysl svého snažení“ (s. 43). Autor dále poukazuje na problematiku specifických učebnic literární výchovy – čítanek – a předkládá k diskusi některá zjištění vycházející z kritické analýzy čítanek určených pro žáky základní školy.

Čtvrtá kapitola teoreticko-metodického charakteru se zabývá rolí tvořivé literární expresivity v literární výchově, možnostmi jejího rozvíjení, její reflexí a směřováním vedoucím k dosažení poznání. Autor zde představuje konkrétní nabídku tvořivých přístupů v literární výchově a didaktice literatury, které jsou ve svých základních kategoriích (orientace na dítě, harmonický rozvoj osobnosti, imaginace) již plně etablovány v oblastech pedagogiky a filozofie výchovy. V páté kapitole Hník představuje na příkladu *poznávání o díle* vs. *poznávání díla* takové pojetí nauky v oblasti literárního vzdělávání, které je proporčně i významově zrovnoprávněno s dalšími základními složkami poznání (četbou a tvorbou) v oboru literární výchova.

K naplňování konceptu smysluplné literární výchovy začínající poznáváním slovesného díla, od něhož se odvozuje poznávání o díle, směřuje šestá kapitola. Autor zde poukazuje na značné rezervy v didaktice literatury, a to zejména v oblasti neadekvátní literárnědidaktické terminologie, která „neposkytuje oboru základ pro solidní diskurz, kterým by se měl obor dále rozvíjet a skrze který by se mohl prosazovat v konkurenci (nejen) s obory příbuznými“ (s. 121). Za velmi promyšlený a účelný považuji návrh klíčových kategorií, které se doposud v didaktice literatury plně neetablovaly: tvořivá literární expresivita, zážitkovost, reflexe četby a tvorby, reflexe vlastního čtenářství, tvořivost a tvořivá interpretace, přímá práce s textem – s jeho literárním vs. neliterárním aspektem, poznávání textu jako tvůrčího obsahu i procesu, poznávání textu tvůrčími metodami.

Sedmá kapitola se obrací k problematice odborné přípravy budoucích učitelů literární výchovy. Popisuje příčiny, možnosti a meze literárního vzdělávání se zřetelem ke studentům českého jazyka a literatury, učitelům i vědecké komunitě. Osmá kapitola nabízí řadu podnětů k diskusi o současné podobě literárního vzdělávání v kontextech nové kultury vyučování a učení¹, historickém i ontologickém. V závěrečné, deváté, kapitole autor akcentuje estetickou a expresivní povahu literární výchovy, která staví na „(makro)rovnováze všech tří výše zmíněných oblastí, které jsou pro didaktiku literatury reálnými výzvami dneška: četby, tvorby a nauky“ (s. 169).

Hníkovu publikaci je možné v oblasti didaktiky literatury označit za nadmíru významnou a novátorskou, a to hned z několika hledisek. Autor pojímá literární vzdělávání jako umělecko-výchovný obor (vedle výchovy výtvarné, hudební, dramatické) s primárně estetickým a expresivním zaměřením, přičemž jeho cílevědomý koncept didaktiky literatury je úzce provázán se školní praxí. Hník tak vystupuje proti stále přetrvávajícímu formalizmu ve výuce literatury, a to důrazem na aktivní čtenářství, tvořivou interpretaci, expresivitu a zážitkovost, přičemž však nikterak neponižuje důležitost role znalostí (celospolečenského kontextu i literárněvědné povahy), ba naopak – snaží se o jejich smysluplné, kontextové vřazení vycházející z přímého kontaktu čtenáře s beletristickým textem.

*Hana Lavičková
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra českého jazyka a literatury*

¹ Podrobněji viz Knecht et al., 2010.

Literatura

- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4(3), 37–62.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Slavík, J. (2013). Brücknerová, K.: Skici ze současné estetické výchovy. *Pedagogika*, 63(2), 261–267.
- Slavík, J. (2014). Strouhal, M. (2013). Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. *Pedagogika*, 64(1), 134–138.

Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.

Publikace je u nás prvním systematickým objasněním finského školství, jeho vývoje a současného fungování. Seznamuje čtenáře s kontextem, v němž finský vzdělávací systém funguje, tj. politické, ekonomické a kulturní determinanty, včetně soudobé vzdělávací politiky. Hlavní části knihy jsou věnovány objasněním všech sektorů vzdělávacího systému, od předškolního školství, primárního, sekundárního a terciárního školství až k vzdělávání dospělých. Speciální kapitola, jejímž autorem je prof. P. Kansanen, se zabývá přípravou učitelů. Publikace vcelku vysvětluje, na základě čeho dosahuje finské školství mezinárodně oceňovaných úspěchů. Zároveň poukazuje na současné problémy v důsledku ekonomických potíží.

Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků.*

Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

V roce 2014 vyšla na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně kolektivní monografie Miroslava Chrásky a Ilony Kočvarové *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Každého výzkumníka jistě potěší, když se mu do rukou dostane metodologická příručka, která by mohla přispět k jeho profesnímu rozvoji. Obzvláště proto, že na českém knižním trhu nebylo vydáno mnoho publikací zaměřených na metodologii pedagogického výzkumu, a badatelé jsou tudíž odkázáni na zahraniční – převážně anglicky psanou – produkci, v jejímž nepřehledném množství je mnohdy obtížné se orientovat.

Z per českých a slovenských autorů lze vyzdvihnout několik odborných knih, jež jsou rovněž zaměřeny na metodologii výzkumu v oblasti pedagogiky či věd pedagogice blízkých. Tyto publikace tvoří rámec, do kterého se snaží recenzovaná publikace zařadit. Pro čtenáře, kteří se setkávají s metodologií vědecké práce poprvé, jsou určeny *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (Pelikán, 2011), *Úvod do pedagogického výzkumu* (Gavora, 2010), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (Skutil, 2011), *Úvod do metodologie psychologického výzkumu* (Ferejnčík, 2010), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (Gulová & Šíp, 2013), *Cesty pedagogického výzkumu* (Maňák & Švec, 2004), *Slovník pedagogické metodologie* (Maňák, Švec, & Švec, 2005), *Andragogický výzkum* (Průcha, 2014) aj. Snahou uvedených titulů je u studentů nebo začínajících vědeckých pracovníků rozvinout samostatné metodologické uvažování. Seznamují s atributy kvantitativního, kvalitativního či smíšeného výzkumného designu, učí projektovat pedagogický výzkum, představují nejčastěji používané výzkumné metody a techniky, naznačují způsoby analýzy a interpretace dat. Pokročilejším vědcům jsou určeny monografie specializované buď na kvantitativní, nebo kvalitativní výzkum a vyhodnocování získaných dat. V první skupině jde např. o *Metody pedagogického výzkumu* (Chráska, 2007), *Přehled statistických metod* (Hendl, 2012b) či *Průvodce základními statistickými metodami* (Budíková, Králová, & Maroš, 2010). Do druhé skupiny se řadí *Kvalitativní výzkum* (Hendl, 2012a), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček

& Šed'ová, et al., 2014), *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (Miovský, 2006), *Kvalitativní analýza textů* (Řiháček, Čermák, & Hytych, 2013) a další.

Uvedené metodologické publikace poskytují zájemcům hodnotné informace k vlastní výzkumné činnosti. V čem se od nich monografie *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků* odlišuje?

Monografie je členěna do úvodu, čtyř kapitol a závěru. V první kapitole, nazvané *Pedagogický výzkum*, se autoři zaměřují na specifika kvantitativně orientovaného výzkumu a jeho fáze. Mladí akademičtí pracovníci se zde mohou dozvědět, jak stanovit výzkumný problém, co je to hypotéza, jaká jsou pravidla pro formulování hypotéz, které chyby se při formulaci hypotéz vyskytují nejčastěji nebo jak probíhá výběr osob do výzkumného šetření.

Jde o znalosti elementární a jsou obligatorní součástí všech učebnic kvantitativního výzkumu. Vezmeme-li v úvahu, že (nevyřčenou) cílovou skupinou jsou absolventi doktorských nebo magisterských studijních programů, kteří se se základy vědecké práce a pedagogického výzkumu měli možnost seznámit v rámci pregraduálního či postgraduálního vzdělávání, je třeba položit si otázku, zdali je zařazení těchto témat do příručky pro mladé akademické pracovníky nezbytné. Snahou autorů monografie pravděpodobně bylo prezentovat kvantitativní design v uceleném rámci. To je plně pochopitelné a akceptovatelné. Domnívám se však, že pro začínající akademické pracovníky by měl jít výkladový text více do hloubky. Užitečné by navíc bylo jeho doplnění ilustrativními příklady, jak to činí např. Gavora (2010) a Průcha (2014). Příklady z praxe by umožnily začínajícím výzkumníkům teoretické poznatky prezentované v první kapitole nejen lépe pochopit, ale především by substituovaly jejich chybějící praktické zkušenosti s projektováním a realizací rozsáhlejších výzkumů.

V první kapitole jsou čtenáři dále obeznámeni s charakteristikou výzkumů ex-post-facto a experimentů. Pochopení atributů těchto dvou typů výzkumných projektů je nezbytné nejen pro fázi plánování výzkumu, ale i jeho realizaci, vyhodnocování a adekvátní interpretaci dat. Je škoda, že výzkumům ex-post-facto, jež v pedagogickém výzkumu v současné době převažují, věnovali autoři pouze jeden odstavec.

Kapitulu uzavírají informace o kvalitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. Jejich zařazení na uvedeném místě nepovažuji za logické. Recenzovaná publikace se navíc zaměřuje na kvantitativní výzkum a stručné představení kvalitativního výzkumu zde zůstává osamoceno, bez uvedení do širších souvislostí a srovnání s hlavními atributy kvantitativního výzkumu. Odborné disputace by si zasloužilo také tvrzení v úvodu, že se v současnosti v pedagogických vědách uplatňují vedle sebe dvě základní paradigmaty – pozitivistické a post-pozitivistické (s. 7). Dříve byly kvantitativní a kvalitativní přístup skutečně chápány jako soupeřící paradigmaty. V dnešní době jsou však oba typy výzkumů nahlíženy spíše jako odlišné výzkumné strategie, nikoli však soupeřící. Disman (2011) je např. chápe jako dvě komplementární součásti poznávacího procesu. Tuto skutečnost navíc potvrzují sami autoři v posledním odstavci první kapitoly, kde uvádí, že v současnosti přistupují výzkumníci v oblasti pedagogiky často ke slučování kvantitativního a kvalitativního přístupu (s. 21). Tvrzením, že již nejde o válku paradigmat, ale hledání plodné symbiózy mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem, jsou autoři v rozporu se svým úvodním tvrzením. Možná se tato skutečnost zdá být banální. Na odborný text se však snažím nahlížet pohledem začínajícího akademického pracovníka, pro něhož mohou být protichůdné informace – bez hlubší znalosti filozofických východisek (srov. Šíp, 2015) – matoucí.

Druhá kapitola je nazvána *Měření v pedagogickém výzkumu*. Čtenáři jsou seznámeni s druhy měření, vlastnostmi dobrého měření, metodami zpracování dat, normalitou rozdělení aj. Všechny prezentované informace jsou pro začínající výzkumníky velmi důležité. Znalost druhů měření je nezbytná zejména pro volbu správných statistických testů, podrobné informace o validitě a reliabilitě měření dnes vyžadují nejen renomované zahraniční časopisy, ale měly by být součástí prezentace každého výzkumu. Neoddiskutovatelnou dovedností každého výzkumníka by mělo být uspořádání dat, sestavení tabulek s četnostmi, grafické znázornění naměřených dat i výpočet charakteristik polohy a měř rozptýlení. Deskriptivní statistiky patří opět mezi základní znalosti a dovednosti, kterými by již měli mladí akademičtí pracovníci disponovat. Nakonec monografie umožňuje úroveň připravenosti cílové skupiny čtenářů ověřit i pomocí chyb, kterých si autoři patrně nevšimli. Jednou z nich je obrázek histogramu četností (s. 29), který je ve skutečnosti sloupcovým grafem.

Ve třetí kapitole s názvem *Testování hypotéz v kvantitativně orientovaných výzkumech* jsou prezentovány základní statistické metody pro analýzu nominálních, ordinálních a metrických dat. Výkladový text má velmi dobrou didaktickou úroveň. Po jeho důkladném prostudování by se měli čtenáři orientovat v nejčastěji používaných statistických testech při vyhodnocování dat získaných v pedagogickém výzkumu, měli by rozumět principu, na kterém je příslušný statistický test založen, a znát kritéria, která musí být pro jeho volbu splněna. Přestože jsou u statistických testů uváděny příslušné vzorce, principiálně jsou testy pochopitelné i bez hlubších znalostí matematiky a statistiky. Srozumitelnost textu pro mladé akademiky pracující v oblasti pedagogických věd je cennou předností recenzované monografie, což je handicapem např. *Průvodce základními statistickými metodami* (Budíková, Králová, & Maroš, 2010) a *Přehledu statistických metod* (Hendl, 2012b).

V textu je vysvětleno přijímání či zamítání hypotéz za využití statistických testů pouze na základě vypočtení testového kritéria, které je srovnáváno s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách. Pro porozumění statistickým testům je toto bezpochyby důležité. Pro výzkumnou činnost mladých akademických pracovníků by bylo cenné, kdyby byly ukázkové příklady řešeny i za využití výpočetní techniky – tabulkového procesoru a nejpoužívanějších statistických programů *SPSS* a *Statistica*. Možnosti analýzy na počítači jsou sice u většiny testů naznačeny, nejsou však podrobně vysvětleny a ukázány krok za krokem. Přijímání či zamítání hypotéz je při využití statistických programů uskutečňováno na základě hodnoty signifikance (tzv. p-hodnoty) a má jiná pravidla než rozhodování pomocí testového kritéria. Na tuto skutečnost je sice v textu M. Chráska a I. Kočvarové upozorněno (s. 46), podrobnější objasnění přijímání či zamítání nulové hypotézy na základě tohoto principu chybí.

Autoři věnují ve třetí kapitole velký prostor analýze kategoriálních a ordinálních dat, což je dáno povahou dat, s nimiž pedagogické výzkumy pracují. Vysvětleny jsou test dobré shody chí-kvadrát a test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Aby byli čtenáři schopni interpretovat výsledky obsažené v kontingenční tabulce, jsou seznámeni s tzv. znaménkovým schématem. Při ručním zpracování z-skóre je výpočet náročný a M. Chráska a I. Kočvarová jej doporučují realizovat s využitím počítačových programů (s. 51). Autoři však naznačují analýzu pouze za použití programu *SPSS*. Je škoda, že v tomto není text precizní. Rovněž program *Statistica* umožňuje

zjistit z-skóre (reziduální analýza je součástí korespondenční analýzy). Ze statistických testů pro analýzu ordinálních dat jsou čtenáři seznámeni se znaménkovým testem, Wilcoxonovým testem, U-testem Manna Whitneyho a Spearmanovým koeficientem korelace.

V podkapitole se statistickými metodami pro analýzu metrických dat je objasněn Pearsonův koeficient korelace, jednovýběrový t-test, párový t-test a jednofaktorová analýza rozptylu. Na základě vlastního seznamování se se statistikou postrádám v podkapitole s analýzou metrických dat podrobnější seznámení s testy normality (Shapirův-Wilkův test, Kolmogorovův-Smirnovův test, Lillieforsův test, Andersonův-Darlingův test aj.) a testy homoskedasticity (F-test shody rozptylů, Levenův test, Bartlettův test, Cochranův C test aj.). Jde o předpoklady, na jejichž základě se výzkumník rozhoduje pro volbu parametrických nebo neparametrických testů. Za stěžejní považuji seznámení čtenářů s centrální limitní větou. S ní nepracují ani sami autoři, neboť u ukázkového příkladu (s. 83) berou pro volbu neparametrického statistického testu v úvahu pouze porušení normality dat. Pracují přitom s poměrně velkým výběrovým souborem ($N = 244$) a lze tedy předpokládat, že data mají asymptoticky normální rozdělení. Mladí akademičtí pracovníci by měli být upozorněni, že při porušení normality mohou provést logaritmickou transformaci, která by mohla vést k zesymetričtění rozdělení výběru.

V poslední kapitole, nazvané *Analýza dat v kvantitativně orientovaném výzkumu*, jsou čtenáři upozorněni na úskalí spojená s volbou vhodných statistických testů a na jednoduchém příkladu je ukázáno, jak postupovat při verifikaci hypotéz. Závěrem jsou stručně naznačeny možnosti využití počítačů pro zpracování a vyhodnocování dat.

Po prostudování monografie *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků* si kladu otázku, jaké znalosti a dovednosti z oblasti kvantitativního výzkumu by měli mít mladí akademičtí pracovníci. S požadavky na vzrůstající kvalitu pedagogických výzkumů a úrovně analýzy dat vidím jako nezbytné jít u mladých akademických pracovníků za rámec běžně používaných statistických testů. Domnívám se, že moderní učebnice kvantitativního výzkumu by měla standardně obsahovat nejen jednofaktorovou analýzu rozptylu (a ukázkou jednoho post-hoc testu), ale i vícerozměrnou analýzu rozptylu, analýzu kovariance, neparametrickou ANOVU, včetně širšího repertoáru post-hoc testů. Obdobně jako v jiných společenských vědách, také v pedagogickém výzkumu se za standardní považuje

vícerozměrná analýza dat (faktorová analýza, shluková analýza, analýza hlavních komponent, korespondenční analýza aj.). Pokud chtějí mladí vědci uspět v konkurenci se svými zahraničními kolegy, kteří jsou po absolvování vysokoškolského studia metodologicky výborně vybaveni, měli by těmito znalostmi nejen disponovat, ale musí být schopni je ve svých výzkumech i aplikovat. V této oblasti jim však recenzovaná monografie mnoho nepomůže a čtenáři budou muset sáhnout po jiných knižních titulech.

Přes konstruktivní kritiku se domnívám, že monografie M. Chráska a I. Kočvarové se může stát cenným pomocníkem (nejen) mladým akademickým pracovníkům při rozvoji jejich metodologického uvažování. Zvolený odborný jazyk je pro cílovou skupinu přístupný a poznatky jsou prezentovány srozumitelně. Přestože čtenáři získají základní vhled do kvantitativního výzkumu, domnívám se, že autoři potenciál publikace plně nevyužili. Nelze si nevšimnout ještě jedné skutečnosti – text monografie je „odlehčenou“ verzí *Metod pedagogického výzkumu*, kterou M. Chráska vydal v roce 2007 v nakladatelství Grada. Přestože se text a příklady v nuancích liší, pokud tuto knihu již mladí akademičtí pracovníci mají ve své knihovně, v recenzované monografii se nic nového nedozví.

Petr Hlad'o
Mendelova univerzita v Brně,
Institut celoživotního vzdělávání

Literatura

- Budíková, M., Králová, M., & Maroš, B. (2010). *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha: Grada.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Ferejnčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2012a). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012b). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Maňák, J., Švec, Š., & Švec, V. (Eds.). (2005). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido.
- Maňák, J. & Švec, V. (Eds.). (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Publikace analyzuje vybrané otázky předškolní pedagogiky. Jejím cílem bylo zachytit a vyhodnotit výzvy a trendy v předškolní edukaci, tak jak se odrážejí v její teorii a statistických ukazatelích o mateřských školách v ČR. V první části publikace jsou reflektovány některé terminologické nejasnosti na poli předškolní pedagogiky. Text je veden snahou podpořit zpřesňování vědeckého jazyka a vytvořit prostor pro rozvíjení pojmů v terminologii předškolní pedagogiky. Obsahem další části je teoretické vymezení oblastí výzkumů souvisejících s předškolní edukací. Jsou v ní identifikovány zajímavé výzvy pro pedagogický výzkum v předškolní pedagogice i samotné edukaci. Stať rovněž přináší stručný nástin výzkumného projektu, jehož cílem je odhalení světa současného dítěte na prahu povinného vzdělávání. Se záměrem vysledovat a vyhodnotit vývoj a případné trendy v institucionální předškolní edukaci v MŠ za období poslední dekády jsou v poslední části podrobně analyzována dostupná numerická data o mateřských školách v ČR.

Alsup, J. (2013). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces.*

New York: Routledge.

Možná se vám již stalo, že jste otevřeli knihu a byli jste v situaci, že vás přiměl text k uvažování. Přesně tyto pocity jsem měla při čtení publikace Janet Alsup.

Knih je věnovaná sebepojetí učitele. Zajímavá je koncepce knihy, která vychází pouze z výzkumů, které realizovala sama autorka se svým týmem kolegů. Výzkumy jsou originální i proto, že byly realizovány se skupinou studentů – budoucích učitelů základních a středních škol. Studenti zde vystupují jako participanti výzkumů. V knize je popsáno několik kvalitativních designů. Tento design má své přívržence, ale také i své odpůrce. Právě ti, kteří neholdují bohatým textovým komentářům, ale dávají přednost statistice a číslům, tvrdí, že věda bez čísel není vlastně vědou. Oponují také tím, že výzkumný vzorek nemá argumentační hodnotu. I v případě autorky J. Alsup můžeme sledovat práci s pouze malými výzkumnými soubory – do deseti studentů, budoucích učitelů.

V kvalitativně orientovaném designu počet lidí zapojených do výzkumu není rozhodující. Co je rozhodující, to je otázka, zdali je možné výsledky zjištění posunout do obecně platných postulátů, teoretických modelů. Navzdory všemu je nutné říci, že celá publikace je věnovaná analýze subjektivních teorií budoucích učitelů, a proto je možné přijmout orientaci ke kvalitativním postupům v prezentovaných výzkumech. Hodnotnější je však snaha o hlubší vyjádření některých zjištění, což bych ráda dokumentovala na příkladu vybraného výzkumu pod názvem *Učení je... analýza metafor*.

Autorka vysvětluje, že metafora je něco, co se netýká pouze *lingvistů*, básníků a učitelů angličtiny. Metafora je daleko významnější, než se obecně předpokládalo, a metaforický diskurz může vytvořit a posílit osobní a profesní identitu každého z nás.

George Lakoff a Mark Johnson jsou asi neznámějšími teoretiky metafor jako způsobu, jak porozumět identitě. V roce 1980 publikovali velmi vlivný text *Metaphors We Live By* (Metafory, podle nichž žijeme), v němž argumentovali, že náš vztah ke světu je hluboce metaforický a že metafory formují základ, téměř archetypální vzorce, které používáme k porozumění událostem

a k rozhodování se. Tvrdili, že velká část sebeporozumění je hledáním vhodných osobních metafor, které našemu životu dají smysl. Metafora proniká do každodenního života, nikoliv pouze v jazyce, ale i skrze činy. Náš běžný pojmový (konceptuální) systém, za podmínek, ve kterých jak myslíme, tak konáme, je fundamentálně metaforický ze své podstaty. Metafory nejsou pouze kreativním způsobem, jak popsat zkušenost, ale ovlivňují a působí na tuto zkušenost tím, že mění to, jak vnímáme a chápeme různé události, situace a lidi. Dále, a to je možná ze všeho nejvíce vzrušující, říkají, že změna nebo modifikace v metaforickém diskurzu může pozměnit materiální akce a konkrétní zkušenosti (Lakoff & Johnson, 2008).

Janet Alsup tuto techniku použila při výzkumu svých studentů, budoucích učitelů, a popisování jejich profesní identity v průběhu studia. Metafory jsou podle autorky cestou k vyjádření a zvýšenému pochopení osobního a profesního já. Autorka píše, že realizovala „podrobný, hloubkový, kvalitativně orientovaný výzkum“ se 6 participantkami – budoucími učitelkami. Z textu však není příliš jasné, jestli šlo o rozhovory, nebo jinou výzkumnou metodu. Jasně kontury však mají popisy metafor. Autorka se svým týmem zkoumala metafory ve dvou formách, a to metafory textové a metafory vizuální, tedy obrazové. Na začátku studia studentky vytvářely tzv. textové metafory. Domnívám se, že v textových metaforách byla využita metoda tematického psaní. Autorka navedla participantky výzkumu na vysvětlení toho, co je metafora, a pak jim zadala úkol, aby se vyjádřily k tomu, jakou metaforu by přiřadily například k pojmu vyučování. Nestačilo jenom pojmenovat metaforu, ale také ji popsat.

Pro čtenáře nabízím dvě ukázky studentkami zpracovaných metafor:

1. *Vyučování je kaleidoskop.* Je tu mnoho diverzity mezi učiteli, žáky, typy škol, schopnostmi a tak dále. Každý žák ve třídě je svým způsobem odlišný; učitel se musí naučit vyrovnat se s těmito rozdíly a vytvarovat je tak, aby pracovaly stejně jako krásné obrazce v kaleidoskopu. V každé škole jsou různé typy učitelů, kteří mohou vytvořit různé obrazce v kaleidoskopu. Rozdílní učitelé s rozdílnými vyučovacími styly mohou formovat ten nekrásnější, neprospěšnější a nejrozdílnější výhled. Stejně tak jako každá barva má svůj účel v obrázku, každý žák má nějaké schopnosti, které poslouží k chodu třídy. Každý žák má určitý talent, stejně jako každá barva má určitou krásu.

2. *Vyučování je jako počasí.* Budeme mít slunné dny, kdy budeme všichni nadšení a šťastní, že jsme učitelé, kdy jsme dosáhli k tomu nedosažitelnému žákovi, kdy se nám vydařil učební plán naší kariéry. Ale také tu budou bouřlivé dny, kdy se vše špatné jakoby utrhne ze řetězu, a dny, kdy se to na nás povalí jako sněhová koule. Stejně jako počasí je vyučování nepředvídatelné. Bez ohledu na to, jak moc si budeme den plánovat nebo jak moc práce vložíme do lekce, není tu žádná záruka, že to bude ve třídě fungovat.

Po ukončení studia měly studentky (v té době již učitelky) zpracovat vizuální metafory pro tytéž pojmy, které byly zadány na začátku studia v textové podobě. Mohly je zpracovat ve fotografické podobě nebo nakreslit. Volba byla na nich. Tyto metafory označuje autorka jako metafory vizuální neboli obrazové. I u těchto metafor bylo nutné popsat, o co na fotkách jde, a zpracovat k nim příběh. Takto vzniklo 354 metafor v příbězích na témata (pojmy), které autorka vybrala jako pojmy, jež utvářejí profesní směřování učitelů.

Autorka uvádí, že studentky lépe pracovaly s vizuálními metaforami. Vizuální metafory demonstrovaly spojitost s ideologickými, často osobními rozpory s profesními zkušenostmi, které studentky pocítily, když vstoupily do své učitelské profese.

Vizuální metafory se jevily ve facilitaci růstu identity efektivnější než textové metafory. Autorka připisuje toto zvýšení efektivity postupu času. Především to vidí v tom, že studenti se jednoduše učili a rostli během let, a tudíž jejich metafory byly přemýšlivější. Nicméně autorka polemizuje s hypotézou, že něco z variability v efektivitě mohlo být způsobeno vizuální podstatou druhých metafor.

Pro čtenáře je samozřejmě velmi těžké vnímat, jaké bylo studium participantek a co vše je během něho ovlivňovalo. Neznáme dobře také strukturaci studijního programu, který studentky navštěvovaly, a také nevíme, jak je ovlivnilo i to, co se dělo mimo rámec formálního kurikula.

Metafory, ať už jako reprezentace nebo rekonstrukce, poskytly indikátory učitelova vědění a umožnily zkoumat růst vědění patřící k různým tréninkovým zkušenostem a vztah mezi věděním a pozorovatelnou praxí. Během výzkumu se metafory participantek staly sofistikovanějšími a refletovaly non unitární subjektivity a složitosti profesního života učitelů.

Metafory podle výzkumu zužovaly vnímané propasti mezi příběhy zkušeností a propojenými percepcemi učitelské role, podnítily kognitivní disonance, které často vedly k integraci osobních a profesních postojů.

Publikaci Janet Alsup doporučuji učitelům, studentům, akademickým pracovníkům, které zajímají témata sebepojetí učitele. Publikace nesporně vyvolá množství otázek a budete nad ní uvažovat a možná vás napadne i zpochybňování kvalitativního designu výzkumu. To je však naprosto v pořádku. Když se zdaří dílo, které podporuje tvorbu nových otázek a provokuje k jejich hledání, je publikace úspěšná a plní svůj vědecký cíl. Navíc podporuje nový vědecký diskurz. I proto doporučuji knihu také výzkumníkům, kteří hledají nové inspirace pro vlastní výzkumné projekty.

Adriana Wiegerová
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií,
Ústav školní pedagogiky

Literatura

Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.

Na první pohled by se mohlo zdát, že ve škole se hovoří stejně jako všude jinde. Školní jazyk je však natolik specifický, že se o něm mnohdy uvažuje jako o cizím jazyce svého druhu. Od chvíle, kdy děti vstupují do školy a stávají se žáky, se proto spolu s učením konkrétních poznatků učí také to, jakým způsobem o nich hovořit. Tento proces, označovaný jako socializace do školního jazyka, přibližuje předložená monografie. Prostřednictvím empirického výzkumu ukotveného ve vyučovacích hodinách českého jazyka na druhém stupni základních škol nejprve popisuje, jak se žáci seznamují se školními pojmy a poté jakým způsobem pronikají do používání jazyka při práci s učebními postupy. Kniha tak ilustruje, jak se žáci stávají součástí specifického jazykového společenství, které je škole vlastní.

Konference IASCE aneb Když se smysl a téma potkají s formou

Jezdit na konference, prezentovat zde své téma, čekat na otázky z pléna a odpovídat – to je samozřejmá součást profese učitele či badatele na poli edukačním. Nijak samozřejmé však není, že lidé ze zmíněného pole projeví zřetelné dovednosti vtáhnout ostatní účastníky do svého tématu, zaujmout je výzkumnými otázkami, které si kladou, přibrat je jako partnery k hledání odpovědí tam, kde jsou problémy otevřené. Jedete-li na některou z konferencí IASCE, jste předem upozorněni, že přesně toto se od vás očekává. Kdybyste cítili v tomto ohledu nejistotu, byla by vám nabídnuta mnohostranná pomoc zkušenějších. Je to tím, že konference IASCE jsou nejen tematicky o kooperaci, ale kooperace je tu základní formou práce a učení jednoho od druhého.

IASCE (*International Association for the Study of Cooperation in Education*) je mezinárodní organizace pro ty, kteří zkoumají a praktikují kooperativní učení. Jednou za dva roky pořádá konferenci – v minulých letech to bylo ve Velké Británii a Austrálii, letos přišlo na řadu Dánsko, Odense, rodiště Hanse Christiana Andersena (1.–3. říjen 2015). Účastnili se akademici, výzkumníci, učitelé, vzdělavatelé a vychovatelé různých stupňů a typů škol, organizací formálního, informálního a neformálního vzdělávání, pracovníci ze sféry školské politiky, manažeři a také mnoho těch, které prostě téma zajímá. Přijelo jich ke třem stovkám skutečně z celého světa (jen ze zemí bývalé socialistické soustavy velmi málo). Nabízelo se šest obecnějších zaměření: kooperace ve třídách a učitelské vzdělávání, sociální inkluze, kooperativní vedení organizací a rozvoj školy, kreativita – inovace – řešení problémů, informační a komunikační gramotnost, odpovědné občanství.

Základním cílem, který byl připomínán jak před konferencí, tak v jejím průběhu, bylo vytvářet atmosféru sdílení vědění, povzbuzovat dialog o užití kooperativních přístupů v učení, rozvíjet tyto přístupy. Klíčovou cestou k tomu byly obvyklé formy organizace konferencí – plenární přednášky, prezentace výzkumů, workshopy. Méně obvyklá (alespoň pokud srovnáváme s našimi vědeckými konferencemi) byla podoba těchto forem. Být na úvodních přednáškách znamenalo to, že „guru“ této oblasti (např. David Johnson, Roger Johnson, Lynda Baloché) pokud ne v prvních minutách, tak hned vzápětí vyzval/a účastníky, aby mysleli, sdíleli s někým, kdo seděl vedle (ve dvojicích, trojicích, čtveřicích), udělali společné shrnutí ku příkladu k těmto otázkám:

Čeho by se mělo ve vzdělávání dostat všem dětem bez výjimky? Která teze z těchto tří pro vás platí v tomto okamžiku? Která platí pro kurikulum, které znáte? Tyto interaktivní vstupy provázely klíčové momenty přednášek včetně závěru. Jaký by byl váš vlastní závěr k tomuto tématu? Jaké nové téma se otevírá? Atp. A bylo skutečně o čem přemýšlet a mluvit, co srovnávat s účastníky z celého světa: v přednáškách, byť orientovaných k ústřednímu tématu kooperace a učení, se pracovalo s filozofickým a ideologickým kontextem, s novými poznatky sociologickými, neuropsychologickými, psychologickými, pedagogickými.

Obdobnou podobu měly kratší prezentace výzkumů kooperativního učení v různých podmínkách (transfer škola – pracovní místa, komparace individuálního a kooperativního učení na univerzitách, sociálně vyloučení a učení se kooperativně, ICT a kooperace, atp.). Workshopy měly buď čistě praktickou povahu (několik z nich bylo zaměřeno na to, jak napomáhat větší účinnosti vědeckých prezentací a vysokoškolských přednášek prostřednictvím kooperativních struktur), nebo byly kombinací praktických a výzkumných přístupů. Pro představu: ve svém workshopu představily L. Stevahn a M. McGuire dva návazné kooperativní přístupy pro dospívající. Jednak šlo o práci s příběhem založeným na vlastní zkušenosti z problematického prostředí na téma sociální spravedlivosti (s ústřední metodou rolové hry), jednak o vlastní výzkum této skupiny dospívajících v komunitě na stejné téma. (Navíc byl jejich výzkum srovnáván s výzkumem na stejné téma u postgraduálních studentů univerzity). A protože šlo o workshop, vstupovali jsme do rolí a spolupomáhali s tříděním výzkumných otázek atp.

O konferencích (a také někdy o výuce) se s nadsázkou říká, že nejužitečnější jsou přestávky: můžete věci přátelsky prodiskutovat v užším kroužku, neváhat s kritickými názory, neděsit se nevybroušených formulací. Konference, jakou popisuji, má tyto „přestávky“, ony účinné situace, integrované přímo v hlavním programu. Tak jsme se rovnou při vlastní prezentaci (H. Kasíková, E. Vincejová: *Kooperativní strategie jako propojující element pregraduální učitelské přípravy a vzdělávání v praxi*) díky nim dozvěděly, že kooperativní učení není v mnoha zemích zdaleka „mainstreamem“, jak to hlásaly teze jedné z plenárních přednášek, také byly celou přítomnou skupinou reflektovány některé způsoby, kterými vyučujeme studenty učitelství i učitele.

Rada: „Dejte při prezentaci více času lidem, méně statistickým výpočtům!“ kterou bylo pozvání na konferenci IASCE doprovázeno, zdaleka neznamenala,

že stranou zůstaly metodologické přístupy a výsledky výzkumů. Jen se část z nich přesunula na materiály, které byly rozdávány přímo účastníkům, nebo na webové stránky konference (www.iasce.net). I v tomto požadavku organizátoři konference vysílali informaci, že přesvědčivě stojí za pojetím učení, které prezentovalo zaměření konference.

Hana Kasíková
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta,
Katedra pedagogiky

Spilková, V. (Ed.). (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.

Publikace je výstupem projektu, jehož cílem bylo navrhnout model klinické školy a pilotně ověřit její vybrané znaky, zejména klinické pojetí pedagogických praxí. První kapitola zasazuje ústřední téma do širších kontextů a vyjasňuje klíčové koncepty – reflektivní model učitelského vzdělávání, realistický přístup k přípravě učitelů, klinicky založená příprava učitelů, klinická praxe, klinické zkušenosti. Dále jsou představeny vybrané zahraniční modely jako inspirace pro český kontext. Druhá kapitola je věnována tvorbě a ověřování nových forem klinické praxe a s ní provázaných kurzů. Ve třetí kapitole jsou prezentovány další zajímavé inovativní aktivity, které charakterizují klinickou školu jako vyšší úroveň spolupráce fakultní a vysoké školy při přípravě budoucích učitelů.

Vošáhlíková, P. (2016). *Rákoska v dílně lidskosti: česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia.

Vyhlášení všeobecné školní povinnosti v českých zemích v roce 1774 v rámci habsburské monarchie bylo prvním krokem na cestě školy k všeobecně respektované instituci. O charakteru a poslání školy rozhodoval stát i církev. Během 19. století nastolily české národně emancipační snahy témata jako otázka vyučovacího jazyka a interpretace národních dějin, literatury, umění, vědy, hospodářské prosperity apod. V oblasti socializace dětí a mládeže integrační roli škola plnila, její návštěva se stala v průběhu 19. a 20. století pro většinu obyvatel samozřejmostí. Postupně se objevilo mnoho pokusů zdokonalovat ji. Vždy však platilo, že škola působila současně jako nástroj, zrcadlo i součást proměnlivého životního stylu a že toto různorodé poslání plní i nadále.

Zpráva z mezinárodní konference *Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systémů*

Sedmdesáté výročí konce druhé světové války se stalo podnětem ke svolání mezinárodní vědecké konference s názvem *Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systémů*. Náplní konference byla obecněpedagogická a historická analýza vybraných výchovných a vzdělávacích koncepcí a školských systémů, které propadly nebezpečnosti totalitarismu či v průběhu 20. století pod totalitními systémy fungovaly.

Iniciátory a pořadateli konference byly Katedra pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci (FPHP TUL) a Národní pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze. Konference se konala 1.–2. června 2015 na FPHP TU v Liberci. Záštitu nad konferencí převzalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které konferenci výrazně finančně podpořilo – spolu s Česko-německým fondem budoucnosti. Na konferenci vystoupilo 53 účastníků z 13 evropských zemí.

Cílem konference bylo představit a analyzovat vybrané výchovné a vzdělávací koncepce 20. století, které propadly totalitarismu, a školské systémy, které pod totalitními společensko-politickými systémy fungovaly. Jakýmsi motem konferenčního jednání se stalo vystoupení profesora Zdeňka Heluse, jenž se zaměřil na krizi lidskosti jako výzvy k výchově a vzdělávání. Takřka všechny příspěvky se k tomuto tématu tak či onak vztahovaly. Byla to zejména vystoupení v plénu, jimž byly věnovány dvě třetiny celkového jednacího času, která vymezila totalitární a antitotalitární výchovu a pedagogiku a hledala její zdroje. V tomto smyslu bylo mimořádně pozoruhodné vystoupení profesora Ehrenharda Skiery věnované vybraným otázkám pedagogiky Marie Montessori a Pavla Petroviče Blonského. Referent tyto významné představitele reformní pedagogiky charakterizoval jako zastánce autoritářského pojetí výchovy, které musí, dle Skiery, neodvratně vyústit v systém skrytě totalitárního výchovného státu. Obě koncepce tak v teoreticko-výchovné rovině vykazují dle autora příspěvku výrazné znaky gnozeologického a strukturálního totalitarismu. V tomto kontextu se zdá, že reformní pedagogika by měla být znovu podrobena důkladnému zkoumání (podobně jako tomu bylo v západoevropské historicko-pedagogické výzkumné diskusi), které by uvedené stanovisko potvrdilo či vyvrátilo, neboť toto hodnocení vrhá na reformní pedagogiku označovanou dosud jako nové paradigma

výchovy, které dalo dosavadní herbartovské pedagogice nový směr, „temný stín“. Co se týče teoretických východisek totalitární pedagogiky, pozornost zaujalo vystoupení Andrease Hoffmana Ocona o eugenice, a to především co se týče její reflexe v učitelském tisku.

Zejména čeští a slovenští účastníci konference patrně se zaujetím očekávali vystoupení profesorky Simonetty Polenghi věnované Giovanni Gentilovi. Tento představitel italské idealistické pedagogiky byl totiž poprvé – a do této chvíle naposled – představen československé pedagogické veřejnosti prostřednictvím Josefa Hendricha v roce 1926 (spis *Filozofické proudy v pedagogice*), a to jako pozoruhodný filozofický myslitel, který věřil v etický stát, a proto nahlížel fašistický stát jako nadřazený subjekt, jako prostředek vyššího cíle. Hendrich, přestože věděl o Gentilově obdivu vůči Mussolinimu, těžko mohl tušit, jakou kariéru Gentile udělá v rámci fašistického hnutí. To ve svém příspěvku S. Polenghi osvětlila, neboť představila Gentila v roli ministra školství a autora školské reformy v duchu normalizace a centralizace, normalizace učebnic aj. Proces myšlenkového vývoje Gentileho byl autorkou vystižen již v názvu příspěvku: *Gentileho školská reforma mezi liberalismem a totalitarismem*.

Podobnému tématu „mezi totalitarismem a demokracií“ se v podmínkách Slovinska věnoval i profesor Edvard Protner z Univerzity v Mariboru. Několik dalších příspěvků bylo věnováno školní a mimoškolní praxi totalitární výchovy (tereziánská výchova, koncepty národně politické výchovy u německé mládeže v ČSR, výchovné modely rozvíjené v ženských organizacích ve Španělsku, válečný a poválečný vývoj v oblasti pedagogiky na Slovensku, v Maďarsku, v Polsku, v bývalé NDR). Obecnějšího charakteru byl příspěvek profesora Karla Rýdla – *K problematice hodnocení školství a výchovy v totalitárních režimech*.

První konferenční den byl zakončen slavnostním přijetím účastníků v Oblastní galerii v Liberci, na kterém byly předány medaile J. A. Komenského dvěma výrazným osobnostem světové pedagogiky – profesoru E. Skierovi z Univerzity Flensburg a profesorce S. Polenghi z Katolické univerzity Sacro Cuore v Miláně. Vyznamenání se významně zasloužili po roce 1989 o společnou pedagogickou diskusi mezi tehdejší „západní a východní“ pedagogikou.

Plenární jednání konference pokračovalo i v dopoledních hodinách druhého konferenčního dne. Odpoledne bylo vystřídáno jednáním v sekcích. Byly zde

prezentovány příspěvky převážně domácích účastníků konference. Jednání v sekcích bylo jako obvykle v porovnání s plenárními příspěvky méně formální a vedlo k bezprostřední živé diskusi.

Liberecká konference byla pozoruhodnou akcí jak z hlediska zvoleného tématu, tak i počtem účastníků a zúčastněných zemí. Konference nejenže přinesla řadu nových poznatků, ale obohatila výrazně historicko-pedagogický a komparativněpedagogický výzkum. Konference přispěla rovněž k prohloubení mezinárodní vědecké spolupráce, byla příležitostí k navázání dalších kontaktů na poli pedagogické vědy. Největším úspěchem konference je však nesporně fakt, že se na ní sešli odborníci, převážně vysokoškolští učitelé, každopádně pracovníci v oblasti dějin výchovy a pedagogiky, kteří do nedávna byli na „opačných stranách“ železné opony, aby se společně zamýšleli nad problémy, které vedly ke ztrátě lidské důstojnosti, ke krizi lidství a důrazně a hlasitě varovali před neuváženým jednáním, které by vyústilo v opakování katastrofy, jejíž výročí jsme si loni připomněli.

Růžena Váňová
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta,
Katedra pedagogiky

Denglerová, D. (2015). *Testování kognitivních schopností dětí v kulturně rozmanité společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Anotace: Předkládaný text se zabývá sociálně-kulturním aspektem vývoje kognitivních schopností. Charakterizujeme pozornost, vizuální perцепci, kategorizaci a inteligenci. Zabýváme se možnostmi spravedlivého testování kognitivních schopností, především inteligence. Dále přinášíme výsledky vlastního výzkumu, který porovnává schopnosti vizuální perцепce, pozornosti a kategorizace u dětí na počátku školní docházky v kontextu různých socio-kulturních prostředí. Porovnáváme romské děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí navštěvující tzv. přípravné třídy s dětmi z většinové populace. Děti (n = 277) se lišily ve schopnosti kategorizace, méně ve vizuální perцепci. Na základě výsledků jsme popsali několik konkrétních doporučení ke vzdělávání romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zpráva z konference Novinky v pedagogické a školní psychologii – školní psycholog jako badatel školy

Ve dnech 28.–29. srpna 2015 se uskutečnila konference s názvem *Novinky v pedagogické a školní psychologii – školní psycholog jako badatel školy*, jejíž organizace se ujal Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity ve spolupráci s Katedrou psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity a Asociací školní psychologie ČR a SR. Konference se zúčastnilo více než sedmdesát akademických pracovníků, školních psychologů, pedagogických pracovníků a studentů z České i Slovenské republiky. Hlavním hostem konference byl profesor Stanislav Štech, náměstek člena vlády ČR.

Konferenci zahájila Marta Valihorová za Asociaci školních psychologů ČR a SR a Petr Novotný, vedoucí Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V plénu jako první vystoupil Jiří Mareš (UK Hradec Králové), který představil dilema, jak sladit nutné vědecko-výzkumné aktivity (tedy chápání školní psychologie jako vědy) s modelem praktické psychologické práce na školách. Jeho vystoupení doplnil krátkým koreferátem s „typologiemi“ školních psychologů-badatelů Stanislav Štech (MŠMT ČR a UK Praha). Marta Valihorová (PF UMB, Banská Bystrica) nabídla exkurz do historie vzniku Asociace školní psychologie ČR a SR a její činnosti v minulosti a současnosti. Dále vystoupila Jana Zapletalová (NÚV), jejíž příspěvek byl věnovaný postavení školních psychologů v systému školních i školských poradenských služeb, roli školních psychologů v inkluzivním vzdělávání a také tomu, co přináší změny školského zákona pro činnost těchto odborníků. Veronika Polišenská s Vlastou Rehnovou (ČMPS a zástupkyně EFPA) představily EuroPsy – Evropský certifikát z psychologie. Jednání v plénu uzavřela prof. Eva Gajdošová (PANEU, Bratislava), která prezentovala možnosti uplatnění konceptu pozitivní psychologie ve školách a v práci školních psychologů.

Součástí konference bylo také jednání v sekcích rozdělených podle tematického zaměření. V první sekci – *Rizika a prevence* – byly jako v první řadě prezentovány výstupy zaměřené na novou koncepci sociální atmosféry škol (B. Dvorská, PANEU Bratislava). Účastníci (M. Čerešník, PF UKF Nitra; J. Stehlíková, PF UMB Banská Bystrica) představili témata týkající se rizikového chování u dětí mladšího školního věku a u dospívajících. V souvislosti s tím zazněly výzkumné výsledky rizikového chování u dospívajících

a diagnostické výzvy. Tým z Banské Bystrice prezentoval studii zaměřující se na emoční inteligenci a závislosti na internetu (B. Holáková, M. Valihorová, K. Zsolnaiová, PF UMB Banská Bystrica).

Druhá sekce – *Žáci, klima, učitelé* – byla otevřena příspěvkem o zdrojích sociální opory u romských žáků a slovenských dětí z majoritní populace (M. Čerešníková, UKF FSVaZ Nitra). L. Kaliská (PF UMB Banská Bystrica) nabídla možnosti posuzování emocionálních aspektů prožívání dětí. Na závěr zazněl příspěvek zaměřený na práci učitelů psychologie. Konkrétně byli porovnáváni učitelé psychologie s učiteli matematiky, a to z hlediska odborných a sociálních kompetencí (M. Valihorová, D. Šukolová, M. Keppertová, PF UMB Banská Bystrica).

Třetí sekci – *Příklady dobré praxe* – uvedl svým příspěvkem V. Gatiaľ (PF UKF Nitra), který se zaměřil na činnosti školního psychologa na základní škole. Následující příspěvek otevřel téma týkající se problematiky Aspergerova syndromu. Jeho autorka (M. Paľová, ZŠ J. Matúšku Dolný Kubín) uvedla možnosti, jak účinně rozvíjet sociální dovednosti u žáků s tímto syndromem. Poslední příspěvek v této sekci představil příklady dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání na Slovensku, a také projekt *PRINED – Projekt INkluzívnej EDukácie* (V. Striešová, ZŠ a MŠ Š. Žáryho Poniky).

Čtvrtá sekce s názvem *Inkluzivní vzdělávání* začala tematikou věnovanou žákům s ADHD. Příspěvek nastínil vnímání této problematiky učiteli základních škol ve spolupráci se školními psychology (D. Demkaninová, G. Herényiová, FF UK Bratislava). Dále se diskutovalo o metodách a možnostech práce učitelů se žáky mladšího školního věku s projevy agresivního chování (Z. Hulová, PF UMB Banská Bystrica). Prostor byl věnován také předčasnému zaškolení nadaných dětí a jejich adaptaci na školu (K. Hannelová, M. Balátová, PANEU Bratislava). B. Lazarová (FF MU Brno) prezentovala výsledky výzkumu zaměřeného na inkluzivní vzdělávání a zdůraznila vybrané akcenty práce školních psychologů v inkluzivních školách. S mapou férových škol a inkluzivního pojetí vzdělávání s akcentem na využití aktivizujících metod výuky pedagogické a školní psychologie pak vystoupili J. Lukas a J. Mareš (PedF MU Brno). Na závěr jednání zazněla zpráva B. Lazarové, české zástupkyně v *SC EFPA Psychology in Education*, o činnosti této komise v uplynulém období.

V průběhu celé konference byla přístupná posterová sekce, kde byla prezentována témata jako např. využití hand testu při vybraných poruchách

mluvení (D. Šukolová, PF UMB Banská Bystrica), pozice školního psychologa v procesu kurikulární transformace (L. Simanová, PF UMB Banská Bystrica) a budování sociálních vztahů v dětském kolektivu prostřednictvím pohybových aktivit (V. Pacholík, FHS UTB Zlín).

Konference otevřela zásadní otázky týkající se role školního psychologa a školní psychologie. Zájem účastníků je dokladem toho, že se školní psychologii dostává stále významnější pozornosti.

V rámci konference proběhlo zasedání výboru Asociace školní psychologie ČR a SR. Další konference se bude konat v Nitře, a to v termínu 25.–26. 8. 2016.

Konference se setkala s pozitivní odezvou, a to především díky tomu, že se na akademické půdě setkali nejen přední odborníci z akademických řad, ale také školní psychologové z praxe. Vznikl tak prostor pro vzájemný a efektivní dialog mezi oběma skupinami.

*Zuzana Vařejková, Tereza Vychopňová
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta*

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

V publikaci byl učiněn pokus pojmenovat hlubší vnitřní proměnné učitelské profese, o něž se může opřít současné hledání požadavků na profesi i ve vztahu k profesním standardům v České republice. Měla by být příspěvkem k rozvoji pedeutologie tj. měla by přispět k rozvoji teorie učitelské profese v oblasti profesního sebepojetí učitele, která může být základem pedagogické praxe v oblasti autoregulace a autoevaluace. Učitelství je chápáno jako autentická profese, která se opírá o profesní ctnosti a etiku. Pojetí profesní učitelské identity je zaměřeno na reflexi vlastního profesního myšlení, prožívání a rozhodování, které si vyžaduje vždy jistou dávku invence a tvořivosti. Vedle sociální dimenze je věnována pozornost i učitelskému zdraví. Výzkum subjektivní učitelské zdatnosti přinesl podněty pro formulaci perspektiv rozvoje učitelství z hlediska autoevaluace do budoucna.

Obsah ročníku 2015

Editorialy

- Čech, T. (2015). Česká pedagogická společnost v padesátém prvním roce své činnosti. *Pedagogická orientace*, 25(5), 647–648.
- Janík, T., & Potužníková, E. (2015). Mezinárodní srovnávací výzkumy jako výzva pro... *Pedagogická orientace*, 25(4), 507–508.
- Knecht, P. (2015). O hledání kvality v době kafemlejnkové. *Pedagogická orientace*, 25(1), 3–8.
- Minaříková, E. (2015). Going global or going local? *Pedagogická orientace*, 25(6), 775–776.
- Pešková K., & Knecht, P. (2015). Minulost a přítomnost Skupiny pro výzkum učebnic. *Pedagogická orientace*, 25(2), 167–168.
- Spurná, M. (2015). Pedagogický výzkum – chlebovárci nebo satisfakce? *Pedagogická orientace*, 25(3), 317–318.

Studie

- Bomba, L. (2015). Život po maturite alebo o hodnotách vzdelania u žiakov stredných škôl. *Pedagogická orientace*, 25(1), 103–121.
- Dvořáčková, J. (2015). „Knowledge is power“: Studium MBA v perspektivě Bourdieuho teorie kapitálů. *Pedagogická orientace*, 25(1), 84–102.
- Dvořák, D. (2015). Důraz školy na akademický úspěch: TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice. *Pedagogická orientace*, 25(4), 583–604.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Federičová, M., & Münich, M. (2015). Srovnání žákovské oblíbenosti školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření. *Pedagogická orientace*, 25(4), 557–582.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickém výzkumu: Pohled na její současné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Hladě, P. (2015). Postoje univerzitních studentů pedagogicky orientovaných studijních programů k homosexualitě měřené na škále Homosexuality Attitude Scale. *Pedagogická orientace*, 25(3), 438–464.
- Hrozová, M. (2015). Výchova ke zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ: výsledky analýzy didaktického aparátu učebnic prvouky/přírodovědy. *Pedagogická orientace*, 25(2), 249–270.
- Janko, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225–248.
- Jašková, J. (2015). Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu. *Pedagogická orientace*, 25(5), 700–721.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
- Kovářová, D. (2015). Kinezika ve výuce cizím jazykům: přehledová studie. *Pedagogická orientace*, 25(3), 413–437.

- Kubrická, J. (2015). „Time to talk“ aneb Čas mluvit o tom, komu patří angličtina v české učebnici. *Pedagogická orientace*, 25(2), 168–187.
- Labischová, D. (2015). Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického materiálu. *Pedagogická orientace*, 25(2), 271–299.
- Lavičková, H. (2015). Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*, 25(2), 188–224.
- Lojdová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.
- Mareš, J., & Tichý, V. (2015). Hudebně talentovaní dospívající a přijímací řízení. *Pedagogická orientace*, 25(3), 372–393.
- Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček R. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace*, 25(1), 63–83.
- Porubský, Š., Trnka, M., Poliach, V., & Cachovanová, R. (2015). Curricular reform in Slovakia regarding the attitudes of basic school teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6), 777–797.
- Straková, J., & Veselý, A. (2015). Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC: hlavní zjištění a implikace pro vzdělávací politiku. *Pedagogická orientace*, 25(4), 509–527.
- Šedřová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62.
- Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394–412.
- Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of teacher power use scale to lower secondary students and student teachers. *Pedagogická orientace* (25)6, 798–821.
- Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2015). Dějiny socialistického školství: terra inkognita historicko-pedagogického výzkumu? K problematice zdrojů poznání minulosti. *Pedagogická orientace*, 25(3), 319–344.

Diskuze

- Hrubý, D. (2015). Ta naše maturita česká. *Pedagogická orientace*, 25(5), 722–726.
- Janík, T. (2015). Chvála snah zaměřených k systematizaci pedagogického vědění: chvála snah profesora Jana Průchy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 131–138.
- Janík, T. (2015). Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem. *Pedagogická orientace*, 25(5), 727–732.
- Ondrejko, P. (2015). Vzdelávanie ako riešenie vzťahu porozumenia, vysvetlenia a interpretácie. *Pedagogická orientace*, 25(4), 613–621.
- Průcha, J. (2015). Pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů. *Pedagogická orientace*, 25(1), 122–130.
- Spousta, V. (2015). Anabáze jednoho učitele z éry reálného socialismu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 472–486.
- Ševčík, K. (2015). Apologetika finanční gramotnosti. *Pedagogická orientace*, 25(3), 465–471.
- Šíp, R. (2015). Pozitivismus a fenomenologie: odpověď Ivo Jiráskovi. *Pedagogická orientace*, 25(5), 733–741.
- Štech, S. (2015). Proč se kritizuje PISA? *Pedagogická orientace*, 25(4), 605–612.

Medailon

Maňák, J. (2015). Osmdesát let Jana Průchy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 139–140.

Recenze

Bednářová, J. (2015). Sladová, J., et al. (2014). Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež. *Pedagogická orientace*, 25(5), 747–749.

Janík, T. (2015). Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků). *Pedagogická orientace*, 25(4), 622–629.

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

Maňák, J. (2015). Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., & Aamotsbakken, B. (2014). Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. *Pedagogická orientace*, 25(2), 300–301.

Průcha, J. (2015). Hendl, J., et al. (2014). Statistika v aplikacích. *Pedagogická orientace*, 25(4), 630–631.

Ševčík, K. (2015). OECD (2014). PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI). *Pedagogická orientace*, 25(4), 632–634.

Škrabánková, J. (2015). Prokešová, M. (2013). Světla a temnoty Jana Amose Komenského, aneb člověk známý neznámý. *Pedagogická orientace*, 25(3), 492–494.

Velhartická, Š. (2015). Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika. *Pedagogická orientace*, 25(1), 141–148.

Vrabcová, D. (2015). Michek, S. (2014). Kolegiální evaluace školy. *Pedagogická orientace*, 25(5), 742–746.

Walterová, E. (2015). Marshall, J. (2014). Introduction to comparative and international education. *Pedagogická orientace*, 25(5), 750–753.

Zprávy a oznámení

Čech, T. (2015). Sjezd České pedagogické společnosti. *Pedagogická orientace*, 25(5), 762–765.

Čech, T., Procházka, M., & Vítečková, M. (2015). The Czech pedagogical society in 2015. *Pedagogická orientace*, 25(6), 822–825.

Kohnová, J. (2015). Jaroslav Kalous 15. 5. 1949 – 17. 2. 2015. *Pedagogická orientace*, 25(2), 308–310.

Labischová, D. (2015). Zpráva z XIII. česko-německé konference o školním dějepisu konané 20.–22. listopadu 2014. *Pedagogická orientace*, 25(2), 302–305.

Lojdrová, K. (2015). Na ECER nebo na EARLI? Zpráva ze dvou mezinárodních konferencí v roce 2015. *Pedagogická orientace*, 25(5), 754–757.

Najmonová, M., Procházka, M., Vítečková, M., & Žlábková, I. (2015). Zpráva z 22. konference České pedagogické společnosti Škola a její křižovatky. *Pedagogická orientace*, 25(4), 635–639.

Sedláčková, J., & Šamalová, M. (2015). Zpráva z Letní školy Evropské asociace výzkumu ve vzdělávání (EERA). *Pedagogická orientace*, 25(5), 758–761.

-
- Skalková, J. (2015). Zpráva: Jak přistupuji k vědecké práci. *Pedagogická orientace*, 25(3), 497–499.
- Šimáně, M., & Zounek, J. (2015). Zpráva: Orálně-historická témata z oblasti dějin školství na mezinárodních konferencích. *Pedagogická orientace*, 25(3), 495–496.
- Walterová, E. (2015). Zpráva: Panelová diskuse o výuce srovnávací pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 25(1), 149–155.
- Zvírotský, M. (2015). Zpráva z konference k 50. výročí založení České pedagogické společnosti. *Pedagogická orientace*, 25(2), 306–307.

Poděkování recenzentům

Redakce Pedagogické orientace děkuje všem kolegyním a kolegům, kteří se v roli recenzentů podíleli na vzniku jednotlivých čísel 25. ročníku časopisu.

Mgr. Lukáš Bomba, Ph.D., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií

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

Mgr. Václav Čepelák, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií

Mgr. Iva Červenková, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Mgr. David Doubek, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Ing. Karolina Duschinská, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

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

doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. Labem, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury

RNDr. Martin Hanus, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury

PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

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

Mgr. Miroslav Jireček, Ph.D., Muzeum Brněnska

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie

doc. PaedDr. Ondřej Kaščák, Ph.D., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra školskej pedagogiky

doc. PhDr. Jaroslav Koča, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, Ph.D., Trnavská univerzita v Trnavě, Katedra pedagogických štúdií

- Mgr. Markéta Levínská, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie
- PaedDr. Eva Marádová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky
- Dr. Fran Martin, University of Exeter, Graduate School of Education
- RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje
- Mgr. Dana Moree, Dr., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Katedra studií občanské společnosti
- Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání
- prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
- Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie
- prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu
- doc. PhDr. Karel Pančocha, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky
- Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání
- prof. PaedDr. Silvia Pokřivčáková, PhD., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav moderních jazyků a literatur
- Mgr. Stanislav Popelka, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, Katedra geoinformatiky
- doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
- doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
- prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., nezávislý expert
- prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra školskej pedagogiky
- doc. PhDr. Pavel Rankov, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra knižničnej a informačnej vedy
- prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta
- RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje
- Mgr. Martin Sedláček, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- Mgr. Lenka Slepíčková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání

- doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
- PhDr. Jana Stará, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
- RNDr. Jana Straková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie
- doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie
- Dr. Simona Szakács, Georg Eckert Institute for International Textbook Research
- doc. Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky
- Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy
- Mgr. Vít Šťastný, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- Mgr. Vladislav Tomášek, Česká školní inspekce
- Mgr. Kateřina Trnková, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- Mgr. František Tůma, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání
- PaedDr. Jan Tupý, Národní ústav pro vzdělávání
- Mgr. Klára Uličná, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury
- PhDr. Petr Vlček, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví
- doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
- PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D., Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd



Časopis Sociální pedagogika | Social Education

Sociální pedagogika | Social Education je platformou pro rozvoj sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Uveřejňuje teoretické a empirické studie o probíhajících a ukončených výzkumech, recenze knih a informace o vědeckých aktivitách z oblasti sociální pedagogiky. Vydává dvě elektronická čísla ročně, a to vždy 15. dubna a 15. listopadu. Více na www.soced.cz.

NEW! roč. 3, č. 2, listopad 2015



Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

STUDIE

Karla Hrbáčková, Anna Petr Šafránková:

Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež

Soňa Vávrová, Radana Krutilová Nováková:

Transformace systému péče o ohrožené děti očima ředitelů dětských domovů

Monika Chrenková, Kateřina Cilečková, Aneta Hašková:

Faktory ovlivňující formu náhradní rodinné péče

Zdenka Šándorová, Barbora Faltová:

Služba sociální prevence raná péče – alternativa pro ústavní péči i výzva pro sociální pedagogiku

Albín Škoviera:

Transformácia náhradnej starostlivosti na Slovensku – proklamácie a realita

Miroslav Frankovský, Zuzana Birknerová:

Sociálna inteligencia – významný atribút v pomáhajúcich profesiách

HOST ČASOPISU: Mgr. Klára Šimáčková Laurenčíková

Medailon & rozhovor (červenec 2015)

HOST ČASOPISU: doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.

Medailon & rozhovor (červen 2015)

RECENZE

Balvín, J. (2015). Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter
(**Bogusław Śliwerski**)

Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). Edukace seniorů. Geragogika a Gerontodidaktika (**Jan Kalenda**)



Kontakt:

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: www.soced.cz

Časopis Komenský

číslo 3, ročník 140

V březnu 2016 vychází třetí číslo 140. ročníku časopisu Komenský. Jako téma rozhovoru zvolili novou metodu, která se rozvíjí zejména ve Velké Británii, a u nás je téměř neznámá. Už jste měli někdy pocit, že si s kolegy nebo se žáky nerozumíte? Může to být tím, že namísto abychom komunikačnímu partnerovi naslouchali, vnášíme do rozhovoru vlastní předpoklady a „zanášíme“ ho vlastními pojmy. Možnost hloubkového porozumění druhému si tak uzavíráme. Otevřít dveře k druhému umí metoda čistého jazyka. Ředitel základní školy v Greasby Mark Cotton uplatňuje metodu čistého jazyka jak v řízení školy (ve vztahu ke kolegům), tak i ve výukovém procesu (ve vztahu k žákům). Metodu čistého jazyka v životě školy důkladně představí spolu s lektorkou Caitlin Walker.

V rubrice **Z výzkumů** otevíráme některé výchovné otázky současné české školy. Výchovná funkce školy je dobře patrná v prevenci sociálně patologických jevů. Požádali jsme proto předního odborníka v této oblasti Michala Miovského o shrnutí primární prevence rizikového chování v českých školách v posledních 15-ti letech. Michal Miovský zdůrazňuje, že role základní školy v prevenci je zcela nezastupitelná, neboť pojímá všechny klíčové věkové cílové skupiny ve všeobecné populaci a současně nabízí zcela unikátní možnosti aplikace základních metod prevence. Jako ilustraci konkrétního preventivního programu jsme zvolili program Normální je nekouřit. Desetiletou zkušenost s programem zprostředkuje Iva Žaloudíková a Drahoslava Hrubá. Ve třetím výzkumném sdělení nahlédneme do zkušenosti rozumově nadaného žáka se šikanou, dostáváme se tak k autentickým prožitkům žáků, ze kterých vyplývá nutnost terciární prevence tohoto závažného sociálně patologického jevu.

Téma z jiného soudku nabízíme v rubrice **Didactica viva**. Martin Jáč popisuje výukovou situaci z hodiny přírodopisu zaměřenou na stavbu kostry obratlovců a člověka s využitím pozorování a porovnávání koster vybraných zástupců. V rubrice **Do výuky** představíme vzdělávací hry pro žáky s dyslexií, výrobu zkameněliny v hodině biologie, aktivitu k tématu uprchlictví jako námět do výuky od Asociace učitelů občanské výchovy a nápady pro práci s tabletem v literární a slohové výchově.

V reportáži se podíváme na výuku první pomoci v Zambii. Václav Mertin se ve své poradně věnuje tématu střídavé péče u žáka, který navštěvuje dvě školy. Jazykovými otázkami se pak zabývá Jazyková poradna. V neposlední řadě nabízíme recenze na aktuální publikace a stručné zprávy ze školství.

**Výzva autorům k zasílání příspěvků
do monotematického čísla Orbis scholae 2/2017
Předškolní vzdělávání a přechod na základní školu**

Hostující editorky: Jaroslava Simonová a Jana Straková

Zvláště s nadcházejícím uzákoněním povinného předškolního vzdělávání si musíme klást otázku, jak různé formy předškolního vzdělávání přispívají ke zvyšování šancí dětí z různého prostředí obstát ve škole, dobře se v ní cítit a dosahovat co nejlepších výsledků v oblasti kognitivní i nekognitivní. Relativně málo prozkoumaným obdobím je i přechod do povinného vzdělávání. Tam si zvláštní pozornost zasluhují odklady povinné školní docházky, které jsou ve srovnání s jinými (i kulturně blízkými) zeměmi v ČR udělovány poměrně často. Byť existují práce, které se zabývají způsoby měření školní zralosti či připravenosti, nemáme dosud informace o efektivitě udělených (či neudělených) odkladů z hlediska úspěšnosti „hraničních“ žáků nejen v průběhu primárního vzdělávání.

V monotematickém čísle proto uvítáme především empirické studie o situaci v ČR a SR, případně také metodologické a přehledové texty a diskusní příspěvky, zprávy či recenze zaměřené na cíle, podmínky a dopady předškolního vzdělávání a péče a přechodu do základního vzdělávání. Strukturovaný abstrakt v rozsahu 800–1200 znaků (bude uvádět typ článku, teoretický rámec, výzkumnou otázku, popis metod a vzorku, předpokládané výsledky) je možné zaslat do 30. května 2016 na adresy jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz nebo jana.strakova@pedf.cuni.cz. Autoři obdrží vyrozumění v červnu 2016. Plné texty editory vybraných příspěvků pak budou očekávány do 30. září 2016 a projdou následně standardním recenzím řízením.

Plný text výzvy pro autory a pokyny pro psaní příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce časopisu www.orbisscholae.cz.

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

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Masaryk University, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, 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, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondřej 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 STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, 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, Ondřej 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 45 000 characters), letters (ca 27 000 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 quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Čechyňská 18, 602 00 Brno. Circulation: 260 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies 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.



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 26, číslo 1, 2016

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

<https://journals.muni.cz/pedor>



ISSN 1211-4669

