

Pedagogická orientace

Jana Stará, Karel Starý

Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ

Vít Šťastný

Soukromé hodiny doučování na středních školách:
diagnóza a směry dalšího výzkumu

Stanislav Štěpáník, Jan Slavík

Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky
mateřského jazyka

Klára Uličná

To see or not to see: Profesní vidění budoucích učitelů
anglického jazyka a budoucích učitelů pro 1. stupeň
se specializací na anglický jazyk

Miroslav Janík

Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu

Jaroslava Simonová

Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů

Ingrid Čejková

Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání:
Problém, nebo výzva?

Jan Hábl

Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy
mezi autoritářstvím a liberalitou

roč. 27/1
2017

Pedagogická orientace, 2017, roč. 27, č. 1, vychází 15. 04. 2017

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

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

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

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

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

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

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

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

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

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

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Česková. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků. Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana. Plné texty studií (od roku 2005) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>
Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Vyčpěl duch vědeckých společností? (<i>Petr Knecht, Petr Najvar</i>)	3
Studie _____	6
JANA STARÁ, KAREL STARÝ: Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ	6
VÍT ŠŤASTNÝ: Soukromé hodiny doučování na středních školách: diagnóza a směry dalšího výzkumu	30
STANISLAV ŠTĚPÁNÍK, JAN SLAVÍK: Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka.	58
KLÁRA ULIČNÁ: To see or not to see: Profesní vidění budoucích učitelů anglického jazyka a budoucích učitelů pro 1. stupeň se specializací na anglický jazyk	81
MIROSLAV JANÍK: Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu	104
JAROSLAVA SIMONOVÁ: Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů	136
INGRID ČEJKOVÁ: Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva?	160
JAN HÁBL: Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy mezi autoritářstvím a liberalitou.	181
Diskuse _____	198
PETER ONDREJKOVIČ: K vzťahom akademickej sociálnej práce a sociálnej pedagogiky	198
IVO JIRÁSEK: Závěrečné (?) slovo k recenzní pranci	210
RADIM ŠÍP: Závěrečná odpověď na „Závěrečné (?) slovo“	216
Recenze _____	219
Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová, M., Spilková, V., Starý, K., ... Greger, D. (2015). Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy. (<i>Martina Habrdlová</i>)	219
Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. (<i>Hana Navrátilová</i>)	224
Zprávy a oznámení _____	228
Odešel profesor Zdeněk Helus (1935–2016) (<i>Michal Zvírotsky</i>)	228
Dialektika vzdělávání ve srovnávací perspektivě. Zpráva o Světovém kongresu srovnávací pedagogiky (<i>Eliška Walterová, David Greger</i>)	230
Zpráva z první letní školy evropského programu EDiTE – EJD (<i>Lucie Bucharová</i>)	234
Pomůže „Nová agenda dovedností pro Evropu“ posílit lidský kapitál? (<i>Michaela Šojdrová</i>)	238
Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry (<i>Iva Stuchlíková, Tomáš Janík</i>)	243
Obsah ročníku 2016	267
Poděkování recenzentům.	270

Contents

Editorial: Have scientific societies lost its spirit? (<i>Petr Knecht, Petr Najvar</i>)	3
Articles	6
JANA STARÁ, KAREL STARÝ: Teaching history in primary education.....	6
VÍT ŠŤASTNÝ: Private tutoring lessons in upper-secondary schools: Diagnosis and future research directions	30
STANISLAV ŠTĚPÁNÍK, JAN SLAVÍK: Pupil's preconceptions as the constitutive component of L1 instruction	58
KLÁRA ULIČNÁ: To see or not to see: Professional vision of future English language teachers and of future elementary teachers with specialisation in English.....	81
MIROSLAV JANÍK: How German language teachers use English in their lessons	104
JAROSLAVA SIMONOVÁ: Characteristics of a good compulsory school from the parent's point of view	136
INGRID ČEJKOVÁ: Pedagogically uneducated university teacher: A problem or a challenge?	160
JAN HÁBL: Human being: Good and/or evil? Antropological position between authoritatian and liberal approach to education	181
Discussions	198
PETER ONDREJKOVIČ: The relations of academic social work and social pedagogy	198
IVO JIRÁSEK: The last (?) word in a review squabble	210
RADIM ŠÍP: The last reply to the "Last word"	216
Book Review	219
Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová, M., Spilková, V., Starý, K., ... Greger, D. (2015). Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy. (<i>Martina Habrdlová</i>).....	219
Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. (<i>Hana Navrátilová</i>)	224
Reports and Announcements	228
Obituary: Professor Zdeněk Helus (1935–2016) (<i>Michal Zvírotsky</i>)	228
Dialectics of education in a comparative perspective. Report on XVI World Congress of Comparative Education Societies (<i>Eliška Walterová, David Greger</i>).....	230
The First Summer School of the European Program EDiTE – EJD (<i>Lucie Bucharová</i>)	234
Will the New Skills Agenda for Europe help strengthen human capital? (<i>Michaela Šojdrová</i>).....	238
Framework for initial teacher education Or on seeking and finding consensus among different actors (<i>Iva Stuchlíková, Tomáš Janík</i>).....	243
Contents 2015.....	267
Acknowledgements	270

Editorial: Vyčpěl duch vědeckých společností?

Editorial prvního čísla každého ročníku PedOr bývá tradičně prostorem pro sdílení vizí a názorů zrcadlících dění v redakci časopisu, případně celé (České pedagogické) společnosti. Zatímco před rokem jsme ve rmutně laděném editorialeu řešili otázku udržitelnosti financování Pedagogické orientace, letošní bilanční poselství je ve znamení klidu a konsolidace. Zeštíhlovací kúra, kterou náš časopis prošel, se projevila tím, že se finanční rozpočet Pedagogické orientace navrátil zpět do černých čísel. Připomeňme, že zeštíhlení spočívalo ve snížení periodicity PedOr z šesti čísel vydávaných v jednom ročníku na čtyři. Toto opatření umožnilo významně snížit finanční náklady zejména na tisk a poštovné. Navzdory snížené periodicitě se nám podařilo zachovat všechny zdroje financování časopisu v nezměněné výši, což je taktéž nutno ocenit. Děkujeme tímto Radě vědeckých společností za poskytnutou dotaci a současně jsme vděční také členům České pedagogické společnosti, kteří se prostřednictvím svých členských příspěvků nemalou částkou podílejí na vydávání PedOr.

Nahlédneme-li pod pokličku redakce, aktuálně zde rezonují tři klíčové existenciální otázky: Jak dlouhodobě dělat kvalitní a reprezentativní pedagogický časopis? Jak ho uživit? A jak z toho ještě zároveň mít dobrý pocit?

Jsme si vědomi, že autoři zamýšlející se nad tím, v jaké platformě by bylo žádoucí publikovat, nejvíce hledí na reputaci zvažovaných časopisů. Dlouhodobě se proto snažíme, abychom na stránkách PedOr pedagogickým problémům brali berličku všednosti, punc banality a otvírali autorům i čtenářům oči – pakliže o to stojí, a je-li tomu třeba. To od autorů, čtenářů, recenzentů i redaktorů mnohdy vyžaduje vystoupit z komfortní zóny a vydat se vstříc dalšímu rozšířenému porozumění. Jsme přesvědčeni, že právě tento přístup, náročný na čas a tvrdou práci, stojí v pozadí vzniku originálních myšlenek a poznatků, které jsou pro pověst časopisu klíčové.

Ozdobou kvalitního pedagogického časopisu by měly být texty relevantní pro pedagogickou teorii i praxi a současně bytelně usazené do širšího kontextu pedagogických a příbuzných věd. Zmíněná věta může na první pohled znít jako floskule. Současně ale reaguje na problém neostré hranice mezi nadčasovými, originálními a přelomovými texty a pseudovědeckými traktáty, které si zřejmě nikdo se zájmem nepřečte. Tím, jak se výzkumníci v pedagogice specializují a uzavírají ve svých nikách (mnohdy jednočlenných), rozvolňují se vazby mezi příslušníky profesního společenství a ochabuje profesní diskuse. Současně se tím oslabuje pozice pedagogiky jako významné společenské vědy s národním

i mezinárodním dopadem. V době, kdy je vědecká úspěšnost podmiňována až hnidopišskou specializací v určité dílčí vědecké doméně, je nutné hledat ideovou oporu pro legitimizaci existence časopisu, který se profiluje pokud možno obecně a veskrze lokálně. Jako jeden z důvodů, proč může být vydávání časopisu typu PedOr prospěšné, je sportem inspirovaná úvaha o tom, že jakýkoli mezinárodní úspěch je podmíněn vysokou kvalitou národních soutěží. Kvalitní národní soutěž (rozuměj kvalitní pedagogický časopis vydávaný převážně v češtině) musí být s to nabídnout podmínky, které umožní všem typům hráčů se žádoucím způsobem rozvíjet.

V případě Pedagogické orientace je nepochybné, že bez zázemí České pedagogické společnosti by PedOr pouze balancovala na hraně přežívání. Tento mód je ostatně typický pro časopisy, které vznikají tzv. na koleni. Česká pedagogická společnost je garantem vědecké vážnosti Pedagogické orientace a současně také její existenční jistotou. To se následně přímo i nepřímo projevuje v kultivaci (nebo chcete-li orientaci) celého oboru. Lapidárně řečeno, kondice Pedagogické orientace je přímo úměrná kondici České pedagogické společnosti. V této myšlence je skryt důležitý morální apel určený paradoxně zřejmě někomu, kdo tyto řádky nečte.

Zdá se, že étos vědeckých společností poněkud vyčpěl. Úvahy o „cechovní“ hrdosti, pospolitosti a sounáležitosti dnes nelákají. Sdružování, angažovanost, povědomí o spojenectví, solidarita, sdílení, hájení společných zájmů jsou pro současnou nastupující generaci pedagogických výzkumníků deformovanou kafemlejnkem veskrze nic neříkající slogany. Nechuť k (oficiálnímu) organizování a spolčování je patrně důsledkem vypjatého individualismu 90. let, v němž mladší generace současných pedagogů vyrůstala. Necítí nutnost podporovat činnosti oficiálních a tradičních vědeckých sdružení, neboť jim v době internetu v podstatě nic hmotného nepřináší.

Navzdory bohaté spolkové činnosti v regionech, vydávání PedOr a konferenčních sborníků, organizování konferencí a dalších odborných setkání je Česká pedagogická společnost stále některými pedagogy vědomě či nevědomě vnímána s jistou ironií či despektem zpravidla doprovázeným povzdechem o potřebě jejího oživení. Jedná se o nezničitelné klišé, které patrně nelze přemoci žádnými dostupnými prostředky. Je tomu tak zřejmě proto, že jakákoli rychlá změna viditelná na první pohled je obtížná, neboť tradiční vědecké společnosti mají jasně danou hierarchii a strukturu, v níž se obtížně prosazují inovace, pro něž není vyjednáno všeobecný konsenzus. A jelikož v nejvyšších grémiích vědeckých spolků se většinou realizují silné osobnosti různého smýšlení

a názorových orientací, může se navenek jevit, že vědecké společnosti stále přešlapují na místě. Není tomu ale tak, neboť většina argumentačně bohatých diskusí a koncepčních rozhodnutí zůstává řadovým členům skryta.

Důležitým úkolem Hlavního výboru Společnosti – nově ustaveného po volbách na letošním březnovém Sjezdu Společnosti – bude explicitně zformulovat vizi pro práci a rozvoj Společnosti v nadcházejícím čtyřletém funkčním období. Nesporně je v mnoha ohledech na co dobrého navazovat z období předchozích. Se změnami ve složení Hlavního výboru a na pozici předsedy Společnosti bude ale také příležitost hledat nové cesty naplňování poslání Společnosti, které je v obecné rovině podporovat rozvoj pedagogických věd a příbuzných oborů i uplatňování jejich poznatků v praxi.

Vůle angažovat se a ovlivňovat společenské dění „zespodu“ nechybí zejména mladé generaci pedagogů. Různé aktuálně viditelné iniciativy za obrodu učitelského vzdělávání jsou toho důkazem. Možná je to právě potřeba vymezit se vůči establishmentu, případně vyjádřit nespokojenost se stavem Společnosti či celého oboru, která často představuje důvod, proč nevstoupit do České pedagogické společnosti. Zajímavé je, že osoby programově odmítající jakékoli organizované a institucionalizované spolčování jsou často závislé na podmínkách, které jim Česká pedagogická společnost vytváří například tím, že podporuje vydávání *Pedagogické orientace*. *Pedagogická orientace* jako významný lokální reprezentant oboru se pochopitelně nechce uzavírat vůči rukopisům autorů, kteří nejsou členy České pedagogické společnosti. Největším zájmem oboru je nekádovaná kvalitní věda spočívající v řešení problémů relevantních pro praxi. S tím je spojeno institucionalizované profesní sebevědomí (reprezentované například tímto časopisem) a sebeúcta, v pedagogice tolik potřebná.

Být nezávislý je in. Na poli vědy je ovšem téměř nemožné dlouhodobě dosahovat větších úspěchů bez zapojení se do profesních společenství a struktur. Přitom členství v České pedagogické společnosti v podstatě obnáší pouze souhlas s jejím programovým prohlášením (stanovami), v němž skutečně není nic patologického. Členské příspěvky v pokladně České pedagogické společnosti jsou ostatně důvodem, proč *Pedagogická orientace* navzdory zeštíhlovací kúře v poslední době poněkud zesílila. Je to znamení, že časopis je po všech stránkách v dobré kondici. Doufejme, že tomu tak bude co nejdéle. Dobrá finanční situace České pedagogické společnosti je podmínkou, aby *Pedagogická orientace* přinášela originální odborné poznatky a podněcovala radost z práce autorů, čtenářů a v neposlední řadě také týmu lidí, kteří se na vzniku časopisu podílejí.

Petr Knecht a Petr Najvar

Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ¹

Jana Stará, Karel Starý

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Redakci zasláno 16. 3. 2016 / upravená verze obdržena 4. 8. 2016 /
k uveřejnění přijato 29. 9. 2016

Abstrakt: V této stati představíme výsledky empirické studie výuky tématu událostí 17. listopadu 1939 a 1989 ve třetím ročníku ZŠ. Po krátkém ukotvení tématu v teoretickém rámci aktuálního vývoje dějepisného vzdělávání v primární škole v mezinárodním kontextu a popisu výzkumné metodologie seznámíme čtenáře s hlavními výzkumnými zjištěními. Kvalitativní explanatorní případová studie výuky tří učitelek, založená na pozorování výuky, rozhovorech s učiteli a analýze písemných projevů žáků, prokázala, že žáci jsou již v primární škole schopni porozumět významu historických událostí a uvědomovat si hodnotu života ve svobodné společnosti. K tomuto výsledku mohou žáky učitelé dovést různými přístupy, je však nutno respektovat vývojové schopnosti žáků a reagovat na specifická úskalí, která přináší dějepisné učivo. Patří mezi ně nároky na orientaci v časových obdobích, tendence přeceňovat roli známých osobností (personifikace) a posuzování historických událostí měřítky současnosti (prezentismus). Jako efektivní přístupy se ve studii ukázaly přístupy badatelsky orientované výuky – přístupy orální historie a přístupy založené na analýze hodnoty života ve svobodné společnosti na základě rozhovoru o prožitcích a pocitech lidí žijících v době nesvobody.

Klíčová slova: dějepisné vzdělání, soudobé dějiny, primární vzdělávání, případová studie

1 Výuka dějepisu v primárním vzdělávání

1.1 Význam dějepisného vyučování

Úloha dějepisného vzdělávání se v minulosti přirozeně měnila a vyvíjela se hlavně diskuse o jeho funkcích. Již od dob antického starověku se objevuje názor, že dějepisné znalosti nám pomáhají pochopit současnost. Výuka dějepisu je také tradičně vnímána jako prostředek výchovy k mravnosti, nástroj, který pomáhá při budování „lepší společnosti“ (od osvícenství). Od konce 18. století se ve školách začal výrazněji uplatňovat národní zřetel

¹ Článek vznikl s podporou projektu GA ČR 15-19158S: *Formativní hodnocení žáků prostřednictvím vzdělávacích cílů.*

a úlohou dějepisného vzdělávání bylo formovat uvědomělé a hrdé občany. Postupně se v kurikulu mnoha zemí vyčleňuje jako samostatná složka sociálně-humanitního vzdělávání občanská výchova (např. v Nizozemsku v polovině 60. let 20. století), jinde zůstává občanská výchova přirozenou složkou dějepisné výuky. Z tohoto shrnutí tradičních funkcí dějepisného vzdělávání je zřejmé, že výuka dějepisu je do značné míry nástrojem pro rozvoj hodnot a politického uvažování (Wils & Verschaffel, 2012).

Soudí se, že školní dějepis společně s médií a politickým klimatem mají významný podíl na tom, jak žáci vidí sami sebe, své dějiny, svoji úlohu v regionech, národních pospolitostech či v internacionálním prostředí (Čapek, 2005). V primárním vzdělávání je dějepisné učivo obvykle integrováno do předmětu společně s dalšími přírodovědnými a společenskovedními obory (např. v Německu či v ČR), v některých zemích (např. Anglie) však tvoří dějepis samostatný předmět.

V západní a severní Evropě se od konce 70. let 20. století rozvíjí nové pojetí dějepisu (*New history*) vycházející z kritiky chronologického a na národní dějiny zaměřeného pojetí výuky. Začíná se zdůrazňovat historická metodologie ve výuce, žák se má učit historicky myslet, analyzovat a interpretovat historické skutečnosti, pracovat s historickými prameny apod. Výuka se věnuje ve značné míře sociálním a antropologickým dějinám a historii etnických minorit. Toto pojetí samozřejmě bojuje s některými obtížemi, mj. s nedostatkem času na takto pojatou výuku, požadavkem na nové koncipování učiva a jeho rozvrstvení mezi různé stupně vzdělávání, nedostatkem vůdčí linie historického výkladu, politickými kontroverzemi, které přináší pluralita názorů při výkladu národních dějin, požadavky vyšších stupňů škol na vědomosti žáků aj. V 80. letech ve Velké Británii dochází k další transformaci výuky dějepisu. Kritizováno je důsledné uplatňování multikulturního a antirasistického principu, příklon k empatii, přílišný důraz na sociální a hospodářské dějiny, nedostatečné pěstování britsko-anglické identity. Nicméně trvá důraz na badatelský přístup. Od 90. let minulého století narůstá v západních zemích důraz na rozvoj porozumění propojenosti světa. Některé vzdělávací systémy na základě toho koncipovaly pojetí dějepisu v jednotlivých stupních vzdělávání. Jako vyhovující se pro tyto účely jeví přístup, při němž se nejprve výuka zaměřuje na lokální záležitosti, pak na národní, posléze na evropské a celosvětové, přičemž vyšší stupeň vždy obsahuje i stupeň nižší (Čapek, 2005). Zároveň s tendencí globalizační se projevuje tendence diverzifikační v etnické, jazykové, kulturní, náboženské či státoporné oblasti, a to ve vztahu mezi

zeměmi, civilizacemi, kulturami i uvnitř jednotlivých zemí. Jde vlastně o úsilí v rámci globalizace zachovat historicky vzniklou silnou evropskou různorodost a vytvořit celek multikulturního, mnohonárodního a multijazykového společenství. Školní výuka nicméně zůstává stále zaměřena převážně na většinové obyvatelstvo každé evropské země a „stěží se v dějepisné výuce hledají reflexe etnické, kulturní a náboženské různorodosti uvnitř země, mezi regiony, v sousedních oblastech apod., tím spíše, že současné etnické či náboženské střety nevytvářejí prostor pro začínající zohledňování diverzifikace“ (Čapek, 2005, s. 222).

V USA a většině západoevropských zemí čerpá tradičně vzdělávání v primární škole z antropologie, sociologie, historie, ekonomie, geografie a politických věd, v ČR hlavně z historie a geografie, ale v poslední době se začínají prosazovat i prvky dalších výše zmíněných disciplín (více o vývoji v Evropě a USA viz Dvořáková & Dvořák, 2005). Diskuse se vedou o poměru zastoupení dějepisného učiva v rámci výuky ostatních společenských věd v primárním vzdělávání. Někteří odborníci uvádějí, že dějepisné učivo je hodnotné především z důvodu poskytování znalostí, které umožní jedincům rozumět současnému světu (Brophy, Alleman, & Halvorsen, 2013). Ztotožňujeme se se Z. Benešem (2009, s. 155), že „předmětem školního dějepisu není samotná historická skutečnost (žakovým úkolem není primárně poznat, jak to ve skutečnosti bylo), ale je jím historické vědomí (tedy zjednodušeně to, jak to, co bylo, působí v současnosti, jak je minulé ‚živým‘ rozměrem současnosti a jak implikuje budoucí)“.

1.2 Vývojové předpoklady žáků 1. stupně ZŠ pro chápání dějepisného učiva

I když je výuka dějepisného učiva pro děti mladšího školního věku náročná, dokáží porozumět obecným chronologickým sekvencím (např. vývoj dopravních prostředků) a historickým událostem (např. na základě příběhů lidí, se kterými se mohou identifikovat) nebo rozlišovat mezi událostmi dávne a méně dávne historie na základě srovnávání jednotlivých aspektů života lidí v různé době (např. bydlení, odívání, používání různých nástrojů apod.), i když nejsou schopny analyticky zacházet s abstraktními historickými pojmy a tématy (Brophy et al., 2013; Peck, 2005). Výzkumy Bartona a Levstikové (1996) ukázaly, že historická data nemají pro děti do 3. ročníku primární školy velký význam, ve 3. a 4. ročníku sice děti už rozumějí jejich číselné hodnotě, ale obvykle až v 5. ročníku dokážou data propojit s příslušnými souvisejícími kontextovými poznatky.

Postupný vývoj *historického vědomí* u dětí mladšího školního věku:

1) Kauzalita historických událostí

Nejprve děti nevidí v historické kauzalitě žádnou logiku – události se podle nich dějí nezávisle na sobě. Když dítě pozná, že události mají nějaké příčiny, nejprve si to vykládá mechanicky, myslí si, že události jsou způsobeny bezprostředně předcházejícími událostmi a že se proto musely odehrát právě tak, jak se odehrály. Později děti začínají rozumět, že události mají různé příčiny, které často působí současně, chápou, že věci se vyvíjí různě, že rozdílné hodnoty mohou způsobit konflikt, že vliv má geografická poloha, kultura, politické klima nebo ekonomické podmínky, a také si uvědomují, že příčiny některých událostí nemůžeme beze zbytku poznat.

2) Chronologický vývoj

Nejprve děti vnímají změny jako na sobě nezávislé, spíše než jako vývoj v řetězci příčin. Pak si naopak myslí, že všechno může být vystopováno zpět až k první příčině a že všechno, co se stalo v minulosti, je předchůdcem současnosti. Posléze začínají vnímat historický vývoj jako postupnou transformaci, uvědomují si, že jenom některé aspekty se mění a že změny mohou být zanedbatelné nebo naopak velmi radikální. Dochází k poznání, že kontinuální změna je univerzální a nevyhnutelná, ale že to nemusí být vždy změna k lepšímu.

3) Porozumění jednání lidí v minulosti

Zpočátku děti nejsou schopny vcítit se do lidí žijících v minulosti. Když se setkají s něčím, co si nedovedou vysvětlit, přejímají „blahosklonný“ přístup – že naši předci nebyli tak vyvinutí, jako jsou lidé dnes („byli ještě hloupí“). Později začínají chápat, že lidé v dřívějších dobách jednali z jejich perspektivy racionálně. Zpočátku přisuzují lidem stereotypní nebo neurčitou motivaci (může za to jeho náboženství; prostě byl takový), později jsou schopny přisuzovat lidem specifitější motivy, ačkoli stále na události dějin nahlížíjí z pohledu současného světa (*prezentismus*).

4) Historické prameny a badatelské metody

Nejprve žáci nezaznamenají, že si některé prameny vzájemně odporují, nebo nechápou, jak mohou existovat vzájemně si odporující prameny. Teprve později si začínají uvědomovat, že zdroje musí být analyzovány a že se historici musí při práci s daty řídit zásadami historické vědy. Tak vznikají obhajitelné

interpretace, ale nikdy nejsou definitivní, protože se někdy objeví dosud neznámé prameny, které porozumění historickým událostem mohou posunout (Brophy et al., 2013).

1.3 Didaktické přístupy ve výuce dějepisu na 1. stupni ZŠ

Současná didaktika zdůrazňuje klíčovou roli žákovských pojetí v procesu učení. *Klasická teorie konceptuální změny* považuje poznávání za vysoce organizované v teoriích, schématech nebo rámcích a usuzuje se, že dosavadní pojetí dítěte může být rázem nahlédnuto jinak a může být nahrazeno jiným. *Druhá teorie konceptuální změny* chápe dětské poznatky nikoli jako koherentní „prototeorii“, ale jako „ekosystém“ volně provázaných elementů, které se proměňují jen pozvolna, postupně (Dvořáková, 2012).

Pecková (2005) uvádí do souvislosti potřebu vycházet z žákovských pojetí s potřebou vycházet ve výuce dějepisu z pro žáky představitelných jevů. Doporučuje věnovat ve výuce nejprve pozornost tomu, jak lidé dříve žili, a potom pomoci dětem porozumět širším souvislostem, které tento způsob života utvářely.

V oborovědidaktické literatuře (např. Brophy et al., 2013; Levstik & Barton, 2011; Peck, 2005) se zdůrazňuje důležitost budování badatelských dovedností žáků. Shromažďování materiálu, jeho třídění, základy historické kritiky a prezentace výsledků vlastní práce jsou nahlíženy jako stejně důležité součásti dějepisného vzdělávání jako osvojování vědomostí o minulosti.

Rozvoj žákovského porozumění historii může být podle Brophyho a kol. (2013, s. 103) podpořen zdůrazňováním vyšších hladin myšlení při diskutování o historických událostech (*higher-order thinking*). Děti při takových diskusích mohou pochopit některé zásadní myšlenky/generalizace, jako např. že konflikt typicky vzniká tam, kde skupiny soupeří o zdroje či moc nebo zastávají rozdílné hodnoty.

Přístup do značné míry eliminující hrozbu zneužití dějepisu pro manipulaci žáků a zároveň omezující přetěžování žáků nadměrným množstvím faktografických informací je přístup zdůrazňující *rozvoj historického vědomí žáků a užívání badatelských metod historické vědy* pro konstruování historických znalostí – *doing history* (Peck, 2005).

2 Metodologie výzkumu

2.1 Volba výzkumného tématu

Tématem naší studie je výuka dějepisného učiva v primární škole. Náš zájem o tuto problematiku pramení z přesvědčení, že dějepisné učivo má v kurikulu primární školy své opodstatnění. V souladu s výše uvedenými teoretickými zdroji spatřujeme největší potenciál dějepisného učiva v primárním vzdělávání v budování historického vědomí a v uvědomování si kulturních a společenských hodnot.

V RVP ZV (MŠMT, 2013, s. 40) je uveden očekávaný výstup „objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů“. Rozhodli jsme se zaměřit na *Den boje za svobodu a demokracii* (dále jen 17. listopad). Jako východisko jsme využili učebnici *Prvouka pro 3. ročník ZŠ* (nakl. Fraus), na jejíž tvorbě jsme se podíleli. Téma ze soudobých dějin je v učebnici prvouky nové, což poskytuje příležitost popsat jev dosud nezkoumaný. Cílem naší studie bylo zjistit, jak k výuce tohoto tématu přistupují různí učitelé a jaké konkrétní postupy volí, aby děti učivu dobře porozuměly.

2.2 Výzkumný design

Zvoleným výzkumným přístupem je design *kvalitativní případové studie*. Podle klasifikace případových studií se jedná o *explanatorní* případovou studii, která podává vysvětlení případu prostřednictvím analýzy příčinných řetězců s využitím vybraných teorií. Taková případová studie je vhodná především za podmínek, kdy je cílem odkrýt méně známé nebo dosud neznámé vztahy a struktury daného případu, analyzovat jejich charakter, identifikovat příčiny a důsledky (Yin, 2005). Výše jsme uvedli teoretický rámec, ze kterého vycházíme a který použijeme pro interpretaci výzkumných zjištění. Zvoleným případem je jev, který jsme vymezili jako *výuku tematického celku 17. listopad 1939/1989 ve 3. ročníku základní školy*. Základní výzkumnou otázkou je: *Jak učitelé v primární škole vyučují téma soudobé historie?* Záměrem nebylo z tohoto případu zobecňovat, ale prozkoumat, jak může vypadat konkrétní podoba implementace tématu soudobých dějin do výuky.

2.3 Konstrukce výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek účastníků byl konstruován záměrným výběrem. Zajímalo nás, jak přistoupí k výuce o 17. listopadu vyučující s výrazně odlišnými

vyučovacími styly. Vybrali jsme proto dvě učitelky, které absolvovaly stejné přípravné vzdělávání, mají podobné profesní zkušenosti a vyučují podobnou populaci žáků (dvě paralelní třídy v jedné škole) a přitom mají velmi odlišný přístup k vyučování. Styl první učitelky bychom podle Fenstermachera a Soltise (2008) mohli označit jako *exekutivní*, styl druhé jako *facilitační*. Do vzorku byla zařazena ještě třetí učitelka, která vyučuje odlišnou žákovskou populaci, s výukou má málo zkušeností a její vyučovací styl je dosud nevyhraněný. Záměrem zařazení této učitelky bylo získat další „triangulační“ data a lépe pochopit data získaná od dvou předchozích učitelek. Se dvěma prvními učitelkami spolupracujeme jako s fakultními učitelkami, třetí ještě studuje a současně již pracuje jako učitelka. Vybírali jsme mladé učitele s krátkou délkou praxe, kteří události roku 1989 neprožili. Učitelky Eva a Lenka² vystudovaly učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK, učí na běžné nevýběrové pražské základní škole a obě nastoupily na tuto školu v závěru svého studia (obě dva poslední roky svého studia zároveň učily na ZŠ). Učitelka Týna studuje ve 4. ročníku přípravného vzdělávání a souběžně začala vyučovat v mezinárodní soukromé škole, kde se na výuce rovnou měrou podílejí rodilí mluvčí a čeští učitelé.

2.4 Dílčí výzkumné otázky a použité výzkumné metody

Výše uvedenou výzkumnou otázku jsme specifikovali do dílčích podotázek: *Jaké cíle si učitelé ve výuce kladou? Jak zohledňují vývojová specifika dětí mladšího školního věku? Jaké vyučovací metody vybírají a jak svou volbu zdůvodňují? S jakými problémy se při výuce potýkají?* Kromě otázek směřovaných na učitele nás také zajímalo, jak žáci porozumí vzdělávacímu obsahu. Těmto specifickým otázkám odpovídal výběr výzkumných metod: pozorování výuky, rozhovory s učiteli a analýza písemných projevů žáků. Na realizaci výzkumu se podíleli dva výzkumníci (spoluautoři této studie). Sběr dat jsme prováděli individuálně, všechny ostatní činnosti od projektování až po interpretaci výsledků jsme zpracovávali společně.

2.5 Harmonogram výzkumu

Nejprve jsme pozorovali výuku tématu 17. listopadu a pořídili jsme z ní videozáznam. Bezprostředně po poslední sledované hodině jsme s každou učitelkou provedli hloubkový rozhovor. Cílem dotazování bylo zjistit, jaké cíle učitelky při výuce sledovaly, jak se jim dařilo jich dosahovat, co podle nich

² Jména účastníků výzkumu jsou anonymizována.

dělalo žákům při učení potíže a čím si to vysvětlují. Dále jsme analyzovali produkty učení žáků – kresby, postery, plakáty, zápisy v sešitě apod. S odstupem jednoho roku jsme žákům zadali písemnou práci s cílem zjistit, co si o 17. listopadu jako Dni boje za svobodu a demokracii pamatují. Písemná práce se skládala ze dvou částí. První byla znalostní a druhá spíše postojová. Nejprve žáci přiřazovali letopočty k událostem, např. *Vrátila se svoboda a demokracie – 1989; Na dlouhou dobu lidé ztratili svobodu – 1939*. V druhé části bylo jejich úkolem pokračovat v nedokončených větách, např.:

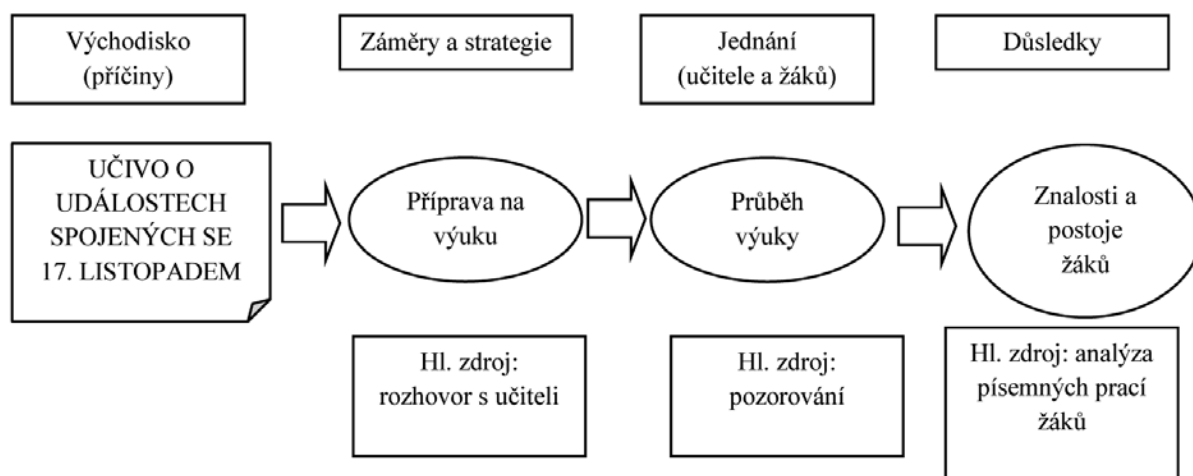
„Od té doby si připomínáme 17. listopad jako důležitý den, protože...“

2.6 Vyhodnocení a analýza

Při analýze dat jsme v transkriptech rozhovorů, záznamů z hodin a písemných prací žáků nejprve identifikovali textové úryvky, jejichž obsah se vztahoval k položeným výzkumným otázkám. Následně jsme významové jednotky sdružovali do obecnějších (nadřazených) kategorií. Jako výchozí kategorie jsme použili koncepty z teoretického rámce (Brophy et al., 2013), například *řazení dějinných sekvencí, personifikace dějin, narativita, zjednodušená kauzalita*. Během opakovaného kódování dat se vstupní kategorie sytily různou měrou, transformovaly se a objevovaly se kategorie nové, např. *angažovanost učitele, upřesňování odpovědí žáků, převádění obsahů do dětského jazyka, vysoká očekávání, aktivita žáků* aj.

Kategorie a textové sekvence jsme opakovaně pročítali, porovnávali a upravovali. Postupně tak vznikl soubor hierarchizovaných kategorií, ze kterého jsme sestavili srovnávací přehledovou tabulku a explanatorní schéma (viz níže). Výroky uváděné v textu jako přímé citace³ účastníků slouží jako „články řetězu“ spojujícího data a teoretické koncepty (Yin, 2005). Zdroje, které přinesly data o jednotlivých fázích výuky (včetně její přípravy a výsledků), ukazuje následující schéma.

³ Citace výroků jsou identifikovány podle příslušnosti ke třídám: AE (třída učitelky s přezdívkou Eva), AL (třída učitelky s přezdívkou Lenka), ZT (třída mezinárodní soukromé školy učitelky s přezdívkou Týna).



Obrázek 1. Zdroje dat v jednotlivých fázích výuky.

3 Výzkumná zjištění

V další části článku popíšeme nejprve různé přístupy, které zvolily učitelky zapojené do výzkumu, pak je porovnáme podle vybraných teoretických rámců s odkazy na reakce žáků.

3.1 Odlišné přístupy k výuce tematického celku

V této části nejprve naznačíme vyučovací styl každé učitelky, pak její cíle a strategické záměry a nakonec popíšeme hlavní proporce a obsah vyučovacích hodin.

A. Exekutivní styl – Eva

Pro exekutivní styl je charakteristické soustředění na *učivo* a *vyučovací metody*. Znamená to, že učitel za hlavní určující princip považuje to, aby si žáci z jeho výuky odnášeli co nejvíce informací. Neustále hledá a zdokonaluje vyučovací metody, které k tomuto cíli směřují (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Učitelka Eva se na výuku připravovala tak, že si přečetla doporučení v metodické příručce, a navíc konzultovala přípravu s dějepisárkou z 2. stupně: „Ta mi radila, abych zůstala jen u událostí v roce 1939 a šla do hloubky.“ Navzdory doporučení se rozhodla učit o událostech 17. listopadu 1939 i 1989 současně s tímto zdůvodněním: „Myslím si, že pro mladší děti je důležitější, když dostanou události v celém kontextu, nějak se jim to přiblíží a nějak se v tom

zorientují.“ Několik dní před touto hodinou dala Eva za úkol žákům zeptat se rodičů či prarodičů doma na vzpomínky na 17. listopad 1989.

Tematickému celku byla vyhrazena jedna prodloužená vyučovací hodina (60 minut). Učitelka využívala učebnice prvouky, v níž jsou texty a obrázky popisující a ilustrující život v Československu ve 30. letech 20. stol., obsazení nacistickou armádou, poválečný život, období před rokem 1989 a události 17. listopadu 1989 (viz *Prvouka 3*; Stará, Dvořáková, & Frýzová, 2009).

Žáci měli ve skupinách spojovat obrázky a slovní popisky, druhým úkolem bylo obrázky chronologicky seřadit. Úkol se projevil jako velmi náročný. Při kontrole splnění úkolu se ukázalo, že děti ke správnému řešení samy nedospěly. Dobíraly se jej s dopomocí učitelky, jednotlivé události se jim pletly, často neuměly na otázky učitelky odpovědět, část žáků během této dlouhé aktivity neudržela pozornost. Ve zbytku hodiny probíhal frontální rozhovor nad jednotlivými dějinnými sekvencemi. Eva zařadila do hodiny (v souladu s doporučením metodické příručky) také krátkou videoukázku vojenské přehlídky nacistické armády a proslovu A. Hitlera. Při výkladu postupovala Eva chronologicky. Když se přiblížila k roku 1989, zeptala se, co děti zjistily ve svých rodinách. Domácí úkol byl zadán jako dobrovolný, a tak reagovali jen někteří žáci a o zprostředkovanou výpověď rodičů se jednalo spíše výjimečně.

Jestli vám k tomu něco vaši rodiče řekli, jestli si to pamatují... nebo babičky a dědečkové. **Že je zabili.**⁴ To ses ptal doma, nebo si to myslíš? **Myslím.** A ty myslíš, Sárinko? **Buďto je zabili, nebo jim ublížili, nebo je odvezli na nějakou policejní stanici, kde prostě jim nadávali a bili a tak.** A ty? **Táta řek', že on natáčel v Karlovejch Varech a že pak se chystal jet zpátky do Prahy a pak mu děda volal, ať tam vůbec nejezdí, že je tam ta demonstrace a že tam jako všichni ti vojáci vběhli a rovnou je tam pobili všechny.** (AE)

Z ukázky rozhovoru je patrné, jak je učivo pro žáky nesnadno pochopitelné. Je proto až s podivem, že někteří žáci prokázali schopnost se v událostech orientovat, a dokonce dospět k zobecnění propojujícím obě historické události: „Co mají společného tyto dvě události? **Že protestovali studenti.** To také a co ještě? **Že ta zem nebyla svobodná.**“

Závěr hodiny ukazuje, že žáci jsou jistější v konkrétních představách než v použití abstraktních pojmů. Zároveň je ukázkou vedení frontálního rozhovoru se žáky s výraznou převahou promluv na straně učitelky.

⁴ Výpovědi žáků uvádíme pro lepší orientaci tučně.

Takže my si připomínáme na tento den boj proti čemu? **Proti svobodě.** Je to... no, proti svobodě, jo? Myslíš, že budeme bojovat proti svobodě? Tento svátek má název Den boje za svobodu a demokracii. Za to, aby lidé mohli žít ve svobodném státě a aby tady byla demokratická vláda, což znamená co? Co to znamená, když žijete ve svobodě a demokracii? Kdo by to věděl? Co všechno se může dělat? Nebo naopak, když tady byl teda komunismus nebo tady byla německá armáda, tak co se nemohlo dělat? **Odjíždět ze země.** Takže když žijeme ve svobodě a demokracii, tak můžeme cestovat, nebo nemůžeme? **Můžeme.** Můžeme cestovat. Co dál? Co dál ještě můžeme všechno? **Můžeme poslouchat hudbu, jakou chceme.** Co dál? **Můžeme nosit trička s obrázkama. Můžeme říkat svoje názory.** Můžete třeba studovat školu, kterou si vyberete? **Jo.** Co ještě, máme tady třeba dostatek zboží? Nebo si nemůžeme vybrat zboží? **Můžeme.** Dobře, uff. (AE)

B. Facilitační styl – Lenka

Pro facilitační styl je charakteristické soustředění na *individualitu žáka* a různé formy *interakce*. Takovému učiteli záleží na tom, aby poznal osobně každého žáka, jeho zázemí a možnosti, a snaží se jim vycházet vstříc. Individualizace výuky má své limity, a pokud se učitel snaží je překročit, může být frustrován nemožností toho dosáhnout. Při přípravě důkladně promýšlí, jak bude probíhat interakce mezi ním a žáky, dbá na to, aby se všichni žáci mohli vyjádřit, a rozvíjí interakci žáků mezi sebou (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Druhá učitelka vyhradila na tematický celek jednu vyučovací hodinu, a ještě část hodiny s několkadenním odstupem. Začala hodinu s žáky v kruhu na koberci diskusí o tom, co zjistili ve svých rodinách o životě v reálném socialismu a o listopadu 1989. Žáci do kruhu kladli donesené autentické předměty (odznak *Občanského fóra*, fotografie z dovolené v 80. letech v NDR, svazek klíčů apod.), naučné publikace či autorsky zpracované poznámky z rozhovorů s rodiči a sdělovali své poznatky. Většina žáků měla vypsáné informace na papíře, jedna dívka dokonce vytvořila tabulku, kde srovnala, co bylo „za vlády komunistů“ a co je nyní. Povídání v úvodní části hodiny trvalo přes 20 minut, děti byly zaujaté, a kdyby učitelka diskusi důsledně nemoderovala, hovořily by o svých poznatcích určitě déle. Z výroků je zřejmé, že si z domácího úkolu žáci odnesli mnohé informace a zaujetí pro problematiku (srovnej předchozí třídu AE). Lenka poskytovala dětem dostatek prostoru k vyjádření, nepřerušovala je, neopravovala a za jejich (byť neúplné či nepřesné) odpovědi je chválila.

Tady mám obrázek klíčů, protože se šustilo těma klíčema... No, Viki? No takže, mně máma říkala, že na Václaváku se zvonilo klíčema, že už jako skončila vláda komunistů. Ano, hezky jsi to zjistila... Tak pokračujeme dál, Žofinka. Co jsi zjistila? **Já jsem si udělala takovýhle plakát. Tady je to, co bylo předtím, a tady je, co bylo potom.** To je nádherné, musím říct, Žofinko, že sis s tím opravdu dala práci. **A vzala jsem si papírky a nalepila jsem tam, co se tady nesmělo a co je teďka jako lepší.** A můžeš nám přečíst nějaký příklad alespoň? Co se nesmělo a co se teď smí. **Tak jo, vláda se nesmí kritizovat.** Hmm, to bylo, a teď? **Můžeme dělat to, co nás baví.** Dobře. **Každý si může najít práci, jakou chce. Některé knihy se nesmí číst.** Tak co z toho bylo to, co platí teď, a co platilo předtím? Z toho, co četla, poznali jste to? Ještě jednou to přečti, Žofinko. **Některé knihy se nesmí číst.** Některé knihy se nesmí číst, to platí teď, nebo to platilo předtím, Vašku? **To platilo předtím.** Ano, a jaké třeba knihy? **No, to, co bylo ze Západu, nebo to, co bylo v Americe, ta strana která patřila k Americe, prostě se to nesmělo číst, o té svobodě v podstatě.** Dobře, ano, děkuji za příklad... **No, že třeba to ovoce z těch cizích zemí tam bylo předtím jenom o Vánocích a byly hrozný fronty, třeba na banány.** Přesně tak, nebo na pomeranče. Nebo na mandarinky. Ano, to je pravda... **Já jsem chtěl říct, že máma, když byla malá, tak viděli nějakýho chlapa, jak vlezl do tanku a chtěl přejet hranice.** (AL)

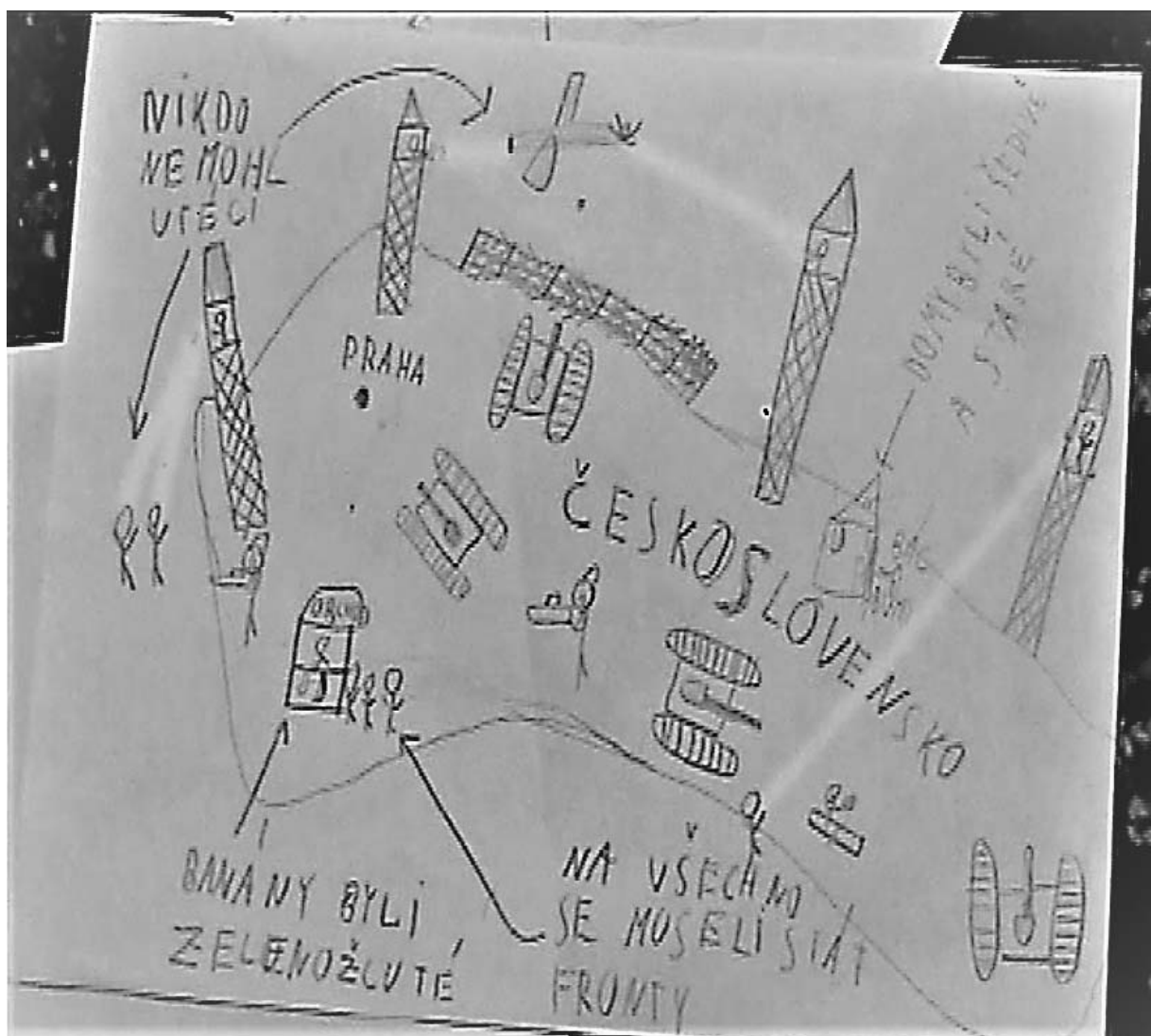
Poté se žáci přesunuli do lavic a dostali nakopírované obrázky s popisky z učebnice. Obsahově se vztahovaly k životu v předválečném Československu a roku 1939. V textu byla vynechána slova a žáci měli za úkol (ve dvojicích) vymyslet, která slova tam patří. Poté proběhla společná kontrola.

Jejich život nebyl vždy snadný, ale přesto byl hezký. Další věta a kdo by už přibližně věděl, co tam doplnit, Říšo? Naši obyvatelé byli... No, je to slovíčko, které znamená, že mohli dělat, co chtěli, mohli říkat, co si myslí, mohli cestovat. Co se tam hodí za slovo? Zino. **Svobodný?** Svobodní, přesně tak. A poslední věta, to mi přečte třeba Iva. **Každého chránilo...** Tak, co by tam tak mohlo být, no, co ty lidi chránilo, aby nevinní nebyli posláni do vězení, tak co myslíte, co se tam hodí za slovo? **Svoboda?** Hmm, to už jsme vyplňovali předtím, něco jiného. Něco, co vás chrání. Vás taky teď něco chrání, třeba ve škole, máte určité svoje... Aničko. **Právo.** Právo, přesně tak. Každého chránilo právo. Nacisté uvěznilo nebo zabili ty, kdo je neposlechli, a také... Někoho a Romy. Někdo by to možná mohl vědět, Zino, co myslíš? Romane? **Židy a Romy.** Židy a Romy, přesně tak. Odkud to víš všechno, Maxi? **No, vim to, pamatuju si to. Já to odnikud nevím, já to prostě vim. Protože můj táta byl, teda můj děda byl v koncentračním táboře.**

V další části hodiny učitelka Lenka pustila žákům úryvek z dokumentárního filmu o 2. světové válce, v němž pochodují němečtí vojáci, jsou slyšet výbuchy

a střelba. Poté se žáků ptala, jaké pocity to v nich vyvolalo. Takto reagovala jedna žákyně: „**Já jsem měla hrozný pocit a jsem ráda, že jsem se narodila před chvílkou a ne v té době, kdy to bylo.**“

V poslední části hodiny žáci pokračovali v doplňování chybějících slov. Tentokrát se texty a ilustrace vztahovaly k životu před rokem 1989. Za domácí úkol přes víkend, jehož součástí byl státní svátek Den boje za svobodu a demokracii, zadala Lenka žákům úkol vytvořit plakát na téma Život před rokem 1989. V pondělním ranním kruhu děti ukazovaly své plakáty a hovořily o jejich obsahu.



Obrázek 2. Plakát žáka 3. ročníku o životě před rokem 1989.

C. Nevyhraněný vyučovací styl – Týna (ZT)

Učitelka Týna obsah tematického celku redukovala pouze na události 17. listopadu 1939. V rozhovoru uvedla, že je to proto, aby se události dětem nepletly, a že událostem roku 1989 se bude věnovat následující školní rok. Výuka probíhala frontálně a byla založena především na práci s učebnicí. Zvolený způsob práce stavěl žáky spíše do pasivní role, spontánně však vstupovali do učitelkou vedeného rozhovoru. Vzhledem k mezinárodnímu původu žáků se projevila potřeba obsah učebnice korigovat, což učitelka neprovedla.

Učitelka čte text z učebnice: „Většina z vašich prarodičů žila v předválečném Československu.“ **Moje babička se jmenuje Lada a děda Kolja... To je rusky. Rusky, dobře. Tak, my teďka si přečteme o životě třeba zrovna těch vašich pradědečků a prababiček, když byli třeba stejně velcí, jako jste vy. Kátó. Když byla válka, tak se jim narodilo miminko, na Sibiři se jim narodilo miminko a tam je zima. Glebe. Když můj pradědeček byl malej jako já, tak on jako, tam byla válka a ty Německo proti Bělorusku a oni potřebovali se schovat. Hm, tak možná se o tom právě dočteme tady. Tak já poprosím Ivanku, jestli by začala číst. Paní učitelko, když moje babička byla malá a moje prababička a praděda, tak ti nacisté zavedli takové pravidlo, že vajíčka, mléko musely být jenom jejich, jenom státu... A oni to nemohli dostat... Tak, dycky museli za každý týden nasbírat dvě stě vajec... Danko. Ještě museli mít nějaký takový ty rolety, aby tam neviděli, že tam bylo rozsvíceno, protože tam viděli, že je rozsvíceno, takže by tam viděli lidi a zastřelili by je. Je to možné. Utíkali do sklepa a tam byli čtrnáct dnů a pak ještě, když jí byl jeden rok, tak tam jeli Němci okolo a všichni se šli schovat do místnosti pod zem, prostě taková halda, jak je třeba na zahradě, a byla tam díra a šli se schovat do té díry, protože ti Němci by je zastřelili... A dyť Rusko taky bylo s Němcema. Prosím? Rusko taky chvílku bylo s Němcema. Eh, ne, nebylo, nenene⁵. Tak, čteme dál...**

Týna žáky často napomínala a linka frontálního rozhovoru tím byla přerušována. Na konci hodiny už žáci ve výuce téměř přebírali iniciativu. Během posledních šesti minut dostali za úkol nakreslit „něco k té době“. Někteří žáci s chutí začali kreslit, jiní vyjadřovali nesouhlas.

Mně se nechce kreslit. Tak napiš třeba nějaký vzkaz pro ty lidi, kteří byli stateční.
Paní učitelko, můžu napsat vzkaz dědovi? Můžete. Jo, napiš tam vzkaz těm lidem, kteří byli stateční.

⁵ Žák má zřejmě na mysli tzv. *Molotov–Riebertropův pakt* o neútočení mezi Německem a Sovětským svazem, který však učitelka nezná.

Tabulka 1

Přehledové srovnání přístupů k výuce tematického celku

Učitel škola počet žáků (kód)	Čas	Uspořádání obsahu učiva o 17. 11. 1939/1989	Způsob využití učebnice	Využití metodiky	Domácí příprava žáků	Vlastní iniciativa – doplnění	Celková charakteristika didaktického přístupu
Eva veřejná 24 (AE)	60´	od 1939 do 1989 chronologicky	kopíruje obrázky a texty	volně se inspiruje	ano – využita v hodině dílčím způsobem	cvičení na přiřazování textu k obrázkům a pak jejich chronologické seřazení	exekutivní styl transmisivní – „čím víc, tím líp“; vykládá, klade zjišťovací otázky zaměřené na znalosti
Lenka veřejná 25 (AL)	45´ + 30´	nejprve 1989, pak 1939 retrospektivně	kopíruje obrázky a texty upravuje	volně se inspiruje	ano – úvodní diskuse	cvičení na doplňování slov a na přiřazování popisek k obr.	facilitační styl konstruktivní; moderuje diskusi žáků – zaměřeni na postoje
Týna soukr. 13 (ZT)	45´	pouze 1939	pracuje přímo s učebnicí	řídí se jí doslovně	ne	zadání kresby v závěru	nevyhraněný styl, frontální; výklad a reakce na otázky žáků

Výběr výukového obsahu

Všechny zkoumané učitelky došly k závěru, že rozsah učiva tematického celku je příliš velký na jednu vyučovací hodinu. Obě zkušenější učitelky (Eva a Lenka) na to zareagovaly tak, že čas navýšily. Lenka navíc zadala část obsahu jako domácí úkol (výroba plakátu). Týna se naopak rozhodla dodržet délku vyučovací hodiny a obsah redukovala na události roku 1939. To výrazně ztížilo žákům pochopení významu Dne boje za svobodu a demokracii.

3.2 Tematická analýza napříč různými vyučovacími přístupy

V této části článku budeme porovnávat, jak se projevila různá témata napříč různými výukovými přístupy. Nejprve popíšeme práci s pojmy, pak se soustředíme na strukturaci učiva z hlediska časových a kauzálních hledisek. Dále se podíváme na to, jak se do výuky promítlo badatelsky orientované pojetí, a v závěru shrneme cíle, ke kterým výuka směřovala.

Práce s pojmy

Jedním z úskalí dějepisného učiva ve školním vzdělávání jsou abstraktní pojmy a množství pro žáky neznámých slov. Jejich přemíra činí text nesrozumitelný, na druhou stranu klíčové pojmy tvoří jádro vzdělávacího obsahu a bez nich lze jen obtížně pochopit smysl učiva. Ve zkoumaném tematickém celku lze za takový nezbytný pojem označit například *demonstrace*. Ve všech sledovaných hodinách byly pojmy vysvětlovány. Takto byl vysvětlen pojem *okupant*: „Když někdo obsadí cizí zemi, tak se mu říká okupant. Když někdo sebere zemi a nechá si ji pro sebe, řekne: ‚ta bude moje teďka a mě budete poslouchat‘, to je okupant.“ (AE)

Učitelky většinou dobře identifikovaly, kterým slovům žáci nerozumí. Vyskytly se i případy, v nichž podnět vzešel od žáků a vysvětlení nebylo moc přesvědčivé.

Paní učitelko, co je ten tábor? Koncentrační tábor. Olivero. **To je taková místnost...** Nemusí to být místnost. **No, to nemusí být místnost, to jsou prostě takový, to je takovej starej hodně domeček, takhle dlouhej jakoby a jsou tam ještě další, tam jim dávaj, tam právě Hitler zavíral prostě ty všechny lidi, kteří se jim nelíbí, a dávaj jim tam jenom chleba, suchej chleba jenom s vodou, nic víc.** Takže víme, co je to tábor? A víme, co to znamená něco koncentrovat? Anglicky concentrate. **Soustředit se?** Jo, že třeba spojit dohromady, takže koncentrační tábor, tam shromažďovali lidi a někteří z nich pracovali a někteří z nich tam ale také umřeli. Protože dostávali strašně málo jídla, strašně málo pití, bylo jich tam

hrozně moc. **A co jejich rodiče?** Ty tam byli třeba taky. Všichni ti, kteří se těm nacistům nelíbili, tak tam byli zavíráni. (ZT)

Problematické bylo vysvětlit pojmy, které žáci znají ze současnosti (*demonstrace, komunisté*) a neuvědomují si, že v textu se vyskytují v jiném (dobovém) kontextu. Specifický problém je s pojmy, které mají jiný význam v běžném jazyce a jiný v jazyce odborném – jako například slovo *svoboda*. U takových pojmů se může stát, že si žáci o vysvětlení neřeknou (protože je jim to „jasné“) a je na učiteli, jak pojem ukotví a vybuduje.

Strukturování učiva pomocí času

Společenskovědní předměty mají volnější strukturu než předměty přírodovědné. Záleží tedy do značné míry na učiteli, zda v učivu logické uspořádání pro žáky nějak zvýrazní. U dějepisného učiva se nabízí učivo strukturovat chronologií. Chápání historického času je však pro žáky mladšího školního věku velmi obtížné.

Před chvilkou jsme si říkali, jestli se to teda lidem líbilo a jestli s tím byli spokojení, že nemohou cestovat, že tady nebyl dostatek zboží, že si nemohli říkat, co chtěli, nemohli vyjádřit nějaký svůj nesouhlas. Tak k čemu to vedlo? Kdopak by věděl? **Že se pak ten Hitler...** Už nejsme u Hitlera, teďka už jsme skončili válku, už jsme v České, teda Československé republice za komunistické vlády... (AE)

Doporučuje se klást důraz na znalost správné časové následnosti a nevyžadovat po dětech zapamatování velkého množství konkrétních časových údajů. Brophy a kol. (2013) uvádějí, že děti potřebují pomoci propojit historický obsah, kterým se zabývaly, s chronologickou perspektivou, a to například tak, že událost zařadí do časové osy viditelné ve třídě, kam jsou aktuálně probírané historické události průběžně zařazovány.

Žáci přirozeně chápou sekvenčnost po sobě jdoucích událostí. Odpovídá to jejich zkušenosti s příběhy v umělecké literatuře, se kterými se setkávají v předmětu český jazyk. Může to ale také vést ke zjednodušenému chápání kauzality ve smyslu *to, co předcházelo, způsobilo to, co následovalo*. V případě tématu 17. listopadu 1939/1989 jsme zaznamenali tendence vykládat události roku 1989 jako důsledek událostí z roku 1939.

Historické události bývají v poslední době více žákům podávány s využitím dětské či historické beletrie, populárně naučných prací, novinových článků apod. V této souvislosti ve větší míře nabývají významu pocity, vcitování,

mimovědecké poznatky, méně jsou tedy jako důležité vnímány racionalita a kritika (viz také Beneš, 2009). Přimět žáky k vcítění se do válečné doby, k vyjadřování jejich pocitů a k uvědomění si hodnoty života v míru měla učební úloha *Zvuky doby* (doporučovaná metodickou příručkou a realizovaná v nějaké podobě všemi sledovanými učitelkami). Barton & Levstik (2004) uznávají důležitost vcítování se, ale podotýkají, že je nutné také rozvíjet porozumění různým perspektivám aktérů a dobovým kontextům.

Narativní vnímání historie, hledisko multiperspektivity

Vykládání historických událostí formou příběhu má své klady, které lze u mladších dětí dobře využít (Egan, 1982). Je však potřeba současně myslet na rizika, která to může přinášet. Jedním z nich je přehnaná personifikace dějin. Projevuje se tak, že děti přičítají odpovědnost za historické události jednotlivcům a přeceňují tak jejich úlohu. V našem případě jsme zaznamenali pokus vysvětlovat si 17. listopad jako boj Hitler kontra Havel.

Dalším z projevů zjednodušeného narativního vnímání je tendence nahlížet dějiny „černobíle“ jako boj „dobra a zla“. Učitel se tak pohybuje na tenkém ledě – na jednu stranu musí dějiny zjednodušovat, na druhou stranu by měl zjednodušení bránit. Mnoho historických událostí nemá jednoznačné vyznění, a pokud je zjednodušíme, můžeme se dopustit výrazné dezinterpretace.

V tematickém celku o 17. listopadu se autoři učebnice pokusili zmínit i některé pozitivní rysy období před rokem 1989. Sledované učitelky to uvedly okrajově nebo vůbec. Zajímavé bylo sledovat, jak odpovídali žáci v písemné práci. Na nedokončený výrok „Některým se před 1989 líbilo, že...“, odpovídali: *nebylo tolik vrahů a zlodějů a byl větší klid... každý měl práci. Proto žádní bezdomovci nebyli... mohli být v komunistické straně... jsou komunisti oni sami...*, které pocházejí téměř výhradně z rozhovorů s rodiči. Jedna dívka poukázala i na to, že její rodiče hodnotí období socialismu ambivalentně a poukazují na mnohé výhody, které jim toto období přineslo. Děti se tak autenticky setkaly s tím, že stejnou událost mohou hodnotit lidé různě, a to je z hlediska tzv. teorie multiperspektivity neboli mnohostranného výkladu dějin žádoucí (Stradling, 2003).

Badatelsky orientovaná výuka

Jako prevence zkresleného pohledu na historické události se v zahraničí rozvinul koncept badatelsky orientované výuky – *doing history* (Levstik & Barton, 2011). Žáci se seznamují s postupy historické vědy a sami si

zkoušejí pracovat jako historici. Cílem není z nich dělat jakési „malé vědce“, ale zprostředkovat jim, jak kriticky posuzovat historické prameny, jak odlišovat fakta od interpretací, jak vysvětlovat různé pohledy účastníků apod.

V našem případě tématu ze soudobých dějin se nabízelo vyzkoušet výzkumné postupy orální historie. V učebnici je zařazen text pamětníka událostí v listopadu 1939 a v metodické příručce je doporučení, aby žáci vyzpovídali své rodiče jako „pamětníky“ listopadových událostí roku 1989. V případě Lenky se ukázalo použití badatelské metody jako reálné a přínosné.

Cíle výuky a jejich naplňování

Všechny učitelky v rozhovoru uvedly, že věnovat se dějepisnému učivu v primární škole považují za důležité. Přesvědčivě argumentovala i nejméně zkušená Týna:

Myslím, že moderní dějiny nejsou dostatečně vyučovány. Udělají si v tom jasno, proč zrovna ten den nejdou do školy. A taky jim to pomůže pochopit, o čem se baví dospělí, např. komunismus. (ZT)

Pro daný tematický celek jsou v metodické příručce uvedeny tyto cíle:

- 1) Žák oceňuje svobodu a právní řád jako důležité hodnoty.
- 2) Žák uvede příklad kladného i záporného jevu spojeného s obdobím vlády komunistů.
- 3) Žák uvede alespoň jeden z důvodů slavení Dne boje za svobodu a demokracii.

První cíl je afektivní a další dva kognitivní. Vzhledem k tomu, že žádná z učitelek cíle explicitně žákům nesdělila, pokusíme se odvodit, jaké cíle sledovaly, z jejich reflexe a průběhu hodin. V rozhovorech se všechny učitelky podobně vágně vyjádřily, že jim jde hlavně o to, aby děti získaly *všeobecný přehled*, podle jejich slov tedy sledovaly rovinu především kognitivní.

Eva ve výuce opakovaně poukazovala na letopočty 1939 a 1989, neustále uváděla souvislosti mezi nimi a snažila se je ukotvit v historickém kontextu, což působilo spíše kontraproduktivně:

To bylo to, co mě zarazilo, že ty děti se neorientují... S tím jsem nepočítala... Když jsme si to vysvětlili, tak pak už to nějak zvládly, ale dost mě překvapilo, že to bylo pro ně tak těžký, že to tak dlouho trvalo... Překvapilo mě, že vůbec neměly vhléd, ani trošku do první republiky ani do druhé světové války. (AE)

Lenka měla menší ambice, které se s ohledem na věk dětí jeví jako přiměřenější, a také zmínila přesah mimo školu:

Dostali takový všeobecný rozhled. Aby měli aspoň trošku povědomí o tom, co se stalo. Aspoň trošku. Aby si řekli: „Dneska je volno, to je kvůli tomu.“ No a taky, aby se mohli o tom bavit s rodiči. (AL)

Týna vyjádřila, že jejím cílem bylo, aby děti „pochopily souvislosti a co to znamená demonstrovat, že když se spojí v boji proti něčemu, proti společnému nepříteli, tak to jde, když budou schopni obhájit si svůj názor, podložit ho něčím.“ (ZT)

Ač byly ambice učitelek a cesty k jejich naplnění relativně odlišné, je zajímavé, že ve všech třídách se našlo srovnatelné množství žáků, kteří prokazovali dobré porozumění tématu a v písemné práci formulovali výstižné odpovědi, např: *V listopadu 1939 lidé pocítovali... strach; úzkost; smutek; utrpení. Chtěli, aby... přežili; skončila válka; byla svoboda. V listopadu 1989 lidé... nechtěli komunisty; chtěli být demokratický stát; chtěli cestovat; chtěli svobodu. Demonstranti chtěli, aby... si mohli zvolit, koho chtějí; skončila vláda komunistů; žili ve svobodném státě; chtěli svobodu a práva; aby mohli svobodně žít. Demonstrace v roce 1989 nakonec vedly k... demokracii; svobodě; pádu komunistů; rozpadu komunismu.*

Ve třídách Evy a Lenky však bylo i značné množství žáků, kterým se události pletly (viz výše), a jejich znalosti nebyly vzhledem k cílům hodiny dostatečné.

Co se týče afektivních cílů, ani jedna z učitelek je v rozhovoru a ve výuce explicitně neuvedla, ale všechny zařadily nějakou variantu aktivity *Zvuky doby*, která k uvědomění si hodnot svobody a demokracie přímo směřuje. V žákovském testu žáci všech zkoumaných tříd odpovídali tak, že můžeme říci, že afektivního cíle uvedeného v příručce bylo u většiny z nich dosaženo: *17. listopad je důležitý, protože... začala svoboda; máme svobodu; jsme svobodní; žijeme v demokratickém státě; jsme vyhráli nad komunismem; lidé mají demokracii zpět a mohou cestovat. Já osobně si myslím, že... to muselo být strašné pod vládou komunistů; nechtěla bych, aby mi např. vzali koně a dali ho do nějaké společné stáje a já bych se s ním ani nemohla setkat; si myslím, že komunisté by už neměli vládnout; obdivuju ty lidi, co se vrhli do ulic a demonstrovali; nechci, aby se to znova stalo; si myslím, že je to hodně významný rok, protože jsme dostali svobodu; si myslím, že je to pro ČR a Slovensko velmi důležitá událost, protože začala nová doba; nechci, aby se to opakovalo.*

Na životě v komunistickém Československu se jim (lidem) nelíbilo, že... *je špehovali; nemohli vyjádřit, co si myslí; neměli svá práva. A musili se řídit nesmyslnými pravidly; jim berou majetek a rozhodují o nich; bylo bezpráví; nemohli svobodně volit; nemohli jezdit do zahraničí; zakazovali vydávat knihy; trestali nevinné lidi.*

4 Závěry

Zařazení tématu ze soudobých dějin do učebnice prvouky pro 3. ročník se projevilo jako nosné. Učebnicové zpracování se ukázalo jako příliš rozsáhlé pro jednu vyučovací hodinu. Obsahuje obrazový a textový materiál, který všechny učitelky využily. Z metodické příručky zaujalo učitelky doporučení využít audio/video techniky a pustit žákům tzv. *Zvuky doby*. Tato skutečnost svědčí o přitažlivosti učebních úloh zdůrazňujících vcitování se do lidí a vyjadřování pocitů, které v žácích historické události vyvolávají (srov. Barton & Levstik, 2004; Beneš, 2009 – viz výše).

Jako určující pro výběr obsahu i metod se jeví vyučovací styl učitele. I když byly přístupy učitelek různé, i s ročním časovým odstupem prokázali žáci relativně dobré znalosti.⁶ O uvědomování si a oceňování hodnoty života ve svobodné společnosti svědčí odpovědi na nedokončené věty (viz výše).

Z doporučených didaktických přístupů se ukázaly silné i slabé stránky narativního přístupu a jako velmi funkční se ukázalo použití badatelské metody orální historie – rozhovoru s pamětníky.

Tato studie naznačuje se, že v dějepisném učivu není jednoduché respektovat vývojové zvláštnosti a snadno může docházet ke (zbytečnému) kognitivnímu přetěžování. Jako velké riziko spatřujeme tendenci učitele „předbíhat“ vývoj a zahrnovat žáky množstvím informací, se kterými se budou setkávat ve vyšších ročnících, aniž by učitel přizpůsobil učivo schopnostem žáků. I když je obsahová vyprázdňenost stejně velkým rizikem jako přílišné množství informací. Domníváme se, že prezentovaná studie poukazuje na potřebu zkoumat myšlenkové procesy tvořícího se historického myšlení žáků mladšího a středního školního věku, teprve se konceptuálně seznamujících s dějinami.

⁶ Ve znalostní části písemné práce v obou třídách AE a AL dosáhlo úplné správnosti odpovědi přes 60 % žáků. U ZT byly výsledky pravděpodobně ovlivněny tím, že písemnou práci dostali žáci bezprostředně po výuce o 17. listopadu 1989. Možné je také to, že úspěšnost ovlivnilo složení žáků v této soukromé mezinárodní škole. V této třídě se úspěšnost blížila 90 %.

Jako nosné se ukázalo více stavět na prožitku a směřovat výuku k afektivním cílům. Také by se jistě stálo za to zabývat v dalších výzkumech tím, k jakým vzdělávacím výsledkům vedou prožitkové přístupy ve výuce dějepisného učiva v primární škole. Výsledky těchto výzkumů by mohly být konfrontovány s názory učitelů a didaktiků dějepisu na poslání dějepisného vzdělávání v primární škole.

Smyslem dějepisné výuky není podle mnohých z nich učit o dějinách, ale prostřednictvím dějin učit chápat svět, ve kterém žijeme (Beneš, 2009). Jako hlavní účel dějepisného učiva v primární škole se nabízí možnost zprostředkovat význam klíčových společenských hodnot. V hodinách zkoumaných v rámci studie šlo o hodnotu *života ve svobodné společnosti*. Pro generaci dnešních dětí se jedná o takovou samozřejmost, až ji to může činit „neviditelnou“. I dnes jsou však občanské a lidské svobody ohrožovány. Někdy okolnostmi novými, daleko častěji však podobnými hrozbami jako v minulosti. K tomu, aby i budoucí generace dokázala svobodu a další občanské a společenské hodnoty vyznávat a hájit, může primární vzdělávání významně přispět. Zkoumat výsledky vzdělávání v afektivní oblasti je jistě velkou výzvou pro oborovědidaktický výzkum (některé informace o výsledcích starších žáků nám v této oblasti přináší např. studie občanské výchovy IEA,⁷ do které byla zapojena i Česká republika), nicméně jsme přesvědčeni o tom, že by se tímto směrem měl výzkum v budoucnu také ubírat.

Literatura

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). „Back when God was around and everything“: Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419–454.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, 59(2), 153–163.
- Brophy, J. E., Alleman, J., & Halvorsen, A. L. (2013). *Powerful social studies for elementary students*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Čapek, V. (2005). Některé mezinárodní projekty a koncepce dějepisu ve škole. *Acta Historica Neosoliensia. Ročenka Katedry histórie Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005(8)*, 217–239. Dostupné z www.ff.umb.sk/app/cmsSiteAttachment.php?ID=438

⁷ Dostupné na <http://www.iea.nl/cived.html>

- Dvořáková, M., & Dvořák, D. (2005). Společenskovědní vzdělání. In V. Spilková (Ed.), *Proměny primárního vzdělávání* (s. 209–223). Praha: Portál.
- Dvořáková, M. (2012). *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti* (Disertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Egan, K. (1982). Teaching history to young children. *Phi Delta Kappan*, 63(7), 439–441.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigation with children in elementary and middle school*. New York: Routledge.
- Peck, C. (2005). Introduction to the special edition of Canadian social studies: New approaches to teaching history. *Canadian Social Studies*, 39(2).
- MŠMT ČR. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/318/>
- Stará, J., Dvořáková, M., & Frýzová, I. (2009). *Prvouka 3. Učebnice*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Štrasburk: Council of Europe. Dostupné z <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityEnglish.pdf>
- Wils, K., & Verschaffel, T. (2012). Longing for the present in the history of history education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 793–799.
- Yin, R. K. (2005). *The case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Autoři

PhDr. Jana Stará, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jana.stara@pedf.cuni.cz

PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: karel.stary@pedf.cuni.cz

Teaching history in primary education

Abstract: In this paper we will introduce the results of the empirical study that deals with school instruction in the third grade of elementary school regarding the events of the 17th November in 1939 and 1989. First, we put the topic in the context of the theoretical framework of the current international development of history education in primary schools, this will be followed by the description of the research methodology. Afterwards, we will introduce the main research findings. The qualitative, explanatory case studies of three teachers based on observations of their instruction, interviews with them, and analyses of written products made by pupils have shown that primary school age pupils are able to comprehend the meaning of historical events and values of life in a free society. Teachers can achieve these results by vari-

ous means. However, they need to respect the developmental abilities of pupils and respond to specific demands connected with the history subject matter. These include the demands to grasp time periods, tendency to overestimate the role of well-known personalities (personification) and to introduce present-day ideas and perspectives into depictions or interpretations of the past (presentism). The study showed that the most effective methods are enquiry-based education methods, such as the oral history approach, and methods based on analyses of the free society life values including interviews in which people who lived in the times of oppression talked about their experiences and feelings.

Keywords: history education, contemporary history, primary education, case study

Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2017). *Socialistická základní škola pohledem pamětníků: sonda do života učitelů v Jihomoravském kraji*. Praha: Wolters Kluwer.

Kniha si klade za cíl uchovat paměť na školu a život učitelů základních škol zejména před rokem 1989, a to prostřednictvím několika rozhovorů, které realizovali autoři v rámci tříletého výzkumu. Kniha ovšem obsahuje také stručný nárys dějin socialistického školství a metodologické pasáže, kde je popsán způsob využití orální historie v historicko-pedagogickém výzkumu včetně možných předností i úskalí takového zkoumání. Součástí knihy jsou navíc historické prameny, které jednak doplňují vzpomínky pamětníků, jednak ukazují, s jakými prameny se může historik setkat. Mnohé z publikovaných pramenů jsou zveřejněny vůbec poprvé.

Soukromé hodiny doučování na středních školách: diagnóza a směry dalšího výzkumu¹

Vít Šťastný

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 21. 7. 2016 / upravená verze obdržena 19. 12. 2016 /
k uveřejnění přijato 19. 12. 2016

Abstrakt: Cílem studie je provést „diagnózu“ (poskytnout základní deskriptivní informace o podobě a charakteru) soukromých hodin doučování využívaných studenty středních škol, diskutovat jejich implikace pro formální vzdělávací systém a na základě toho navrhnout další možné směry výzkumu. V první části autor vymezuje základní pojmy a přináší informace o soukromých hodinách v komparativní perspektivě. Druhá část popisuje smíšený design výzkumu, který sestával z kvantitativního dotazníkového šetření studentů maturitních ročníků ($n = 1265$) a kvalitativních hloubkových rozhovorů se soukromými doučujícími ($n = 22$). Ve třetí části jsou prezentována zjištění týkající se míry využívání soukromých hodin doučování, nejčastěji doučovaných předmětů, organizační formy soukromých hodin, intenzity či poskytovatelů. Výsledky výzkumu naznačují úzkou spojitost soukromých hodin s formálním vzdělávacím systémem. Učitelé běžných škol tvoří významnou skupinu poskytovatelů soukromého doučování a toto zjištění se úzce dotýká otázek učitelské profesní etiky.

Klíčová slova: stínové vzdělávání, soukromé hodiny doučování, učitelská profesní etika

Budu vás vyučovati češtině. Nebo kdyby zde byl zájem, mohu dávat i soukromé hodiny latiny. Nebo kdyby někdo z vás nestačil mému tempu v hodinách českého jazyka, nabízím rovněž soukromé doučování.

Těmito slovy uvítal pověstný profesor Hrbolek své „žáky“ – frekventanty večerní průmyslové školy v notoricky známém českém filmu *Marečku, poďte mi pero*. Reference k soukromému doučování v populární kultuře již v 70. letech 20. století, kdy tento film vznikl, dokládá, že se v českém prostředí zdaleka nejedná o fenomén nový, tradici poskytování soukromých hodin doučování lze naopak vysledovat již v období první republiky. Naše každodenní zkušenost nicméně naznačuje, že v porovnání s dobou před 50 či 80 lety je soukromé doučování nejen rozšířenější, ale také že v důsledku

¹ Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt *Stínový vzdělávací systém na středních školách* č. 178515). Autor děkuje za poskytnutou podporu.

ekonomické transformace, společenských trendů či změn ve vzdělávací politice došlo ke značné diverzifikaci jeho podob či forem a k posunu jeho charakteru a funkcí.

Tento příspěvek prezentuje vybraná zjištění širěji pojatého disertačního výzkumu, jehož základní ideová koncepce vycházela z mezinárodní komparativní studie soukromého doučování (Silova, Būdiene, & Bray, 2006). Jejím cílem byla identifikace charakteristických rysů soukromých hodin doučování a přípravných kurzů využívaných na konci studia střední školy, identifikace faktorů ovlivňujících poptávku po soukromém doučování a také implikace fenoménu pro formální vzdělávací systém a nerovnosti ve vzdělávání a s tím související návrhy na některá opatření vzdělávací politiky (Silova et al., 2006 s. 62). Jednalo se o první výzkum svého druhu zaměřující se na fenomén soukromého doučování v postsocialistických zemích (Ázerbájdžán, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Gruzie, Litva, Mongolsko, Polsko, Slovensko, Ukrajina), který byl později rozšířen ještě o Kyrgyzstán, Kazachstán a Tádžikistán (Silova, 2009). Česká republika, přestože by definičně splňovala podmínky pro zařazení do této komparativní studie, se však tohoto výzkumu neúčastnila a dosud tento fenomén stál spíše stranou pozornosti českých výzkumníků.

Jisté empirické doklady o jeho rozsahu či podobě však přeci jen již v odborné literatuře existují. V širším kontextu se Straková a Greger (2013) zabývali faktory přechodu žáků na víceletá gymnázia, z nichž mnohá organizují náročné *high-stake* přijímací zkoušky. Na základě kvantitativního šetření zjistili, že doučování bylo jednou z častých strategií přípravy žáků na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium. Přestože nebylo explicitně deklarováno jako soukromé (placené), 54 % z nich využilo doučování/přípravu na přijímací zkoušky s jiným dospělým než s rodinným příslušníkem, přes 34 % žáků navštívilo přípravný kurz matematiky a stejný podíl i přípravný kurz českého jazyka organizovaný samotným víceletým gymnáziem, 24 % jiný přípravný kurz, téměř 17 % přípravný kurz matematiky a přes 15 % kurz českého jazyka organizovaný jejich základní školou. Jejich analýza také ukázala rozdíly v míře participace s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů využívaly tyto formy přípravy častěji (Straková & Greger, 2013, s. 80–81).

Podle zjištění autora příspěvku publikovaných dříve (Šťastný, 2016) deklarovalo přímou osobní zkušenost se soukromými hodinami doučování v průběhu středoškolského studia 37 % dotázaných ze vzorku 1265 studentů

posledních ročníků pražských a moravskoslezských středních škol a 10 % participaci na přípravných kurzech na přijímací zkoušky. Ukázalo se, že využívání soukromých hodin doučování je podmíněno socioekonomicky (více je využívají studenti rodičů s vyšším vzděláním a vyššími příjmy), kromě toho je více využívají také studenti s menším počtem sourozenců a ti, kteří své školní výsledky vnímají jako podprůměrné. Studenti, kteří se prostřednictvím soukromých hodin chtěli dozvědět něco nad rámec výuky ve škole, představovali 27 % soukromě doučovaných.

Podle Braye (2009) musí „jakákoli snaha vyvozovat politické implikace z fenoménu (stínového vzdělávání) začít jeho deskripcí a identifikací těch aspektů, které vyžadují pozornost (vzdělávací) politiky“ (s. 14). V té souvislosti pak hovoří o „diagnóze“ (Bray, 2009, s. 17) tohoto fenoménu, tedy komplexním popisu či analýze základních rysů a charakteristik, jakými jsou například míra rozšíření, intenzita, doučované předměty, poskytovatelé, finanční náklady apod. (Bray, 1999, 2009). S ohledem na výše naznačený stav dosavadního zkoumání problematiky u nás je identifikace výzkumných problémů nasnadě. V jakých předmětech či jakým způsobem jsou soukromé hodiny poskytovány? Jak se liší intenzita využívání soukromých hodin v průběhu studia? A kdo studentům středních škol soukromé hodiny doučování poskytuje a proč? To jsou některé z mnoha otázek, které si autor ve svém výzkumu kladl. Cílem tohoto příspěvku je proto deskripce charakteristik soukromých hodin doučování studentů maturitních oborů (rozsah, předměty, intenzita, organizační formy, poskytovatelé) poskytovaných soukromými učiteli (doučujícími), na základě které autor diskutuje implikace tohoto fenoménu pro formální vzdělávací systém a naznačuje další možné směry výzkumu.

1 Teoretická východiska

1.1 Vymezení pojmů

Pojem *private (supplementary) tutoring*, se kterým je možné se v anglicky psané literatuře setkat asi nejčastěji, je u nás překládaný zpravidla jako *soukromé doučování* (Walterová, 2010; Šťastný, 2014, 2015).² Zřejmě nejčastěji bývá pojem *private supplementary tutoring* v odborné literatuře konceptualizován na základě tří atributů (Bray, 1999, s. 20, 2003, s. 19–20, 2009, s. 15):

² V anglicko-českém pedagogickém slovníku (Průcha, 2005) se překlad pojmu soukromé doučování nenachází, pojem doučování ve smyslu „doučování žáků mimo vyučování“ je překládan jako *after-school tutoring* (Průcha, 2005, s. 27).

- 1) je placené, neplacené formy doučování (např. poskytované dobrovolníky, rodiči nebo příbuznými, kamarády apod. zdarma) nejsou v souvislosti s výzkumem soukromého doučování v centru pozornosti;
- 2) probíhá nad rámec běžné výuky ve škole (mimo školní rozvrh), například odpoledne či večer nebo během víkendů, zpravidla také mimo školní budovy;
- 3) obsahově se vztahuje k naukovým školním předmětům, tedy například k matematice, cizím jazykům, chemii, biologii apod., vymezuje se takto proti jiným formám dodatečného vzdělávání například v tělesné či hudební výchově, nezahrnuje např. hodiny náboženství, tance a podobně.

Jedním z typů soukromého doučování jsou soukromé hodiny (*private tutoring lessons*), které stojí v centru pozornosti tohoto příspěvku. Soukromé hodiny doučování jsou zpravidla (i když ne nezbytně) dlouhodobějšího charakteru a jejich cílem je připravit žáka na školní testy, zlepšit známky, pomoci studentům lépe pochopit učivo probírané ve škole, mohou také pokrývat nové kurikulum, které není vyučováno ve škole (Bray & Silova, 2006, s. 72–73). Soukromé hodiny doučování poskytují jednotlivci – soukromí učitelé, kteří jednájí svým jménem na vlastní zodpovědnost (s živnostenským oprávněním, případně bez něj tzv. „na černo“). Doučování soukromým učitelem může probíhat u žáka doma, v bytě doučovatele či na jiném místě (veřejná knihovna, kavárna apod.). Doučování soukromým učitelem může probíhat ve formě individualizované výuky za přítomnosti jednoho doučovaného a jednoho doučujícího, počet žáků doučovaných současně ale může být i větší.

V souvislosti se soukromým doučováním bývá často zmiňován i pojem *stínové vzdělávání* (*shadow education*). Za touto metaforou „stínu“ stojí ona úzká provázanost systému soukromého doučování se vzdělávacím systémem, která vede k jisté „imitaci“ některých aspektů formálního vzdělávacího systému. Bray (1999, s. 13) vysvětluje a zdůvodňuje, proč se metafora stínu jeví jako velmi výstižná:

- 1) soukromé doučování existuje pouze díky existenci formální školní výuky (stejně jako stín díky předmětu, který jej vrhá);
- 2) změní-li se podoba formálního vzdělávání, změní se i charakteristika soukromého doučování;

- 3) ve většině společností je mnohem větší pozornost věnována formálnímu vzdělávacímu systému, nikoliv stínu (doučování);
- 4) rysy a vlastnosti systému soukromého doučování jsou mnohem méně ostré a jasné než u formálního vzdělávání.

Některé dopady soukromého doučování lze hodnotit pozitivně (např. vysoká flexibilita, větší možnost individualizace výuky, doučování může pomoci studentům lépe pochopit a zvládat školní kurikulum, získat znalosti či dovednosti nad jeho rámec nebo si lépe osvojit studijní návyky; Ireson, 2004, s. 112), v mezinárodní literatuře ale byly identifikovány i takové, které by se daly označit jako problematické či negativní, a kterým je proto věnována i nepoměrně větší výzkumná pozornost. Nejčastěji je upozorňováno na to, že soukromé doučování je vzhledem ke svému placenému charakteru jedním z faktorů, které mohou mít negativní vliv na nerovnosti ve vzdělávání. Je-li ponecháno tržním silám, pravděpodobně dojde k udržování a prohlubování společenských nerovností, neboť bohatší rodiny si mohou dovolit zakoupit větší množství hodin kvalitnějšího doučování (Bray, 2010, s. 67; Bray, Mazawi, & Sultana, 2013, s. 2). Děti bohatších rodičů tak mohou oproti svým chudším vrstevníkům získat touto formou značnou výhodu třeba právě při přípravě na přijímací zkoušky, které často rozhodují o vzdělávací dráze i budoucím profesním uplatnění. Chudší rodiny musí do dodatečného vzdělávání svých potomků investovat větší podíl svých příjmů než rodiny bohatší (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005).

1.2 Diagnóza soukromého doučování v komparativní perspektivě

V zahraniční literatuře existuje o soukromém doučování větší množství empirických dokladů než v literatuře domácí. V této podkapitole proto autor prezentuje některé ze studií, které se zabývaly diagnózou soukromého doučování, tedy týkajících se rozsahu, nejčastěji doučovaných předmětů, organizačních forem, intenzity či poskytovatelů soukromého doučování. Přednostně jsou přitom prezentovány zejména nálezy ze sousedních zemí, tedy zemí nám kulturně i geograficky blízkých. Značné množství dat bylo shromážděno i v rámci již zmiňované komparativní studie postsocialistických států (Silova et al., 2006), jíž se autor inspiroval také metodologicky a z níž některá zjištění vybírá.

Míra využívání soukromých hodin

Rozšíření, rozsah nebo také jinými slovy míra využívání služeb soukromého doučování studenty se v jednotlivých zemích a světových regionech značně liší. Již dobře zdokumentovaná je vysoká účast studentů v asijských společnostech (přehledně zpracovávají téma soukromého doučování v této oblasti Bray & Lykins, 2012), v Evropě je míra rozšíření doučování obecně nižší než v Asii, ale i na území našeho světadílu lze nalézt značné odlišnosti (Bray, 2011). Například v Polsku podle studie Putkiewiczové (2005, s. 93), která realizovala výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření provedeného na nereprezentativním vzorku 847 studentů prvních ročníků tří oborů na dvou polských univerzitách, využilo soukromé hodiny doučování v posledním ročníku střední školy 50 % studentů. Na Slovensku to bylo 34 % dotázaných z celkového vzorku 926 studentů prvních ročníků pěti oborů na sedmi slovenských fakultách (Kubánová, 2006a, s. 17). V Rakousku podle výsledků omnibusového telefonického dotazníkového šetření (Feistritzer, 2015, s. 26) na reprezentativním vzorku 3347 rakouských rodičů a 5626 žáků (studentů) využilo soukromé placené doučování v daném školním roce 2014/2015 mezi 17–28 % žáků středních škol, a to v závislosti na typu navštěvované školy.

Předměty doučování

Které předměty jsou tedy soukromě doučovány nejčastěji? Vždy záleží na konkrétním kontextu a nastavení vzdělávacího systému. Obecně jsou to ty, které jsou považovány za prospěšné a důležité pro sociální mobilitu a budoucí uplatnění (Bray, 1999, s. 34), případně předměty, jejichž znalost je testována na přechodech mezi vzdělávacími stupni (Bray & Silova, 2006, s. 30). Ve většině vzdělávacích systémů se jedná o matematiku, národní jazyk (Bray, 2011, s. 31) nebo cizí jazyky (Bray, 1999, s. 34). Z šetření Putkiewiczové (2005, s. 103) v Polsku vyplynulo, že nejčastěji doučoványmi předměty během soukromých hodin byly cizí jazyky (34 % z celkového vzorku dotázaných) následované dějepisem (33 %), polštinou (15 %) a matematikou (14 %). Na Slovensku soukromé hodiny doučování v posledním ročníku střední školy využilo 18 % ze zkoumaného vzorku dotázaných studentů v cizím jazyce, 17 % v matematice, 3 % v mateřském jazyce a 8 % v dějepise (Bray & Silova, 2006, s. 76). Dohmen a kol. (2008, s. 39) ve své syntéze různých zdrojů dokládají, že nejrozšířenější je v Německu doučování v matematice, následované angličtinou a němčinou, čtvrté místo pak zaujímá francouzština jako druhý cizí jazyk.

Organizační forma

Z hlediska organizační formy soukromých hodin se ukazuje, že soukromé hodiny doučování probíhají nejčastěji individuálně či v malých skupinkách (Bray & Silova, 2006, s. 29). Například v Polsku (Murawska & Putkiewicz, 2006, s. 269) soukromé hodiny doučování probíhaly v 66,3 % případů individuálně a jen ve 22,4 % případů ve skupinách čítajících pět a více studentů. Pro doučované je skupinová výuka levnější, neboť se o náklady mohou navzájem podělit. Podobná byla situace i na Slovensku, kde soukromé hodiny doučování byly nejčastěji (v 64 % případů) individuální, jen v 19 % probíhaly ve skupinách sestávajících z více než pěti studentů, zbytek pak ve skupinách dvou až pěti doučovaných (Kubánová, 2006b, s. 289, 294).

Intenzita

Dalším z aspektů diagnózy soukromého doučování je jeho intenzita. Podle Braye (2009, s. 25–27) může tento pojem vyjadřovat množství času stráveného za určité časové období soukromým doučováním, lze jej ale také chápat jako množství předmětů, ve kterých doučování konkrétního žáka probíhá. Intenzitu do jisté míry ovlivňuje účel soukromého doučování. Takové, jehož cílem je dlouhodobá studijní podpora žáka, může být průběžné a jeho intenzita víceméně stabilní, naopak intenzita soukromého doučování připravujícího na zkoušku může postupně růst a kulminovat těsně před jejím konáním (Bray, 2011, s. 27). Například v Německu konstatují Dohmen a kol. (2008, s. 25) na základě analýzy mnoha studií, že soukromé doučování je studenty jen zřídka využíváno krátkodobě, naopak je spíše využíváno jako dlouhodobější opatření. Míra jeho využívání se rovněž značně liší v průběhu školní docházky v jednotlivých třídách (s. 37).

Poskytovatelé

Odborná literatura nevynechává při analýze sektoru služeb soukromého doučování ani popis a analýzu jeho nabídky, tedy identitu doučujících a jejich případných zaměstnavatelů. Jde například o profesní profil, kvalifikaci či pedagogické a odborné předpoklady, v neposlední řadě o motivaci různých druhů a typů poskytovatelů (Bray, 2011, s. 39). Například v Rakousku se Feistritz (2015, s. 31) dotazoval rodičů, jejichž děti využily soukromé doučování, kdo byl jeho poskytovatelem. Ve 34 % případů se jednalo o učitele (nejčastější poskytovatel), následovaný doučujícím ze soukromé agentury (29 %), studentem (24 %) či spolužákem (5 %). V 19 % případů se

pak jednalo o osobu, která nespádala do žádné z těchto kategorií. V Polsku pak podle Długoszova (2012, s. 103) výzkumu využili polští maturanti soukromé hodiny poskytované nejčastěji učiteli z jiných škol, než které sami navštěvovali (ve vzorku dat sebraných v roce 2011 to bylo ve 48 % případů), ostatní kategorie doučujících pak byly reprezentovány již v daleko menší míře (vlastní učitelé žáků v 10 %, jiní učitelé ze školy žáka ve 12 %, studenti pouze v 5 % případů).

V některých zemích je soukromé doučování spojeno s neetickým chováním učitelů, korupcí a rozmachem stínového trhu se vzděláváním. Učitelé mohou podávat dobrý pracovní výkon a vyučovat zodpovědně, přesto však někteří studenti mohou mít se zvládnutím učiva problémy, takže využijí doučování nabízené učiteli běžných škol. V horším případě mohou učitelé záměrně vynechávat některé části povinného kurikula, které pak doučují soukromě za úplatu (Biswal, 1999). V extrémních případech může docházet k jisté formě vydírání žáků, kdy je doučování učiteli „povinné“, protože v opačném případě může mít žák problémy s absolvováním ročníku (Bray, 1999, s. 38, 2009, s. 27). Příkladem může být situace v Kambodži, kde, jak píše Brehm a Silova (2014, s. 105), mnoho studentů povinně navštěvuje soukromé doučování před a po běžném vyučování, často i ve školních budovách. V podfinancovaném vzdělávacím systému totiž ve veřejných školách není pokryto celé národní kurikulum, což učitelům umožňuje nechat si od žáků za další doučování platit a získávat tak dodatečné příjmy.

2 Metody výzkumu

S ohledem na charakter řešených výzkumných problémů se autor rozhodl pro využití smíšeného designu (*mixed-methods design*),³ což je „empirický design, který zahrnuje sběr a analýzu jak kvalitativních, tak kvantitativních dat“ (Punch, 2013, s. 302). Výzkum probíhal v několika fázích a design odpovídal kombinaci exploratorního a explanatorního smíšeného designu (Creswell, 2012, s. 543–544; viz Obrázek 1). Exploratorní fáze výzkumu provedená před sběrem stěžejních kvantitativních dat formou dotazování individuálních poskytovatelů soukromých hodin doučování sloužila jako jakási „rekognoskace terénu“, poskytla autorovi základní vhled do problematiky a jedno z východišek pro modifikace využitého výzkumného nástroje. Na první fázi navazovalo

³ Podobně jako Složilová (2011) využívá autor termín *smíšený výzkumný design* synonymicky s termínem *smíšený výzkum* (ekvivalent anglického termínu *mixed methods research*).

kvantitativní dotazníkové šetření u studentů posledních ročníků maturitních oborů, které mapovalo podobu a základní rysy soukromých hodin doučování a poskytlo informace pro srovnání skupiny studentů využívajících a nevyužívajících tento způsob vzdělávání z hlediska socioekonomických či jiných charakteristik. Cílem hloubkových rozhovorů s dalšími doučujícími pak bylo zajistit dodatečná data a informace usnadňující interpretaci vybraných zjištění z dotazníkového šetření.



Obrázek 1. Design výzkumu.

2.1 Kvantitativní dotazníkové šetření

Základní soubor (populace) dotazníkového šetření se skládal ze žáků posledních ročníků maturitních oborů gymnázií a středních odborných škol (potenciálních i skutečných uživatelů soukromého doučování) s výjimkou studentů dvouletého nadstavbového studia, a to v Praze a Moravskoslezském kraji. Redukce populace na vzorek probíhala formou víceetapového výběru. S pomocí údajů z *Rejstříku škol a školských zařízení* (MŠMT, 2016b) byla vytvořena opora (*sampling frame*) pro výběr vyšších administrativních jednotek (škol), tedy soupis všech středních škol nacházejících se v těchto dvou krajích a vzdělávajících studenty zahrnuté podle výše stanovených kritérií do základního souboru (celkem 316 škol). Náhodně (bez vracení) bylo osloveno celkem 65 škol, celková návratnost na tomto stupni výběru činila 38,5 % (se zapojením do výzkumu souhlasilo 25 škol). S žádostí o vyplnění dotazníku byli ve vybraných školách osloveni studenti maturitních tříd, výsledný vzorek ($n = 1265$) reprezentoval 7 % populace (návratnost v této fázi výzkumu činila z důvodu absence některých žáků 91 %). Terénní sběr dat probíhal od prosince 2014 do dubna 2015. Časový rámec možností sběru dat

byl omezen skutečností, že výuka ve druhém pololetí probíhá jen do poloviny dubna, poté studenti odcházejí na tzv. „svatý týden“ a připravují se na maturitu. V průběhu vyplňování dotazníku,⁴ které trvalo 20–30 minut, byl autor studentům k dispozici pro případné vysvětlení nejasností a zodpovězení otázek, které se týkaly jednotlivých položek dotazníku. Bližší informace k dotazníkovému šetření nalezne čtenář v dřívější publikaci autora (Šťastný, 2016).

2.2 Hlubkové rozhovory

Poskytovatele soukromých hodin doučování (soukromé doučující) považoval autor za vhodné informanty, neboť se ve své praxi mohli setkat s množstvím různých a kvalitativně odlišných případů doučovaných studentů a díky těmto zkušenostem jsou potenciálním zdrojem důležitých a relevantních informací o zkoumaném fenoménu. V exploratorní fázi výzkumu autor motivovaný snahou získat co nejširší a co nejpestřejší náhled na problematiku soukromého doučování od různých sociodemograficky odlišných skupin individuálních soukromých poskytovatelů vzorek informantů apriorně strukturoval z hlediska jejich profesního profilu, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a množství zkušeností s doučováním. V návazné explanatorní fázi pak byla využita technika potvrzujícího/vyvracejícího výběru (*confirming/disconfirming sampling*; Creswell, 2012, s. 207–209), při níž je výběr dalších informantů orientován zejména snahou potvrdit či vyvrátit vybraná zjištění vyplývající z analýzy dříve sebraných dat. Výsledný výzkumný vzorek tvořilo celkem 22 doučujících, jednalo se o studenty středních a vysokých škol, učitele na základních a středních školách, profesionální jazykové lektory, profesionály v oboru, kteří poskytují doučování ve volném čase, i učitele v důchodu; věk vybraných doučujících se pohyboval mezi 20 a 70 lety a s poskytováním soukromých hodin měli zkušenosti v rozsahu mezi jedním a více než třiceti lety. Získávání účastníků výzkumu probíhalo třemi způsoby: (1) kontaktováním doučujících, kteří inzerují své služby na internetových inzertních či zprostředkovatelských portálech; (2) informanty se stali známí či přátelé autora; (3) získávání dalších informantů probíhalo i pomocí techniky sněhové koule na základě doporučení účastníků výzkumu. Rozhovory nejčastěji probíhaly

⁴ Výzkumný nástroj – dotazník použitý v této práci je výsledkem několika fází vývoje. Jako výchozí byl využit výzkumný nástroj z původní studie Silové a kol. (2006), respektive jeho slovenská verze, kterou autor přeložil do českého jazyka a poté upravoval na základě zjištění z provedené kvalitativní sondy, následného deklarování (participačního) pretestu (de Vaus, 2002, s. 116) se čtyřmi studenty v maturitním ročníku a předvýzkumu ve dvou třídách (n = 45).

na veřejných místech (knihovna, kavárna či restaurace). Po úvodním seznámení s informantem autor představil sebe a své pracoviště, vysvětlil cíl a význam výzkumu a ujistil informanta o anonymitě při zpracování a prezentaci dat od něj získaných. Posléze požádal o souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovoru, v případě kladné odpovědi pak souhlas autora zaznamenal na začátku audionahrávky rozhovoru. Délka jednotlivých rozhovorů se značně lišila, nejkratší audiozáznam měl 21 minut, nejdelší více než 4 hodiny. V rozhovoru se autor (tazatel) snažil držet předem vytvořené koncepce rozhovoru, pořadí diskutovaných témat a případné zařazení témat nad rámec koncepce vždy přizpůsobil aktuální situaci a vývoji rozhovoru. Všechny provedené rozhovory (zaznamenané audionahrávky) byly v souladu s doporučením Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 181) doslovně transkribovány, což usnadnilo následnou analýzu a orientaci v získaných datech. Kvalitativní obsahovou analýzu přepsaných rozhovorů autor provedl v programu *MaxQDA*, jednotlivé texty tematicky segmentoval, na základě otevřeného kódování jednotlivých segmentů textu vytvořil základní kategorie. Zjištění z této etapy výzkumu vztahující se k diagnóze soukromého doučování komplementárně doplňují prezentovaná zjištění z analýzy kvantitativních dat.

3 Výsledky⁵

3.1 Míra využívání soukromých hodin

V celkovém vzorku 1265 žáků deklarovalo osobní zkušenosti se soukromými hodinami doučování celkem 465 žáků, tedy 36,8 % z celkového vzorku (viz Štastný, 2016), přitom 16 % (n = 202) je využilo jen dříve během studia, 16 % (n = 198) je využívalo jak dříve během studia, tak i v době šetření a 5 % (n = 65) je využívalo jen v době šetření, ale ne v dřívějších ročnících studia. V celkové míře využívání soukromých hodin se oba regiony lišily (v Praze je využilo v nějakém okamžiku studia 43 % žáků, v Moravskoslezském kraji jen 32 %), v obou krajích se ale nelišil podíl žáků, kteří soukromé hodiny využili jen v okamžiku sběru dat.

3.2 Předměty

Soukromě doučovaní studenti (n = 465) měli dále v dotazníku označit všechny předměty, ve kterých během studia na střední škole využili doučování

⁵ Výsledky obou fází výzkumu, tedy kvalitativní i kvantitativní data, se vzájemně doplňují a mísí, jsou proto čtenáři prezentovány v jednom celku.

soukromým učitelem. Nejvíce studentů bylo doučováno v cizích jazycích (59 %, n = 274, pro 212 z nich to byl předmět, ve kterém využili doučování nejčastěji), 35 % z celkového počtu doučovaných uvedlo, že využili soukromé hodiny v angličtině. Znalost cizích jazyků (zejména angličtiny) je v globalizovaném světě důležitá (nejen) pro budoucí profesní uplatnění v kterémkoli oboru, tento výsledek proto není překvapivý. Druhé místo zaujímá matematika (53 %, n = 242, pro 192 studentů hlavní předmět doučování). Četnost doučování ve všech zbylých předmětech⁶ je řádově nižší než u cizích jazyků a matematiky, které jsou předmětem maturitní zkoušky. Z hlediska krajů jsou rozdíly zejména v míře využívání soukromých hodin v českém jazyce (v Praze je využilo 13 % doučovaných žáků, n = 32, v Moravskoslezském kraji pak pouze 3 % doučovaných, n = 7), v jiných předmětech se podíly doučovaných žáků mezi regiony nelišily. Dotázaní doučující matematiky a angličtiny si svoji kvalifikaci pochvalují a potvrzují značný zájem o své služby, který odpovídá zjištěním z dotazníkového šetření (například doučující Blanka poznamenává: „Je to úrodné pole, protože jak matematika, tak angličtina je součástí maturitních zkoušek.“) Doučující, kteří jsou zároveň středoškolští učitelé matematiky či cizích jazyků, pak vypovídali o jisté řevnivosti, až závisti, která v pedagogickém sboru občas panuje mezi nimi a učiteli méně žádaných disciplín:

Já si pamatuju jednou, když jsem chodil na to učiliště, že tam byl takovej nějaký starší pán závistivej a ten říkal – ty máš peněz za doučování, proč já nemůžu taky doučovat? Já jsem říkal – no máte jinej obor... Já jsem měl štěstí, že jsem si vybral obor, za kterej jsou peníze. (Radek)

Respondent: Tak angličtináři to tak vnímají jako pozitivně, protože sami mají jako nějaký ty klienty. Anebo i vědí, že tam je ta firemní výuka a mají jako možnost té působnosti. Pak kolegyně, co jako jsou vymezený (jen) na tu školu [...] tohle vnímají velmi, velmi negativně a dost tam škodí teda...

Tazatel: Fakt? A jak se to projevuje teda?

Respondent: Naprosto jednoznačně donášení... tam jako jsou třenice a takový malicherný žabomyší války... (David)

Zatímco prvenství cizích jazyků a matematiky není příliš překvapivé a koresponduje s nálezy ze sousedních zemí, oproti předpokladům využívali studenti méně často soukromé hodiny v českém jazyce (pouze 8 % doučovaných

⁶ Chemie 9 % (n = 44), český jazyk 8 % (n = 39), fyzika 6 % (n = 28), odborné předměty 4 % (n = 21), příprava na test studijních předpokladů 3 % (n = 15), biologie 2 % (n = 8) a dějepis 0 % (n = 0).

žáků), a to navzdory skutečnosti, že se jedná i v tomto případě o povinný maturitní předmět. Vysvětlení může spočívat v požadovaném kurikulu, které je na střední škole více než na pravopis zaměřeno na literaturu, kromě toho si ale nižší míru zájmu vysvětlují někteří doučující zavedením státní maturitní zkoušky a snížením její obtížnosti. Míra zájmu a poptávka po přípravě na maturitu z českého jazyka se v porovnání s obdobím před zavedením státních maturit podle zkušeností dotázaných doučujících snížila.

Jo, dřív toho bylo jako víc, [...] už je jenom ta jedna úroveň. [...] I ta témata byla taková, že kdo si vybral třeba to vypravování, tak to napsal, jo? [...] Já bych řekl, že pro žáka, [...] co chodí do školy a průběžně se připravuje a nemá velkou absenci, tak v podstatě žádnou jako intenzivní přípravu k maturitě z češtiny nepotřebuje. (David)

Doučující českého jazyka se u středoškoláků kromě přípravy na maturitu setkávají také s požadavky cizinců, pro které je čeština cizím jazykem a potřebují si dodatečně a v odpovídající míře osvojit gramatiku, nebo se studenty, kteří mají po střední škole ambici studovat bohemistiku a prostřednictvím hodin doučování si chtějí prohloubit znalosti nad rámec školního kurikula. Kuriózní je situace v případě dějepisu, podle výsledků dotazníkového šetření soukromé hodiny v tomto předmětu nevyužil žádný respondent. Doučující dějepisu, který se účastnil výzkumu, nabízel i doučování jiných, zpravidla humanitních předmětů, neboť o dějepis je podle jeho zkušeností malý zájem a když už, tak spíše ze strany mladších žáků základních škol.

3.3 Organizační forma

Většina soukromých hodin doučování byla poskytována individuálně, tedy způsobem jeden doučující – jeden doučovaný (78 %, n = 363), výuka dvou až tří studentů v 11 % (n = 50), skupina čtyř až pěti studentů ve 4 % (n = 19) a skupiny s více než pěti studenty v 7 % případů (n = 33). V Praze žáci častěji využili individuálního doučování (83 % vs. 73 % v Moravskoslezském kraji), v Moravskoslezském kraji probíhalo častěji ve skupině dvou žáků (17 % vs. 5 % v Praze). Vysoká preference individuálního doučování studenty může souviset právě s možností individualizace pedagogického a didaktického přístupu a možnostmi koncentrovat veškerou pozornost na doučovaného žáka, což bývá uváděno jako jedna z hlavních předností soukromého doučování. Formu individuálního doučování „jeden na jednoho“ mnohdy doporučují i sami doučující. Ti od skupinové výuky studenty odrazují, neboť s ní mají často špatné zkušenosti, a to jak z didaktického, tak z organizačního hlediska.

Jako dělám to taky, že učím víc, třeba dva, že chtějí. Já jim to většinou nedoporučuju. Ono to potom většinou skončí, že jeden nemá čas. (David)

Při rozhodování o počtu doučovaných studentů hrají podle výpovědí doučujících roli také rodiče, kteří někdy chtějí, aby na doučování docházel jejich potomek s kamarádem či kamarádkou, výhodou je pak pro ně nižší finanční zátěž, neboť cena doučování se rozpočítá mezi více studentů. Při volbě velikosti skupiny záleží dále také na tom, o jaký školní předmět se jedná. V případě dvou nejčastěji doučovaných předmětů (matematika, cizí jazyky) existuje v míře individuálního doučování podstatný rozdíl. Skupinové hodiny doučování byly v matematice případem pouze 15 % studentů doučovaných v tomto předmětu, v anglickém jazyce ale byla skupinová výuka mnohem častější (32 %), což může být do značné míry dáno rozdílnou povahou osvojovaného kurikula v cizích jazycích a matematice.

No, doučuju, teď mám čtyři holčiny na angličtinu, tak to je výhoda, že můžou spolu dělat i nějaká cvičení na konverzaci. (Sandra)

Protože ono zase jako, stejně je nejlepší mít jednoho, protože pak někdo nerozumí tomuhle, teď já se s jedním zaseknu, ty další už počítaj něco dalšího. Funguje to líp, když je prostě jeden, no. (Alena)

Při přípravě na přijímací zkoušky je individuální výuka dle názoru některých doučujících nenahraditelná.

V souvislosti s rozvojem informačních technologií a se stále dostupnějším internetovým pokrytím výzkumníka zajímalo, jak rozšířené je mezi studenty doučování přes internet, například pomocí aplikace Skype, která umožňuje audiovizuální komunikaci v reálném čase za cenu nákladů běžného připojení k internetu. Zjištění jsou překvapivá – u drtivé většiny téměř 98 % (n = 454) doučovaných studentů probíhalo doučování výhradně formou osobního setkávání s doučujícím. Jen 1,1 % (n = 5) studentů využilo kromě osobního setkávání s doučujícím také Skype a pouze u dvou studentů probíhalo doučování jen přes Skype. Lépe vysvětlit toto zjištění autorovi pomohly rozhovory se soukromými doučujícími, kteří se mnohdy sami staví k této možnosti odmítavě, někdy i z důvodu vlastní předchozí negativní zkušenosti. Respondentka Jana nemá velkou důvěru v poctivost desítky či stovky kilometrů vzdálených klientů:

Já tomuhle... nevím, já tomu moc nevěřím, protože přece jenom lidi se snaží prostě ušetřit v dnešní době, kde se dá, takže tam bych se bála toho, že prostě poskytnu své služby a nedostanu za ně zaplacení. (Jana)

Někteří doučující tento problém řeší trváním na zaplacení doučování předem na účet. Nedůvěra v doučování přes internet však podle výpovědí respondentky Petry, která se na výuku přes Skype specializuje, nemusí být vždy na jen straně doučujícího, ale může panovat i u studentů.

[...] s tím Skypem hodně lidí má jisté pochyby, že ať už se mi stalo, že mě někdo obvinil po e-mailu, že jenom vlastně nějak kradu peníze, což jsem vůbec nechápala. [...] Jenom na ten inzerát vlastně reagoval, že to je prostě jenom jako... možná to někteří takhle dělají, že třeba si nechají předplatit ty hodiny a potom ty hodiny nejsou. (Petra)

Zároveň dodává, že je tato forma náročnější na sebedisciplínu edukantů (v jejím případě nejen žáci základních a středních škol, ale také často dospělí), kteří jí často soukromé hodiny bez omluvy odřeknou. Značnou nevýhodou pak mohou být technické problémy, které se při doučování přes Skype mohou objevit.

Je to trošku pomalejší. Ono tam i zdržuje určitým způsobem... určitým způsobem tam zdržuje taková ta komunikace nebo přeci jenom ona ta technika není tak dokonalá. Ono vám to vypadává občas [...] takže nemůžete se dovolat nebo je špatně rozumět. (Radek)

Respondentka Lucie dává jednoznačně přednost osobnímu kontaktu a na doučování přes Skype nemá ani mnoho požadavků od rodičů. Doučující Radek se domnívá, že preferenci osobního setkávání s doučujícím lze vysvětlit poměrně vysokou hustotou zalidnění a také specifickou mentalitou, jejíž rysy dokládá na mezinárodním srovnání.

Respondent: V Americe to má i logiku, protože Amerika je rozsáhlá, ty lidi mají veliký vzdálenosti, nemůžou se navštěvovat. [...] A potom tam taky funguje taková ta trošku asi jiná mentalita, že oni by si třeba nepustili toho učitele do bytu. Nebo by se báli třeba ty děti pustit za ním.

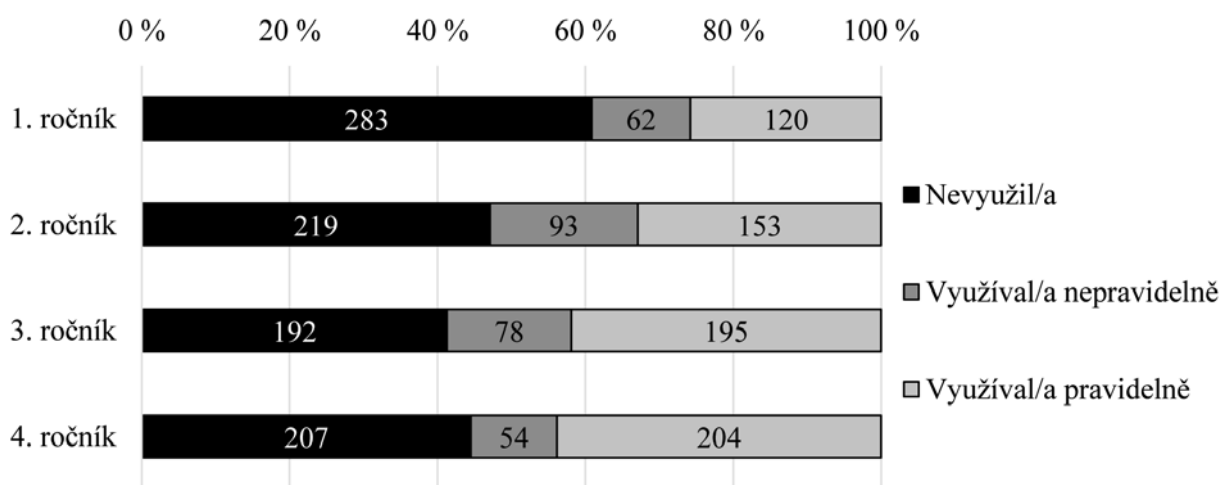
Tazatel: A s tímhle jakoby u Čechů nemáte problém?

Respondent: Ne, ne, ne. (Radek)

3.4 Intenzita

Téměř dvě třetiny doučovaných studentů (65,4 %, n = 304) využily soukromé hodiny pouze v jednom školním předmětu, ve dvou předmětech pak 27,1 % (n = 126). Zbýlých 7,5 % (n = 35) pak ve třech či více. Nejčastější byla kombinace cizího jazyka a matematiky (n = 86), o kombinaci doučování v příbuzných disciplínách (například v přírodních vědách – chemii, biologii, fyzice či matematice, nebo v jazycích – cizí jazyk, český jazyk) se jednalo jen u 58 žáků. Někteří doučující mají poměrně přesný přehled o tom, zda jejich student využívá soukromé doučování ve větším množství předmětů, nebo jen v jimi doučované disciplíně, zejména v případě, kdy se studentem pracují dlouhodobě, jiní naopak o této skutečnosti vůbec nevědí. V některých případech student či jeho rodiče sami osloví stávajícího doučujícího se žádostí o rozšíření doučování o další školní předměty, pokud na ně má doučující kvalifikaci pro sazbu.

Využívání soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících studia střední školy zachycuje graf na Obrázku 2.



Obrázek 2. Využití soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících studia SŠ (pouze žáci, kteří v průběhu studia využili či využívají soukromé hodiny, n = 465).

Rozdíly v míře využití soukromých lekcí v průběhu studia jsou mezi jednotlivými ročníky poměrně značné, neboť míra využívání doučování kolísá mezi 39 % (v prvním ročníku) a 59 % (ve třetím ročníku). Pravidelné využívání

soukromého doučování se zvyšuje spolu se zvyšujícím se ročníkem studia a kulminuje ve čtvrtém, posledním, roce studia, což může souviset právě s blížící se maturitní zkouškou. Doučování studenti využili soukromé hodiny nejčastěji jen v jednom ročníku (40 %, n = 184), pouze ve dvou ročnících využilo soukromé hodiny 29 % (n = 135), ve třech ročnících 16 % (n = 74) a 15 % ve všech čtyřech ročnících středoškolského studia (n = 72). Soukromé hodiny využívali intenzivněji pražští žáci v porovnání s žáky v Moravskoslezském kraji a tyto rozdíly byly patrné v každém ročníku studia. V rozhovorech s doučujícími autora zajímaly především zkušenosti s doučováním studentů prvních a posledních ročníků, tedy v přechodových ročnících mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému. V prvním ročníku se žáci, kteří na střední školu přešli ze školy základní, adaptují na novou realitu a v některých případech i na vyšší náročnost a množství požadavků na ně kladených ze strany školy. Podle zkušeností doučujících se tento přechod může odehrát víceméně bezproblémově, ale záleží zejména na kvalitě základní školy, ze které žák přišel, a na náročnosti střední školy, na kterou byl přijat.

No, většinou na těch středních školách, když přijdou, tak mají velký problém [...] záleží taky na tom, odkud přijdou, z jaký základní školy, tak mají problém si zvyknout na ten systém, že se po nich toho chce víc a že se jede rychle, naplno a je to problém z tohohle je dostat. Takže hodně pokulhávají ze začátku [...] protože úroveň základních škol podle mě je opravdu někde úplně jinde, než by měla být. (Jana)

Větší intenzita doučování projevující se zejména v předposledním a posledním ročníku (viz Obrázek 2) může být podle některých dotázaných doučujících dána zvyšující se náročností kurikula a blížícími se maturitami a přijímacími zkouškami na vysoké školy. Podle zkušeností doučujících se poskytování soukromých hodin doučování jeví jako do značné míry sezónní práce; některá období, typicky před maturitními zkouškami, po klasifikačních poradách či po pololetním vysvědčení, „by vám lidé ruce utrhali, jindy po vás ani pes neštěkne“ (Marek). Typicky „mrtvým obdobím“ údajně bývají prázdniny, kdy je zájem nejnižší, často jen ze strany neúspěšných maturantů či studentů, kteří skládají opravné zkoušky.

3.5 Poskytovatelé

Jedním z důležitých aspektů diagnózy soukromého doučování je identifikace toho, jaké profesní skupiny osob soukromé hodiny doučování nejčastěji poskytují.

Tabulka 1

Poskytovatelé soukromých hodin doučování⁷

Kdo Vás daný předmět doučoval?	n = 465	
	n	%
Učitel z jiné školy	166	36
Student na vysoké škole	109	23
Vysokoškolský učitel	48	10
Váš učitel ze střední školy	27	6
Rodilý mluvčí nebo lektor jazykové agentury*	26	6
Jiný učitel z Vaší střední školy	21	5
Student na střední škole	18	4
Příbuzný nebo známý*	18	4
Učitel v důchodu*	14	3
Někdo jiný	30	6
Bez odpovědi	22	5

Pozn. *Kategorie byla vytvořena na základě odpovědí na otevřenou otázku.

Z údajů v Tabulce 1 vyplývá, že učitelé běžných škol tvoří významnou skupinu poskytovatelů soukromých hodin doučování. Žáci byli doučováni učiteli ze své střední školy v 10 % případů (n = 48), z toho více než v polovině případů vlastním učitelem (n = 27), v 36 % případů (n = 166) se pak jednalo o učitele z jiné školy. Z hlediska krajů se podíl zastoupení jednotlivých skupin poskytovatelů lišil nejvíce v případě vysokoškolských studentů (v Praze jimi poskytované soukromé hodiny využilo 30 % doučovaných, n = 73; v Moravskoslezském kraji pak pouze 16 %, n = 36), učitelé z jiných škol byli častějšími poskytovateli soukromých hodin v Moravskoslezském kraji (39 %, n = 87) než v Praze (33 %, n = 79). Zjištění z kvantitativního šetření rezonovala s výpověďmi soukromých doučujících, kteří současně pracovali jako středoškolští učitelé (jejich výpovědím je proto věnován větší

⁷ Součet je vyšší než 100 %, protože někteří respondenti uvedli, že byli doučováni dvěma či více různými osobami.

prostor). Poskytovat soukromé hodiny doučování je podle nich zcela běžnou záležitostí, a to i mezi jejich kolegy v učitelském sboru.

Tazatel: Zeptám se, doučuje třeba i někdo z vašich kolegů?

Respondent: Všichni. Jo, no ne všichni, ale hodně. (Blanka)

Řekl bych prakticky jazykáři všichni. (David)

Doučování považují za vhodný a přirozený způsob jak si přivydělat peníze k základnímu platu, který nepovažovali za dostatečný na to, aby jim zajistil životní standard odpovídající jejich představám. Z hlediska svého společenského postavení učitele si podle svých slov nemohou jiný způsob přivýdělku (např. běžné studentské brigády) dovolit, nechtějí-li riskovat ztrátu důvěryhodnosti a respektu svých žáků. Z finančního hlediska může být ztráta příležitosti doučovat citelná, jak dokládá respondentka Alena:

Tam jde o to, že v té škole mám svoje jistý, že jo, mám nějaký plat daný a prostě to dostanu, i když jsou prázdniny, i když, já nevím, něco. Ale doučování – třeba já když odjedu, třeba jezdím s dětma do Anglie na tejdén, tak já vlastně přijdu o všechny ty doučka, takže ono pak se to docela už nasčítá, no. (Alena)

Pro některé je poskytování doučování dokonce hlavní činností, které se věnují, ve škole pracují na zkrácený úvazek zejména z toho důvodu, aby měli pokryté odvody na zdravotní a sociální pojištění, ale jako hlavní zdroj obživy jim slouží poskytování soukromých hodin. Na otázku, jak se mu daří tyto dvě činnosti skloubit, respondent David odpověděl: „Když máte dobré výsledky a žáci jsou spokojení, tak vám ředitel dává pokoj a vy máte pokoj na jinou práci.“

Dotázaní doučující ze skupiny učitelů běžných škol o zakázky rozhodně nouzi nemají, v jejich prospěch hovoří zejména prokazatelné pedagogické zkušenosti a kvalifikace, kterou jsou rodiče či studenti schopni ocenit a kterou často vyhledávají.

Tak třeba tady ta maminka [...] říkala, že sháněla vyloženě učitelku, že nechtěla žádnýho studenta, že chtěla někoho, kdo má vzdělání jakoby. (Alena)

Navíc mají tito učitelé z titulu své funkce specifické znalosti týkající se nejen kurikula daného předmětu, ale díky znalosti terénu či spolupráci s různými vzdělávacími organizacemi mohou nabídnout více než jakákoli jiná skupina

doučujících. Příkladem může být výborná znalost podoby maturitní zkoušky, jsou-li sami doučující i zkoušejícími u této zkoušky nebo spolupracují-li s CERMATem a jsou-li certifikovanými hodnotiteli. Kromě samotného kurikula tak mohou doučovaným studentům předat i jisté „know-how“ týkající se průběhu zkoušky či rady, tipy a triky jak „oblafnout“ zkoušejícího. To jim na trhu dává nezanedbatelnou konkurenční výhodu oproti doučujícím z jiných socioprofesionálních skupin.

Specifickým tématem bylo doučování studentů z vlastní školy, respektive vlastních žáků, které se podle výsledků dotazníkového šetření týkalo přibližně 6 % doučovaných studentů. Rizika či potenciální střet zájmů, který hrozí při doučování vlastních žáků, si dotázaní učitelé uvědomovali:

No, už se na to dítě díváte jinak určitě, protože když na něj máte čas [...] nebo mám ten pocit, že když jsou takhle [...] třeba jsme sami, že mu to jde líp. A že když pak jich je patnáct v té třídě, tak jako se bojím, abych mu třeba nenadržovala anebo neříkala – Moniko, která u mě jsi to v hodině věděla a teď to nevíš, a tak dále. (Blanka)

Nedá se nicméně předpokládat, že by učitelé, i při vědomí těchto rizik doučování vlastních žáků, v rozhovorech otevřeně přiznávali, že vlastní žáky doučují, přestože tyto případy, jak ukázaly výsledky dotazníkového šetření, existují. Autor práce se o těchto případech dozvěděl spíše „z druhé ruky“ na základě zkušeností respondentky Lucie. Ta doučovala studenta střední odborné školy elektrotechnické, který k ní údajně přešel na doučování od svého „předraženého“ učitele odborných předmětů. Vzhledem k tomu, že se v této oblasti jako bývalá učitelka SOŠ dlouhodobě pohybuje a mnohé učitele zná, hovořila o „takové menší klice elektrikářů“, kteří tímto způsobem na studentech vydělávají.

Názory na doučování jiných žáků svých kolegů z pedagogického sboru jsou rozporuplnější. Na jednu stranu existují učitelé, kteří se tomu vyhýbají. Domnívají se totiž, že by tato praxe mohla negativně ovlivnit vztahy v pedagogickém sboru.

Jsme třeba čtyři matikářky, a když by – tam to je tak, že ty děti většinou, když už potřebují doučování, tak si většinou na tu učitelku stěžují prostě. A tohletomu já chci předejít, abychom si doučovali navzájem ty děti, a ty děti: ona nás tohle nenaučila. Samozřejmě, že ta učitelka to v té hodině jakoby řekne, jo, ale ty děti znám, nedělalo by to dobrotu. Proto to neděláme. (Alena)

Na druhou stranu ale s doučováním studentů kolegyň či kolegů ze sboru někteří učitelé problém nemají. Výzkumu se účastnila například učitelka s aprobací matematika – angličtina, která poskytovala soukromé hodiny matematiky žákovi kolegyně matematikářky, kterého zároveň ve škole vyučovala angličtinu. Tuto praxi nevidí jako problematickou, s žádnými problémy se dle vlastních slov nesešla.

Zdá se také, že mezi doučujícími učiteli funguje networking, a to v tom smyslu, že si případné zájemce o doučování z řad vlastních žáků navzájem doporučují. Někteří učitelé se širokou základnou kontaktů na relevantní doučující, často z řad svých známých z jiných škol, tímto způsobem získávají zakazníky na neformální bázi, aniž by museli své služby aktivně inzerovat.

Já mám samozřejmě svoje kolegy, co se mnou studovali třeba matiku, znám i různé učitele z jiných škol a vím, že doučují. Takže já tyhle naše žáky třeba směřuju na někoho dalšího. A oni zase nazpátek. Stalo se mi, že přišli jakoby od jiný kolegyně za mnou třeba. Říkám ne a dala jsem jim kontakt na někoho jinýho. (Alena)

Druhou velkou skupinou poskytovatelů jsou univerzitní studenti, jejichž služby využilo 23 % doučovaných studentů ($n = 109$). Podle dotázaných doučujících z této skupiny se pro rodiče či studenty, kteří jejich služby využívají, kvalifikace a dosažené vzdělání nejeví jako nejdůležitější faktor ovlivňující jejich rozhodování. Kromě univerzitních vyučujících, jejichž služby využilo 10 % doučovaných studentů ($n = 48$), byly pak mezi doučujícími další socioprofesionální skupiny zastoupeny mezi 3–6 %.

4 Diskuze a závěr

Závěry výzkumu ukazují, že soukromé hodiny doučování nejsou marginálním fenoménem – týkají se více než třetiny žáků maturitních oborů a učitelé ve školách jsou významnými aktéry v souvislosti s jejich poskytováním. Provedená diagnóza soukromých hodin doučování přinesla řadu nových poznatků o zkoumaném fenoménu. Výzkum identifikoval dvě skupiny předmětů, ve kterých žáci využívají soukromé hodiny nejčastěji, a sice cizí jazyky a matematika. V obou případech se jedná o předměty, které jsou v české společnosti považované za „jádrové“, přičemž napříč společností a jednotlivými společenskými skupinami existuje konsenzus; tyto názory sdílí jak širší veřejnost, tak i rodičovská subpopulace (Walterová et al.,

2011, s. 164, 170). Nálezy výzkumu tak nevybočují z trendů identifikovaných i v sousedních zemích. V souvislosti s plánovaným zavedením povinné maturitní zkoušky z matematiky je vhodné upozornit na zkušenosti z Polska. K podobnému kroku se odhodlala i polská vláda v roce 2010, to však nezůstalo bez odezvy ve stínovém vzdělávacím systému – skokově narostl podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování v matematice, a to z 36 % v roce 2008 na 80 % v roce 2011 (Długosz, 2012, s. 100). Existuje proto riziko, že plánované zavedení povinné maturity z matematiky, nebude-li doprovázeno dalšími systémovými opatřeními (například posílením hodinové dotace matematiky v maturitních oborech, lepší metodickou podporou učitelů matematiky či podporou neplacených možností pomoci neprospívajícím žákům), by mohlo podobně skokově zvýšit využívání soukromých hodin maturanty. Lze se přitom inspirovat i v zahraničí, kde existují různé modely bezplatných podpůrných programů určených žákům, kteří mají problémy se zvládnutím požadavků školy, hrazených z veřejných prostředků a organizovaných školou či neziskovými organizacemi (např. ve Francii, viz Oller & Glasman, 2013; v USA v rámci programu *No Child Left Behind*, viz U.S. Department of Education, 2015, s. 47). U nás se sice podobné iniciativy zejména neziskových organizací také objevují (příkladem může být spolek *Tosara* nabízející volnočasové a vzdělávací programy pro sociálně znevýhodněné děti a mládež, a to včetně doučování), jsou ale centrálně nekoordinované, často s lokální působností a zaměřují se zejména na mladší žáky. Jistou možností představují aktuálně pro školy tzv. šablony *Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání*, v rámci kterých může škola požádat o finanční podporu na zajištění bezplatného doučování žákům ohroženým školním neúspěchem (viz MŠMT, 2016a, s. 111–116), nicméně se nejedná o nárokovou částku, kterou by mohly využít všechny školy pro podporu neprospívajících žáků, navíc jsou tyto programy určeny pouze základním a mateřským školám. S doučováním v konkrétním předmětu také úzce souvisejí organizační formy soukromých hodin. Rozdílnou míru obliby skupinové výuky v matematice a cizích jazycích lze vysvětlit charakterem kurikula doučovaného předmětu (v cizích jazycích skupinová výuka umožňuje vzájemnou interakci doučovaných). Zajímavým zjištěním je mizivá obliba doučování přes Skype, které využilo jen zhruba 1,5 % doučovaných. Podle množství studií (detailně Wagner, Murphy, & De Korne, 2013, s. 30) mnoho mladých studentů preferuje sociální interakce na internetu či přes mobilní telefony v porovnání s pasivním přijímáním výkladu učitele či čtením učebnice. Bray a Kobakhidzeová (2014, s. 192) se proto domnívají, že spolu se zvyšováním

dostupnosti internetu se bude i díky tomuto preferovanému způsobu učení pravděpodobně zvyšovat míra využívání programů typu Skype pro on-line doučování. Prezentovaný výzkum ale tyto trendy nepotvrdil. Zdá se tedy, že osobní kontakt je v případě soukromých hodin studenty preferován před kontaktem zprostředkovaným médiem, což by si zasloužilo další výzkumnou pozornost a pátrání po důvodech, které žáky vedou k preferenci doučování prostřednictvím osobního setkávání.

Dokladem úzké provázanosti formálního vzdělávacího systému se systémem stínovým jsou i poznatky o intenzitě soukromých hodin doučování, tedy například růst intenzity poptávky po klasifikačních poradách ve škole zmiňovaný soukromými doučujícími či v dotazníkovém šetření zjištěná nejvyšší míra pravidelného využívání soukromých hodin ve čtvrtém, tedy maturitním, ročníku. Tři pětiny studentů také využily soukromé hodiny ve více než jednom ročníku. Jak upozornil anonymní recenzent tohoto textu, jedná se o významnou část respondentů, u nichž nelze poptávku přičítat pouze nárazovým vlivům (např. maturita či přechod na střetí školu), naopak působí spíše jako projev dlouhodobější potřeby, která tak může být mimo jiné také odrazem nízké kvality výuky. To by naznačovaly i dříve publikované výsledky tohoto výzkumu, podle kterých využilo 43 % doučovaných studentů soukromé hodiny proto, že učitel ve škole neuměl učivo dostatečně vysvětlit (Šťastný, 2016, s. 9). Opět se tím ukazuje kruciólní role učitele pro vzdělávací úspěch žáka (viz např. Hattie, 2003) a v té souvislosti vyvstává dále i otázka, jakou podporu (v rámci svého pracovního úvazku) čeští učitelé poskytují svým žákům, kteří mají s učením potíže a nedosahují kýžených vzdělávacích výsledků, jaký přístup k neprospívajícím žákům zaujímají a do jaké míry tímto přístupem ovlivňují rozhodnutí žáků či jejich rodičů (ne)využít soukromé hodiny doučování. Mezi země, v nichž jsou poskytovateli soukromých hodin velmi často také učitelé běžných škol, patří Rumunsko (Popa & Acedo, 2006), bývalé země Sovětského svazu Gruzie (Kobakhidze, 2014), Tádžikistán, Kazachstán, Kyrgyzstán (Silova, 2009) nebo Kambodža (Brehm & Silova, 2014). Vzdělávací systémy těchto zemí jsou charakteristické mimo jiné značnou podfinancovaností, nízkými platy učitelů a nadto i nízkou akontabilitou, což podle výše zmíněných autorů vytváří předpoklady k tomu, aby učitelé poskytovali soukromé hodiny i vlastním žákům. Také u nás učitelé základních či středních škol tvoří nezanedbatelnou socioprofesní skupinu, z níž se rekrutuje téměř polovina soukromých doučujících. Poměrně nízký podíl studentů uvedl, že byli soukromě doučováni vlastním učitelem, což by

nasvědčovalo jejich povědomí o etických rizicích plynoucích z praxe doučování vlastních studentů, ačkoli se nedá říci, že by se našeho vzdělávacího systému tyto neetické praktiky zcela netýkaly.⁸ Skutečnost, že učitelé poskytují soukromé hodiny doučování sice ne vlastním žákům, ale často ve spolupráci s jinými učiteli žákům z jiných škol,⁹ lze u nás vnímat v celkovém společenském kontextu mimo jiné také jako důsledek dlouhodobé vzdělávací politiky a výše učitelských platů. Rozhovory s doučujícími, kteří jsou zároveň i učiteli ve školách, naznačují, že finanční motivace a snaha si k učitelskému platu přivydělat patří k jedné z důležitých hybných sil při rozhodování o tom, zda poskytovat, či neposkytovat soukromé hodiny. Zvýšení platů učitelů by proto nejen mohlo posílit jejich společenskou prestiž, ale také by do jisté míry delegitimizovalo současnou praxi ospravedlnitelnou právě nízkými platy, kdy mnozí učitelé, místo aby se věnovali práci pro své žáky či školu a její další rozvoj, věnují tento čas dodatečnému vydělávání peněz mimo školní výuku prostřednictvím poskytování soukromých hodin.

V mezinárodní literatuře navíc nejsou diskutovány v provedeném výzkumu identifikované dopady soukromého doučování poskytovaného učiteli (zejména určitá revnivost či závist mezi kolegy s aprobační na vysoce „poptávané“ a „nepoptávané“ předměty doučování, které indikují některé z výpovědí autorem dotázaných respondentů). Budoucí pozornost výzkumníků v této oblasti by tak bylo možné zaměřit i na hlubší zkoumání dopadů poskytování soukromého doučování učiteli na kvalitu vztahů v učitelském sboru. Jiný výzkumný problém představuje otázka postojů učitelů (tedy nejen těch, kteří sami soukromé hodiny poskytují) k tomuto fenoménu. Vědí učitelé, kteří žáci soukromé hodiny navštěvují? Doporučují svým žákům soukromé hodiny využít, nebo je od toho spíše odrazují? Předpokládají automaticky, že žáci tuto formu vzdělávání v případě potřeby využijí? Toto jsou jen některé

⁸ Jeden z anonymních recenzentů vznesl dotaz, zda existuje regulace této oblasti například v rámci etického či profesního kodexu. Výzkumně je tato oblast dosud neprobádaná a autorovi tohoto textu není známo, zda některé z českých škol mají ve svém etickém kodexu explicitní zákaz placeného doučování (vlastních žáků). Jistě se ale lze setkat s obecnějšími formulacemi typu „Učitel nepřijímá od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem.“ (*Profesně etický kodex*, nedatováno, s. 4) nebo že „Za svou práci a rozhodování nevyžadují ani nepřijímají dary, úsluhy, laskavosti či jiná zvýhodnění.“ (*Školní etický kodex pedagogických pracovníků*, 2014, s. 2). Otázka regulace v rámci etického kodexu pracovníka školy představuje další zajímavou oblast pro návazný výzkum.

⁹ Na tento typ neetického využívání soukromého doučování upozornila již dříve například Silova (2010, s. 336) v Litvě, Chorvatsku či Polsku.

z důležitých výzkumných problémů, které byly na základě tohoto výzkumu identifikovány. Autor proto věří, že se (nejen) jimi bude český pedagogický výzkum dále zabývat a že se tomuto tématu i díky provedené úvodní diagnóze dostane větší výzkumné pozornosti než dosud.

Literatura

- Biswal, B. (1999). Private tutoring and public corruption: A cost-effective education system for developing countries. *The Developing Economies*, 37(2), 222–240.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Bray, M. (2010). Blurring boundaries: The growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *Orbis scholae*, 4(2), 61–73.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Bray, M., & Kobakhidze, N. (2014). The global spread of shadow education: Supporting or undermining qualities of education? In D. Napier (Ed.), *Qualities of education in a globalised world* (s. 185–200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Center (CERC) and Asian Development Bank.
- Bray, M., & Silova, I. (2006). The private tutoring phenomenon: International patterns and perspectives. In I. Silova, B. Büdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 27–40). New York: Open Society Institute.
- Bray, M., Mazawi, A., & Sultana, R. (2013). Introduction. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (s. 1–10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brehm, W. C., & Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 94–116.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson Education.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Abingdon: Routledge.
- Długosz, P. (2012). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011. *Kultura i edukacja*, 2(88), 88–106.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K., & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Feistritzer, G. (Ed.). (2015). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2015 Studienbericht*. Wien: Institut Für Empirische Sozialforschung GmbH.

- Ireson, J. (2004). Private tutoring: How prevalent and effective is it? *London Review of Education*, 2(2), 109–122.
- Hattie, J. (2003, říjen). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Příspěvek prezentovaný na Australian Council for Educational Research Annual Conference, Melbourne. Dostupné z http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Kobakhidze, N. (2014). Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455–475.
- Kubánová, I. (2006a). *Vstupenka na univerzitu: Súkromné doučovanie a cesta študentov zo strednej na vysokú školu na Slovensku*. Bratislava: Slovak Governance Institute.
- Kubánová, M. (2006b). Slovakia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279–303). New York: Open Society Institute.
- Murawska, B., & Putkiewicz, E. (2006). Poland. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 257–277). New York: Open Society Institute.
- MŠMT. (2016a). *Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ a ZŠ*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_zjednodusene_projekty_22_a23/Vyzva_Sablony_MRR.pdf
- MŠMT. (2016b). *Rejstřík škol a školských zařízení*. Dostupné z <http://rejskol.msmt.cz/>
- Oller, A., & Glasman, D. (2013). Education as a market in France. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean* (s. 77–91). Rotterdam: Sense Publishers.
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110.
- Profesně etický kodex učitele*. (nedatováno). Šenov u Nového Jičína: Střední odborné učiliště. Dostupné z <http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>
- Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. Praha: ARSCI.
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje-szara strefa edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in central Asia: New opportunities and burdens*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare*, 40(3), 327–344.
- Silova, I., Būdiene, B., & Bray, M. (Eds.). (2006). *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Složilová, E. (2011). Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*, 21(1), 51–69.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.

- Školní etický kodex pedagogických pracovníků. (2014). Poděbrady: Střední odborné učiliště společného stravování. Dostupné z <http://soudpy.cz/wp-content/uploads/2014/12/Etický-kodex-pedagogických-pracovníků-školy.pdf>
- Šťastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374.
- Šťastný, V. (2015). Fenomén soukromého doučování pohledem společenskovedních disciplín a teorií. *Studia paedagogica*, 20(1), 45–66.
- Šťastný, V. (2016). Private supplementary tutoring in the Czech Republic. *European Education*, 48(1), 1–22.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education. (2015). *Report to Congress on the Elementary and Secondary Education Act: State Reported Data for School Year 2012–13*. Washington: U.S. Department of Education. Dostupné z <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/nclb/esea12-13annualrept.docx>
- Wagner, D., Murphy, K., & De Korne, H. (2013). *Learning first: A research agenda for improving learning in low-income countries (Working paper 7)*. Brookings: Center for Universal Education. Dostupné z <http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/12/learning-first-wagner-murphy-de-korne/12-learning-first-wagner-murphy-de-korne.pdf>
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2011). *Školství, věc (ne)veřejná: Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (2010). Bray, M. Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring. *Orbis scholae*, 4(3), 132–134.

Autor

Mgr. Bc. Vít Šťastný, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: vit.stastny@pedf.cuni.cz

Private tutoring lessons in upper-secondary schools: Diagnosis and future research directions

Abstract: The objective of the study is to perform a “diagnosis” (provide basic descriptive information about the nature and characteristics) of private tutoring lessons taken by upper-secondary school students, to discuss their implications for the formal education system and elaborate on future research directions. In the first part, the author defines basic concepts and describes private tutoring lessons in a comparative perspective. The second part describes the mixed-method design of the research, which consisted of a quantitative questionnaire survey of students in their last year of upper-secondary studies (n = 1265) and qualitative in-depth

interviews with private tutors (n = 22). In the third part, the study presents findings on the scale of private lesson usage, the subjects taught, the various forms of private lessons, and their providers. The findings suggest that a tight link exists between the formal education system and private lessons. Mainstream school teachers constitute an important group of private lesson providers; this finding relates closely to the teachers' professional ethics.

Keywords: shadow education, private tutoring lessons, teacher professional ethics

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H. & Poláček, J. (2016). *E-learning – učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

Kniha se zabývá problematikou e-learningu a využití digitálních technologií ve vzdělávání, přičemž nejde o učebnici e-learningu nebo návod „jak (se) správně a efektivně učit online či s digitálními technologiemi.“ Publikace má vedle odborných také cíle didaktické. K jejím cílům patří zejména čtenáře inspirovat k přemýšlení, k uvědomění si souvislostí mezi technologiemi a učením (se), přimět ho ke kritickému srovnání vlastního pojetí učení (se). Po odborné stránce kniha vychází z dlouhodobého studia relevantních zdrojů jak českých, tak zejména zahraničních. Opírá se o teoretický rámec, který zahrnuje nejenom vlastní proces lidského učení a jeho proměny v době digitálních technologií, ale také o teorie učení. Ty ovlivňují obecné pojetí e-learningu i jeho konkrétní aplikace. V knize jsou využity výsledky mnoha empirických výzkumů, které přinášejí relevantní informace o pedagogické realitě v oblasti e-learningu. Výsledky výzkumů mohou revidovat či dokonce bourat některé mýty a nereálná očekávání, které se v souvislosti s e-learningem poměrně často objevují. Jindy zase naznačují, kde je potenciál digitálních technologií ve vzdělávání a kde jsou jejich slabé stránky či dokonce negativa. Kniha může posloužit také jako inspirace k budoucím empirickým výzkumům v oblasti e-learningu, protože ukazuje poměrně velké množství témat, která na seriózní empirický výzkum teprve čekají.

Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka¹

Stanislav Štěpáník^a, Jan Slavík^b

^a Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka

^b Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

Redakci zasláno 23. 2. 2016 / upravená verze obdržena 7. 10. 2016 /
k uveřejnění přijato 10. 11. 2016

Abstrakt: Cílem této empirické studie je: (1) představit žákovský prekoncept jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka, (2) ukázat na konkrétním příkladu větného členu (přívlastku), že pojetí žákovského prekonceptu jako klíčové determinanty výuky je nejen opodstatněné, ale přímo nutné; (3) uvést návrh, kudy by se další výzkum i snahy o zlepšování výuky v této oblasti mohly ubírat. V první části jsou vymezeny základní pojmy – představa, prekoncept a koncept – a je analyzováno jejich místo ve výuce mateřského jazyka. Následně se text věnuje kritickým místům ve výuce českého jazyka a české syntaxe, další část prezentuje samotný výzkum. Metodou stratifikovaného náhodného výběru byl vytvořen vzorek žáků 1. ročníku střední školy, u nichž byl metodou individuálního řízeného rozhovoru nad speciálně designovanými cvičeními zjišťován žákovský prekoncept přívlastku. Z výsledků vyplývá, že žáci disponují prekonceptem přívlastku a i hůře prospívající žáci jsou schopni tento prekoncept verbalizovat a přesně ho popsat, avšak po zavedení terminologie se u některých projevuje blok vyvolaný edukací a dochází ke střetu přirozeného vnímání jazyka a gramatického popisu. Zároveň se ukazuje, že po přechodu na rovinu školních znalostí žáci začnou o jazykových jevech přemýšlet jinak – jejich spontánní uvažování je zastaveno a nastupují nevhodné zmechanizované postupy, které žákům škola vnutila. Studie rovněž upozorňuje na desetiletí přetrvávající problém – výuka zavádí terminologii příliš brzy, aniž by navazovala na přirozenou jazykovou kompetenci a komunikační zkušenost žáků. I přes nedostatečné ukotvení základních znalostí pak postupuje dál, čímž se vytváří bludný kruh neúspěchu.

Klíčová slova: žákovská představa, prekoncept, koncept, didaktika, český jazyk, mateřský jazyk, syntax, větný člen, přívlastek

¹ Tento text byl zpracován v rámci projektů PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu* a *Program rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově*. Autoři děkují za poskytnutou podporu; rovněž děkují recenzentům za poskytnuté připomínky.

Sjednocení hledisek poznávací perspektivy oboru a perspektivy žáka při didaktickém zprostředkování vzdělávacího obsahu žákovi představuje klíčový problém současného bádání oborových didaktik. Učitel se ve své činnosti pohybuje mezi oběma póly a je podstatné, aby byl schopen do výuky oba zahrnout – „aby dokázal nahlédnout a zpracovat obsah výuky jak ze strany nároků oboru, tak s ohledem na nároky žáka“ (Slavík & Janík, 2005, s. 339). Propojování psychodidaktické a ontodidaktické dimenze v pedagogickém výzkumu se proto stalo významným zdrojem poznatkové báze oborových didaktik, a to i s ohledem na fakt, že jedním z hlavních proudů současné moderní kultury vyučování a učení je konstruktivismus (Janík, 2013), jenž žakovskou perspektivu považuje za jedno ze základních východisek vzdělávacího procesu.

Subjektivní uchopení obsahu žákem se tak stává principiálním také pro projektování kurikula – např. v modelu didaktické rekonstrukce (Jelemenská, Sander, & Kattmann, 2003). Nároky na učitele českého jazyka jsou v tomto směru o to větší, že žák (implicitní) znalostí jazyka, tedy objektem i instrumentem výuky, disponuje již v okamžiku vstupu do školní edukace, a to takřka v celé jeho šíři, neboť formální výstavba řeči šestiletého dítěte je blízká řeči dospělého člověka (Jelínek, 1979).

Následující text navazuje na uvedená témata a zabývá se otázkami, které psychodidaktická dimenze klade pro ontodidaktický přístup k učivu. Zároveň se snaží dokázat, že zohlednění žakovské perspektivy v didaktickém přístupu k vzdělávacímu obsahu je při plánování výuky stěžejní, přitom však doposud opomíjené.

1 Vymezení základních pojmů

K rozpracování uvedených témat je nejprve třeba objasnit klíčové pojmy, s nimiž pracujeme a jež umožňují analyzovat a vyložit vztah mezi psychodidaktickou a ontodidaktickou stránkou práce učitele. Terminologie v oblasti žakovského (před)poznání obsahu je značně rozkolísaná, primárně však jde o vztah tří základních pojmů, resp. termínů: *představa*, *prekoncept* a *koncept*. V následujícím výkladu je definujeme jednak transdidakticky a jednak v kontextu didaktiky českého jazyka.

Představu chápeme jako „subjektivní moment existence obsahu ve vědomí“ (Janík & Slavík, 2009, s. 121). Je místně a časově lokalizovaná a předbíhá

aktuálnímu užití jazykového prostředku. Rodilý mluvčí na základě své komunikační zkušenosti ví, které jazykové prostředky v dané komunikační situaci pro vyjádření zamýšleného obsahu a komunikačního záměru vybrat. Představa aktualizuje jeho schopnost v takové situaci „mluvit a rozumět“.

Samotný pojem *představa*, jak jej zde užíváme, ale nedovoluje vysvětlit obecnou a na rozdíl od představy relativně stabilnější dispozici, kterou subjekt musí mít, aby mohl jazyk užívat. K tomuto vysvětlení slouží jiný pojem – pojem *prekoncept* (viz níže).² S ohledem na něj můžeme představu vyložit jako mentální spojnici mezi prekonceptem a jazykovým jednáním: řečí. Obecně vzato, představa je svorníkem mezi subjektivním myšlením, jednáním a intersubjektivním obsahem zakotveným v prekonceptu³ (dle Slavík, 2014). Představa tedy díky prekonceptu umožňuje „vidět“ nebo „dělat“ uvnitř mysli to, co lze nakonec i „předvést“ v jednání. Konkrétní výpověď je pak konkrétní subjektivní reprezentací významové a výrazové („tvarové“) struktury představy pro uskutečnění určitého komunikačního záměru – obecněji: pro určité jazykové jednání.

Aby mohl mluvčí vyjádřit, co chce, potřebuje disponovat znalostí jazykových prostředků a způsobu fungování těchto prostředků v jazykovém systému. Tuto dispozici jsme výše označili jako *prekoncept*. *Jazykový prekoncept* rodilého mluvčího je strukturní složkou jeho (zprvu jen implicitní) znalosti mateřského jazyka, tj. znalosti encyklopedie (slovní zásoby se soustavou významů) a jazykových pravidel či zákonitostí. Pouze díky svým jazykovým prekonceptům je subjekt schopen komunikovat – více či méně adekvátně produkovat a recipovat příslušný obsah (přičemž správnost je určena intersubjektivní shodou a ideálním měřítkem při zacházení s obsahem, tedy objektivitou – srov. Janík & Slavík, 2009, s. 122).

Jazykový prekoncept vzniká již od raného dětství jedince jako „koncentrovaná“ zkušenost s užíváním jazyka v komunikačních situacích, do nichž se

² Volně zde jde o analogii Chomského rozlišení *jazykové kompetence* jako jazykové způsobilosti / implicitní znalosti jazykového systému a *jazykové performance* jako konkrétní realizace jazyka – ještě lépe snad pak jeho doplněný *koncept I-jazyka* a *E-jazyka*, kde se I-jazyk vztahuje k internalizovanému jazyku, jenž je jazykem v mysli mluvčího, zatímco E-jazyk jako externalizovaný jazyk reprezentuje konkrétní pozorovatelný jazykový „výstup“ mluvčího.

³ Např. hudební představa spojuje hudební obsah intersubjektivně sdílený prostřednictvím hudební notace (notového záznamu hudebního díla) nebo poslechu hudebního díla s prekonceptem a hudebním jednáním člena orchestru (Slavík, 2014). Analogickou funkci má jazyková představa při čtení románu nebo poslechu mluvené řeči.

dítě dostává. Jak popisuje Průcha (2011, s. 51), nejprve si dítě osvojuje fonologický aparát mateřského jazyka, souběžně s tím primární slovní zásobu, ve třech letech pak začíná osvojování gramatického (tj. morfologického a syntaktického) systému jazyka, prudce se rozvíjí slovní zásoba a také oblast pragmlingvistických funkcí jazyka. Průcha gramatickou kompetenci dítěte (tj. „soubor znalostí a dovedností týkajících se gramatického systému určitého jazyka“) označuje jako kompetenci „neuvědomovanou“ (2011, s. 51).

Prekoncept tak představuje určité „jazykové povědomí“ jedince, které má složku kognitivní, afektivní a konativní – podle toho by bylo možné rozdělit strukturu jazykového prekonceptu na *jazykový rozum*, jímž jazyk reflektujeme (složka kognitivní), *jazykový cit*, jímž jazyk „procitujeme“ (složka afektivní) a *jazykové jednání*, jímž jazyk „užíváme, realizujeme“ (složka konativní; Dolník, 2010, s. 26). Prekoncept je tedy individuální disponovanost k užívání jazyka a v obecnějším (transdidaktickém) smyslu k užívání jakéhokoliv lidmi sdíleného kulturního systému znalostí (explicitních, ale neméně též implicitních). To znamená, že kvalita prekonceptu bezprostředně rozhoduje o kvalitě odpovídajícího typu „funkční gramotnosti“ libovolného druhu (jazykovou počínaje a třeba finanční konče).

V tomto směru lze v didaktice mateřského jazyka hovořit o úzkém vztahu mezi dovednostmi (čtením, psaním, mluvením a nasloucháním; v moderní terminologii „gramotností“), které jsou podmíněné utvářením představ, a více či méně uvědomělou znalostí jazykového systému, založenou na prekonceptech. Právě na základě tohoto vztahu existuje v didaktice českého jazyka tradiční předpoklad, že systematické jazykové vyučování je důležitým faktorem pro úspěšnou práci s textem – ať už na úrovni recepce nebo produkce.⁴

⁴ Zmíněnému předpokladu se věnuje velká pozornost také v zahraničí – srov. různé postavení jazykového vyučování u nás a např. v anglicky mluvících zemích a mnohdy s tím spojené bouřlivé diskuze odborné i laické veřejnosti. Otázce je zasvěcená např. publikace redigovaná T. Lockem (2010); ten v úvodu ke knize píše: “As social players in these situations [social occasions wherein textual acts of textual production and textual interpretation and response are situated – pozn. S. Š.], we are called upon to make choices in respect of how we read situations and how we compose our textual acts. Explicit language (or grammatical) knowledge enhances language-users in these choices” (s. 8). [Jako po sociálních aktérech těchto situací (sociálních situací, v nichž jsou situovány akty produkce a interpretace textů a interakce s nimi – pozn. S. Š.) se po nás požaduje, abychom činili výběr v kontextu toho, jak dané situace čteme a jak komponujeme vlastní textové akty. Explicitní (nebo gramatická) znalost jazyka v tomto směru zvětšuje možnosti uživatelů jazyka.] (Locke, 2010, s. 8; překlad S. Š.)

Ze speciálního pohledu didaktiky jazyka je prekonceptem dispozice mluvčího k vlastnímu jazykovému jednání, k zpětnovazebním korekcím a rovněž predispozice uživatele k porozumění jazyku na metaúrovni. Díky prekonceptům je mluvčí schopen posoudit funkci a význam jazykového prostředku a vystihnout podstatu daného jevu (srov. Štěpáník, 2014). Vztah prekonceptu a představy lze pak vystihnout následovně: v konkrétní promluvě se prekoncept aktualizuje prostřednictvím představy, která formuje obsah sdělení do podoby nakonec vyjádřené jazykovým jednáním.

Jazykový prekoncept není fenomén nový – objevil se již v *Tezích Pražského lingvistického kroužku* na zasedání roku 1929, i když tehdy pod označením *jazyková pohotovost* (Vachek, 1970). Horecký (1991) užívá označení *jazykové vědomí*, Kucharská (2012) *přirozeně rozvinuté jazykové dovednosti*, Höflerová (2012) *aktivně užívané dovednosti*.⁵ My tento fenomén nazýváme *přirozená jazyková kompetence* (Štěpáník, 2015).

Ačkoliv se vymezení prekonceptu u různých autorů liší, u všech jde o subjektivní znalost jazyka založenou na dosavadní komunikační zkušenosti mluvčího. Tato subjektivně uchopená „suma jazyka“ – jazykových prostředků, významů a struktur – je však zprvu *vědomě* neorganizovaná, žák není schopen o ní přemýšlet na úrovni metajazyka, a jeho prekoncepty se proto nemohou stát uvědomělým a intersubjektivně sdíleným nástrojem myšlení (Höflerová, 2015). Žákovy znalosti jsou neuvědomělé (implicitní): žák „umí jazyk“, ale nezvládá „porozumění jazyku“. Proto své jazykové jednání nedovede ostatním uživatelům jazyka přesvědčivě *vysvětlit*, ani neumí *zdůvodňovat* (ostatním, ale především sám pro sebe) užití určitých jazykových prostředků. Právě tady jde o ony *možnosti* jazykového systému, jak o nich hovoří Locke (2010, viz výše) nebo také Zimová (2011/2012).

Je proto úkolem školy převádět neuvědomělé (implicitní či tacitní) znalosti na znalosti uvědomělé, aby byl žák jako uživatel jazyka schopen zdůvodněně vybírat ze složitého inventáře jazykových prostředků fungujících jako systém ty, které nejlépe slouží jeho komunikačním potřebám a nejlépe vyhovují jeho komunikačnímu záměru. Žák je pak schopen na základě poznání jazyka vědomě rozpoznávat hodnoty vlastního užívání jazykových prostředků. Höflerová (2015, s. 534) to trefně nazývá „znovuobjevováním“ jazykového

⁵ Z variantnosti označení vyplývá, že jazykový prekoncept je značně komplexní, neboť skutečně zahrnuje všechny tři dimenze prekonceptu, jak jsme je zmínili výše – kognitivní, afektivní i konativní. Má tedy povahu složitých struktur.

systému. Jinými slovy: ve škole se implicitní znalost jazyka stává zjevnou, a tedy vědomě a intersubjektivně postihnutelnou poznáním oboru – lingvistiky. Díky porovnávání představ a prekonceptů s poznatky, které předkládá učitel, žák *objevuje koncepty jazyka*.

Intersubjektivně sdílená část (součást) obsahu jazyka, která je nezbytným předpokladem pro existenci subjektivních prekonceptů, je označována jako *koncept*.⁶ Koncept je tedy určitá obsahová jednotka, která „odráží podstatné znaky velké skupiny věcí nebo jevů“ (Jelínek, 1979, s. 61) a které lze porozumět pouze prostřednictvím „zobecnění podstatných vlastností daného jevu skutečnosti“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 44).

Koncept je součástí pravidelnosti světa a jeho vymezením se v didaktice snažíme vystihnout fakt, že všichni, kdo mají zvládnout určitý obsah, musí mít nějakou společnou dispozici: prekoncept daného konceptu. V jazyce se jedná o společnou dispozici všech mluvčích správně používat jazyk při produkci i recepci. To znamená, že všichni mluvčí mají přístup ke společnému „ideálu jazyka“ – konceptu – nicméně každý jen „za sebe“, tj. prostřednictvím svého prekonceptu. Záleží na kvalitě prekonceptu (ve spojení s představami a s dovednostmi jednat), do jaké míry se ten či onen subjekt vyrovnává s nároky, které jsou na něj kladeny konceptem.⁷

Koncept je vědomě uchopitelný a intersubjektivně vysvětlitelný prostřednictvím *oborového odborného jazyka* – v našem případě lingvistiky. Pro lingvodidaktiku je přitom důležité, že každý rodilý mluvčí prostřednictvím svých prekonceptů intuitivně ovládá jazykové koncepty – umí vytvářet představy konkrétních jazykových konstrukcí pro splnění svého komunikačního záměru v určité komunikační situaci. Přitom se ale vůbec nemusí orientovat v lingvistice. Dokonce, jak se ukáže v dalším textu, nedobře zvládnutá lingvistická

⁶ V uvedeném pojetí jsou pojmy *koncept* (intersubjektivně sdílený) a *prekoncept* (míra subjektivního uchopení konceptu) definovány na základě své vzájemné podmíněnosti, nikoliv jako izolované jednotky nebo samostatně existující hodnoty. Proto také *koncept* (a jistě ani *prekoncept*) nemůže být totéž, co lingvisticky chápaný *pojmem*, přesto se ale o něm prostřednictvím odpovídajícího pojmu dorozumíme (srov. Slavík, Chrz, & Štech, 2013, s. 64–65).

⁷ Kupř. žák hry na kytaru v ZUŠ disponuje určitou kvalitou prekonceptů hudby, které mu umožňují utvářet si hudební představy a „hudebně jednat“, tj. v tomto případě hrát na kytaru. Naráží však přitom na nedostatky v dovednosti, které odstraňuje cvičením. Tím se současně zlepšuje kvalita jeho představ a prekonceptů. Obdobně je tomu v jazykovém vyučování – např. žák, který píše slohovou práci, disponuje určitou kvalitou prekonceptů jazyka, což mu umožňuje utvářet si jazykové představy a zároveň „jazykově jednat“. Jazykové vyučování mu pak napomáhá rezervy, které doposud v jeho jazykové výbavě jsou, překonat.

znalost může i rodilému mluvčímu různými způsoby intuitivní zacházení s jazykem komplikovat.

Pokud však je lingvistická znalost funkční („funkční gramotnost“), lingvistické poznání mluvčímu poskytuje interpretační a explikační rámec, díky němuž dochází k propojení myšlení jedince (tedy prekonceptů a představ) s oborem a jeho prostřednictvím s jazykem (s koncepty). Koncepty v takovém pojetí pak umožňují mluvčímu jazykové konstrukce nejen tvořit a užívat „správně“, ale rovněž udávat důvody „správného“ tvoření a užívání jazykových prostředků a vysvětlovat je ostatním mluvčím. Lingvistika tak uživatelům jazyka dává možnost postihnout jazykové koncepty prostřednictvím odborného jazyka a tím je uchopit metakognitivně, čímž se následně stávají prostředkem myšlení, neboť „myšlení se uskutečňuje v pojmech“ (Slavík, 2014). V tomto směru je užitečné připomenout zásadní teorii J. Jelínka, totiž že myšlení a jazyk se rozvíjejí v jednotě – „nelze rozvíjet jazyk, aniž bychom rozvíjeli myšlení, nelze rozvíjet myšlení, aniž bychom rozvíjeli jazyk.“ (Jelínek, 1979, s. 61).

Ve výuce je koncept obecným nutným předpokladem pro utváření žákovy explicitní (deklarativní) znalosti v podobě pojmů, resp. termínů (příslušného oboru). Termíny jsou pojmy, které užívá určitý obor „lege artis“, tj. podle nejlepší dosažené úrovně svého poznání (srov. Slavík et al., 2015). Máme tím na mysli, že koncept je vyložen prostřednictvím svého uchopení v pojmech jazyka a/nebo v termínech oboru. Tímto způsobem se provazuje *neuvědomělá intuitivní* složka subjektivního prekonceptu s *představou o něm samém*⁸ a následně s jeho *uvědoměle sdělitelnou* stránkou. Přitom ale hrozí nebezpečí, že se ve výuce uvědomělá a neuvědomovaná stránka prekonceptu navzájem odtrhnou a dojde k didaktickým formalismům, které Janík a kol. (2013, s. 236) označují jako „odcizené“ nebo „utajené“ poznávání.

E. Hájková a kol. (2013, s. 10) pro žákovu „fixaci komunikační zkušenosti s daným [lingvistickým] pojmem“ zavádí termín *pseudopojem*. V tomto případě však nejde o jakousi naivní představu konceptu/pojmu samého, ale jde o kvazi-termín (tj. termín subjektivní teorie), který žák vytváří pro svou aktuální potřebu označit koncept (který je založen na žákově prekonceptu).

⁸ Žák kupř. používá koncept, který se v lingvistice nazývá „přívlastek“, aniž o něm ví a uvědoměle o něm uvažuje. Jakmile však získá k dispozici pojem a/nebo termín „přívlastek“ a rozumí jeho obsahu, dostane příležitost si přívlastek vybavit v představách jako součást svého jazykového jednání, vracet se k němu v myšlení, rozpoznávat ho opakovaně uvnitř reálné řeči, efektivně ho používat ve své komunikaci apod.

Přiléhavější označení by tedy dle našeho názoru bylo spíše „pseudotermín“. Zachováme-li však terminologii Hájkové, dle autorky učitel žakovy pseudopojmy překrývá, přepisuje, nahrazuje pojmy lingvistickými. Ovšem „staví-li školní edukace na jiném základě než na žakovském pseudopojmu, staví v podstatě ‚hrad na písku‘. Jazyková informace neukotvená v žakovském prekonceptu zůstane ve verbalizované formě, kterou učitel žáku předložil.“ (Hájková, 2013, s. 10). Gramatika je totiž „logikou“ jazyka, nikoliv myšlení (Jelínek, 1979, s. 62), a proto se lingvistické poznání neodráží v myšlení žáka – a tedy v kvalitě jeho gramotnosti – automaticky. Toto poznání tak představuje základní výzvu mluvnického vyučování.

2 Oborovědidaktické ukotvení studie – výzkumy na spojnici psycho- a ontodidaktiky

Debata týkající se pojetí výuky mateřského jazyka u nás je aktuální již po desetiletí, lze říci i staletí (srov. Šmejkalová, 2010). V centru těchto diskuzí vždy vedle morfologie stála syntax jako základní disciplína popisu jazyka i jazykové výuky. Z didaktického hlediska se jedná o vysoce relevantní obsah – nejenže je zásadní pro rozvoj myšlení žáků (srov. mj. Svoboda, 1975; Čechová & Styblík, 1998; Dvořák, 1997/1998; Svobodová, Jandová, & Hubáček, 2002; Nippold et al., 2005, 2014), ale rovněž pro rozvoj jejich komunikačních dovedností, neboť „zvládnutí stavby věty a souvětí je jedním z předpokladů zvládnutí stavby textu“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 139; srov. též Gaux & Gombert, 1999).

Pouze výběrově zmiňme problémy, jimž současná výuka češtiny ve školách čelí: komunikační dovednosti žáků nejsou dobré (srov. Kostečka, 2012a, 2012b; Čechová, 2013/2014), čtenářské dovednosti se zhoršují (srov. Palečková, Tomášek, & Basl, 2010), předmět je jedním z nejméně oblíbených ze všech školních předmětů, což je navíc dlouhodobý fenomén (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010). Lze předpokládat, že zmíněné problémy se vztahují také na výuku syntaxe, neboť existuje úzký vztah mezi syntaktickým povědomím (*syntactic awareness* – Gaux & Gombert, 1999, s. 170, tedy syntaktickými prekoncepty) a receptivními a produktivními dovednostmi žáka (Svoboda, 1977; Čechová & Styblík, 1998; Gaux & Gombert, 1999; Dean, 2003).

Kritická místa ve výuce syntaxe lze shrnout do následujících bodů:

- 1) učivo je atomizováno, nevhodně strukturováno, často neodpovídá aktuální kognitivní vyspělosti žáků, výuka určitých partií učiva doposud nebyla dostatečně zdůvodněna (srov. Čechová, 2011/2012; Zimová, 2005/2006; také mnozí další dříve – např. Chlup, 1958; Průcha, 1978, 1983);
- 2) mnohé výukové metody jsou používány nevhodně a bezúčelně (např. metoda jazykového rozboru, základní metoda syntaktické výuky – k tomu např. Čechová, 2011/2012; Hrbáček, 1999/2000; Zimová, 2011/2012; a opět mnozí další předtím – např. Hausenblas, 1965/1966);
- 3) aplikace poznatků je zmechanizovaná a formální (srov. mj. Adam et al., 2010/2011; Šalamounová, 2013; Štěpáník, 2014, 2016; mnozí další již dříve – např. Jelínek, Těšitelová, & Styblík, 1957);
- 4) žáci nechápou podstatu učiva, nevědí, proč si mají dané poznatky osvojit, didaktické postupy komplikují rozvoj myšlení žáků a jejich porozumění systému jazyka – jazyk není prezentován jako systém, ale jako soubor izolovaných poznatků (srov. např. Rysová, 2005/2006; Zimová, 2005/2006);
- 5) výuka syntaxe (zvláště pak oblast syntaktických vztahů a větných členů) postrádá sémanticko-pragmatický přístup a nezaměřuje se na praktické užití znalostí v komunikaci (srov. Brádková, 1999; Čechová, 1993/1994; Hrbáček, 1998/1999, 1999/2000; Zimová, 1997/1998, 1998/1999; a celá diskuze na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* v 80. letech a národní konference *Syntax a jej vyučovanie* – Oravec, 1981; Vaňko, 2005).

V podstatě všechny tyto problematické okruhy se týkají spojnic mezi psychodidaktickým a ontodidaktickým zaměřením bádání v oborové didaktice češtiny. Ta, ačkoliv má velmi dlouhou tradici (srov. Šmejkalová, 2015b), takto orientovanými výzkumy příliš nedisponuje. Jeden z prvních systematictějších počínů v oblasti výzkumu jazykových prekonceptů žáka provedl tým vedený E. Hájkovou při řešení projektu *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*, podpořeného GA ČR, v němž se řešitelé zabývali prekoncepty slova, jmenného rodu, slovesného času a zapojení slova do věty a výpovědi u žáků mladšího školního věku (Hájková et al., 2013, 2014). Z výsledků vyplynulo, že žák na prvním stupni má k dispozici celou řadu neuvědomělých jazykových poznatků, což ve své studii k valenci predikátu potvrdila také Šmejkalová (2012).

Hájková (2013) ve své další studii ukazuje, že ignorace žakovského prekonceptu může být ve škole letitá a může být podporovaná nejen učiteli, ale také autory učebnic – konkrétně pojednává o tématu rozlišování vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti a způsobu zprostředkování tohoto učiva žákům na 1. stupni základní školy; na tentýž problém opakovaně upozorňuje také J. Svobodová – srov. její vystoupení na konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* v dubnu 2015 v Praze-Klánovicích.

Na základě obsahu učebnic, vlastních zkušeností autora jako středoškolského a vysokoškolského učitele a dokladů popisujících edukační realitu v českém jazyce (např. Šalamounová, 2013, 2015/2016, nebo Štěpáník, 2016) lze však konstatovat, že škola báze prekonceptů nevyužívá vůbec nebo jen minimálně, přestože je jednou z hlavních individuálních charakteristik každého učícího se jedince (Doulík & Škoda, 2003). Žákům jsou často vnučovány hotové vyjadřovací formy, aniž by byla jakkoliv zužitkována jejich vlastní znalost jazyka – avšak „dětská/žakovská komunikační zkušenost je [...] rozhodující pro utvoření prvotní dětské/žakovské představy o určitém jazykovém jevu“ (Hájková et al., 2013, s. 9), resp. tedy prekonceptu. Přitom „učit to, co je přirozeně zvládáno, znamená zbavovat žáka komunikační jistoty, komunikačního sebevědomí“ (Prouzová, 2010, s. 52).

3 Oborové ukotvení studie – větný člen přívlastek

Přívlastek (atribut) je větný člen rozvíjející podstatné jméno v platnosti jakéhokoliv větného členu, je to člen závislý na skladebním substantivu. Jak se uvádí v *Příruční mluvnici češtiny*, jde o větný člen zcela specifický, neboť „na rozdíl od podmětu, předmětu, příslovečného určení a doplňku není nikdy konstitutivním komponentem větné struktury (tj. není vázán na přísudek), nýbrž je členem nominální skupiny“ (Grepl, 2003, s. 490). Čechová (2011, s. 320) uvádí, že jde o nejfrekventovanější větný člen, který je navíc významově značně rozmanitý – *Mluvnice češtiny 3* rozlišuje přívlastek valenční, determinační, přívlastek u synkretických výrazů, kvantifikační a delimitační (Daneš, Hlavsa, & Grepl, 1987, s. 127n.). Podle formy rozlišujeme přívlastek shodný a neshodný, dle funkce („aktuální referenční platnosti substantivní fráze“ – Daneš et al., 1987, s. 157) se pak kvalitativní přívlastek dělí na těsný (restriktivní) a volný (nerestriktivní; Grepl, 2003, s. 495). V případě posloupnosti (spojení) dvou nebo více navzájem nesouřadných přívlastků hovoříme o přívlastku postupně se rozvíjejícím, v případě posloupnosti přívlastků, mezi nimiž existuje koordinační nebo adordinační

vztah, hovoříme o přívlastku zmnoženém (ve škole několikanásobném; Daneš et al., 1987, s. 163–166). Pestrost způsobů vyjádření přívlastku ukázal V. Šmilauer v *Novočeské skladbě* (Šmilauer, 1966, s. 173n.), tu jsme také použili při designování našeho výzkumu.

4 Popis výzkumu

Cílem této studie je prozkoumat žákovu chápání vybraného větného členu, konkrétně přívlastku, po absolvování výuky syntaxe na základní škole. Pohybujeme se zde na pomezí všech tří transdidaktických pojmů, které jsme definovali výše. Žák každodenně užívá přívlastek, disponuje tedy jeho *prekonceptem* a umí jej prostřednictvím jazykové *představy* konkretizovat ve svých výpovědích. To znamená, že implicitně ví, v jaké komunikační situaci má přívlastek použit k naplnění svého komunikačního záměru, intuitivně správně vystihuje jeho funkci a postavení ve větě. Tímto způsobem se žák – v pozici rodilého mluvčího – podílí na existenci a vývoji *konceptu* přívlastku ve svém jazyce. Po absolvování základní školy by měl být rovněž vybaven určitými znalostmi konceptu *přívlastek* na úrovni *metakognitivní*; to znamená, že by měl přívlastek uvědoměle rozpoznávat v reálných výpovědích, měl by umět pojmenovat a charakterizovat různé druhy jeho uplatnění ve větách a měl by být schopen o přívlastku teoreticky (lingvisticky) uvažovat, především si tedy uvědomovat jeho funkci v komunikaci. Očekávané výstupy v tomto směru najdeme pochopitelně i v RVP ZV a dále jsou rozpracovány ve standardech pro základní vzdělávání.⁹

V našem výzkumu si klademe následující otázky:

- 1) Jak žák o přívlastku přemýšlí?
- 2) Jak škola (ne)přispívá k pochopení podstaty tohoto jazykového jevu (konceptu)?
- 3) Jak ve škole probíhá rozvoj komunikačně-syntaktické kompetence?

Zaměřili jsme se na zodpovězení výše uvedených otázek u žáků 1. ročníku střední školy, zjišťovali jsme tedy stav po absolvování základního vzdělávání; výzkum byl proveden v červnu 2015. Pro výzkum jsme zvolili stratifikovaný

⁹ Např. očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-2-06 (Žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě jednoduché i v souvětí), k němuž se váže indikátor ČJL-9-2-06.1 (Žák určí ve větách vyznačená slova jako větné členy; Holasová et al., 2011, s. 61).

náhodný výběr vzorku celkem 8 žáků ze dvou tříd obchodní akademie v Praze 10, oboru ekonomické lyceum, vyučovaných touž učitelkou. Kritériem pro stratifikaci byl klasifikační stupeň v českém jazyce a literatuře za 1. pololetí daného školního roku – úmyslně jsme zvolili klasifikační rozpětí od stupně výborný až po stupeň dostatečný (dva žáci klasifikováni výborně, tři chvalitebně, dva dobře a jeden dostatečně).¹⁰ Syntax se na zmíněné škole dle ŠVP vyučuje až ve 3. ročníku, žákovo porozumění obsahu tedy nemohlo být nijak ovlivněno středoškolskou edukací – tuto skutečnost jsme rovněž ověřili rozhovorem s učitelkou. Vzorek byl konstruován graduálně – po rozhovoru s pátým subjektem bylo zřejmé, že subjekty vykazují obdobné odpovědi, u osmého žáka bylo dosaženo teoretické nasycenosti.

Ve výzkumu byla využita metoda individuálního řízeného rozhovoru nad cvičeními, která byla designována speciálně pro tento výzkum (Miovský, 2006; Doulík & Škoda, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Štěpáník, 2014; zadání otázek v těchto cvičeních viz dále). Úkoly ve cvičeních byly hierarchizovány tak, aby se postupovalo od obecného ke konkrétnímu, od celé šíře problému k vybraným jevům. Žáci proto byli nejprve tázáni zcela obecným jazykem, až později jsme zavedli lingvistické termíny – jedině tak bylo možné nahlédnout myšlení žáků na skutečně prekonceptuální úrovni, aniž by měli pocit školní úlohy.

Rozhovory byly následně přepsány, kódovány a analyzovány. Použitá metodologie umožnila kvalitativní i kvantitativní pohledy na získaná data. Jako design výzkumu jsme využili zakotvené teorie – byla tedy ponechána volnost tomu, aby se ve zkoumané oblasti vynořilo to, co je v ní významné (Strauss & Corbinová, 1999, s. 14).

¹⁰ Žáci z celého klasifikačního rozpětí byli vybráni s úmyslem ověřit, zda existuje vztah mezi školní klasifikací a schopností žáka-rodilého mluvčího přemýšlet o vlastním jazyce. Naším úmyslem nebylo zkoumat závislost úrovně prekonceptů na školní klasifikaci, a to už z toho důvodu, že v klasifikaci z českého jazyka a literatury na střední škole dominuje složka literární (vlastní zkušenost autora, rozhovor s učitelkou). Navíc z výsledků vyplývá, že schopnost o jazyce uvažovat není nijak závislá na klasifikačním stupni z českého jazyka, ale že klasifikace může mít podstatný vliv na motivaci žáka se jazykem zabývat a o jazyku přemýšlet.

5 Popis fází výzkumu a výsledky

5.1 Úloha A1, A2

Cílem první úlohy bylo zjistit, jak žák o přívlastku přemýšlí: bude se po absolvování základní školy zaměřovat na větněčlenskou platnost daného výrazu ve větě, k čemuž by teoreticky již měl být vybaven, nebo si bude všímat pouze významu slov na základě svých životních zkušeností? Jinými slovy: bude k výrazům přistupovat metakognitivně (lingvisticky), k čemuž byl v předchozí etapě výuky veden, nebo intuitivně uživatelsky, čímž se ukáže, že přívlastek „splývá“ s ostatními větnými členy v celku určitého komunikačního záměru?

K tomu jsme použili následující věty, v nichž jsme zvýraznili (a) přívlastek neshodný (úloha A1) a (b) přívlastek shodný (úloha A2). Úkolem žáků bylo charakterizovat zvýrazněná slova z jakéhokoliv pohledu.

- a) Skandál s opravenými testy z *matematiky* vyvolal v Cermatu smršť.
- b) Na podporu svého tvrzení uveďte jeden *včerejší* příklad.

Ukázalo se, že ve volném komentáři všichni žáci vysvětlují význam věty či zvýrazněných slov, asociují zkušenosti z běžného života, do nichž často zasahují emoce: „Tak matematika [znamená – pozn. S. Š.] určitě čísla, počítání, pak logický myšlení, pak nějaký vzorečky.“ „[...] testy prostě z algebry, z čísel i geometrii pod tím slovem si představím, prostě počty.“ „Z matematiky – první, co mě asi napadlo, pochopitelně předmět ve škole, který máme asi třikrát nebo čtyřikrát týdně, nedá se říct, že by mě nebavil, ani že by mě bavil třeba natolik, že bych se matematikou zabýval do hloubky.“ „Rozhodně mi to slovo [matematika – pozn. S. Š.] nejde.“ K přívlastku shodnému uvedli žáci například: „Včerejší den je takovej menší pohled, že už to je minulost.“ „Když je někdo včerejší, tak že to bere ještě jakoby z pohledu minulosti.“ „Je to ňákej časovej údaj.“ „Hm, tak včerešek, je to minulost. Co se stalo prostě včera a nemůžeme to vrátit.“ I když jsou žáci výzkumníkem pobízeni k jinému pohledu, přidržují se pouze hlediska významu.

Po položení otázky, jakou mají daná slova ve větě funkci, příp. fungují-li v daných větách v nějakých vztazích, resp. vstupují-li do nějakých vztahů s ostatními slovy ve větě, byli všichni žáci (i ti hůře prospívající) schopni vystihnout podstatu přívlastku vlastními slovy: *doplňuje; upřesňuje význam; dává smysl; objasňuje více; blíže specifikuje; rozvádí více jiné slovo; konkretizuje; dokresluje; podává bližší informaci; je to bonus k jinému slovu; prakticky by nemusel*

být. Z této skutečnosti usuzujeme, že v myslích žáků existuje prekoncept přívlastku, který dokáže verbalizovat na základě funkce, již v dané větě má. Pouze dva žáci však tento prekoncept přímo označili termínem *přívlastek*, oba pak ještě s dvěma dalšími žáky postihli vazbu na řídicí člen – konstatovali, že *přívlastek* rozvíjí podstatné jméno.

5.2 Úloha B

Ve druhé úloze jsme žákům předložili větu vybranou z příručky *Hrátky s češtinou* (Čechová, Oliva, & Nejedlý, 2007, s. 138): *Včera jsem celý den kvůli té patálii se zlodějem na slib daný bratrovi ani nepomyslel.*¹¹ V této fázi jsme zavedli termín *přívlastek* a zadali žákům úkol, aby ve zmíněné větě *přívlastky* označili.

Čtyři žáci okamžitě reagovali značně odtažitě, což se ukázalo jako významná zábrana volného uvažování. Byly u nich patrné panika a úzkost a zřejmý negativní postoj k učivu, jež výrazně snížily motivaci pro plnění úkolu, neboť se projevilo přímé očekávání neúspěchu: „Ježišmarjá. Já ani nevím, co to je, já si to nepamatuju ze základky, to mi nikdy nešlo.“ (žákyně klasifikovaná chvalitebně); „Jelikož to neumím přesně to... To bude ta čtyřka z češtiny.“ (žák klasifikovaný dostatečně). Ačkoliv tito žáci byli v předchozím úkolu schopni vlastními slovy definovat, co daný větný člen ve větě „dělá“, jakou v ní má funkci, v podstatě tedy definovat pojem, nebyli po zavedení termínu pro daný pojem schopni *přívlastky* identifikovat.

Jeden žák (klasifikovaný dostatečně) od řešení této úlohy zcela ustoupil, u ostatních žáků se projevila změna myšlení v tom smyslu, že namísto hodnocení slov dle jejich funkce (jako u prvního úkolu) volili ve škole nabytý a zformalizovaný postup použitím otázky „Jaký, který, čím?“

Níže uvedené indexy ukazují, kolik žáků dané slovo určilo jako *přívlastek*:

Včera jsem celý₆ den kvůli té₃ patálii se zlodějem₃ na_{1 (sic)} slib daný₆ bratrovi₁ ani nepomyslel.

(Správné řešení: Včera jsem *celý* den kvůli *té* patálii *se zlodějem* na slib *daný* bratrovi ani nepomyslel.)

Z výsledku určení je zřejmé, že vyšší úspěšnosti žáci dosáhli u *přívlastků* shodných než u *přívlastku* neshodného, navíc vždy vyjádřených přídavným jménem shodujícím se s řídicím podstatným jménem, tedy u typických

¹¹ Jsme si vědomi určité vykonstruovanosti či komunikační nepřirozenosti této věty, nicméně zvolili jsme ji úmyslně jako prototypický školní příklad, na němž žáci větný rozbor procvičují.

„učebnicových“ příkladů. U jedné žákyně se projevila klasický miskonept, že přívlástek shodný stojí před řídicím podstatným jménem a přívlástek neshodný za ním. Jedna žákyně používala kvazi-termín přívlástek „určitý“ a „neurčitý“, další při otázce, jak postupuje, když má přívlástek vyhledat, odpovídala, že je to „automatické“. Zarážející je označení předložky „na“ jako přívlástku – z rozhovoru vyplynulo, že tak žákyně učinila proto, že se předložka vztahuje k podstatnému jménu.

5.3 Úloha C

Záměrem poslední úlohy bylo zmapovat, do jaké míry jsou žáci schopni identifikovat přívlástky různě vyjádřené, a tedy prověřit hypotézu, že žáci mají přívlástek primárně spojen s přídavným jménem (aniž by si uvědomovali vazby přívlástků vyjádřených jiným slovním druhem nebo by byli jinak vyjádřeným přívlástkům ve výuce vystaveni atd.) – jinak řečeno prozkoumat míru petrifikace nejčastějšího miskoneptu, jímž výuka na základní škole žáky zatěžuje (vlastní zkušenost autora).

K tomu jsme vybrali čtrnáct krátkých vět s přívlástky vyjádřenými různým způsobem (srov. Šmilauer, 1966, s. 173n.), pro ilustraci uveďme:

Pozdě do noci s námi zůstal jen dobrák matikář.

Kdy byl u nás zrušen trest smrti?

Neměla by sis bráti Simoniny boty.

Jeden žák (klasifikovaný dostatečně) od řešení úkolu zcela ustoupil. Dvě žákyně uvažovaly o funkci větného členu a byly schopny odhlédnout od formy vyjádření. Např. u spojení *dobrák matikář*, které nepatří k úplně běžným příkladům, žákyně uvažuje, že „to je přídavné jméno, ale že prostě dává další informaci... třeba k tomu slovu *matikář* – že to dává k tomu další informaci [...], že to rozvíjí“; na druhou stranu tatáž žákyně pak zřejmě v analogii s tímto přesvědčením určuje v souvětí *Podle dopisů, které nám chodí do redakce, budou sporné především seriály* jako přívlástek slovo *především*. Pouze jeden žák si všimá vazby na řídicí člen. Pět žáků mechanicky aplikuje otázkovou metodu („Jaký, který, čím?“) – o její problematičnosti viz dále.

Nejvyšší úspěšnosti žáci dosáhli u prototypických příkladů – např. *trest smrti*, *sklenice vína*, *cesta zpátky*. Tyto položky určilo 5–6 žáků a nezáleželo na tom, jestli se jedná o přívlástky shodné či neshodné. Střední úspěšnost (4 žáci)

jsme zaznamenali u příkladů, u nichž bylo možno použít otázku „Jaký?“ a odpověď byla zřejmá – *dobrák matikář, Simoniny boty, ten den*.¹² Nejnižší úspěšnost pak bylo možno zaregistrovat u přívlastků vyjádřených vedlejší větou nebo infinitivem (*touha vrátit se*), u jmenných struktur s interponovaným dalším rozvíjejícím větným členem (*Nemám odvalu se ho na to zeptat.*) a netypické příklady jako *čtvrt hodiny*¹³ či *bruneta jako havran*.

6 Shrnutí výsledků a diskuze

Při volném uvažování o slovech ve větě všichni žáci posuzovali význam slov na základě každodenních zkušeností, žádný si spontánně nevšiml jazykové utvářenosti věty. Všichni žáci byli však na požádání schopni vystihnout funkci přívlastků ve větě svými slovy. Je tedy zřejmé, že v mysli každého žáka existuje určitý prekoncept přívlastku, který si žák dokáže uvědomit a nějak na své úrovni popsat. Pouze dva žáci z osmi po absolvování jazykové výchovy na základní škole disponovali interpretačním rámcem, který jim umožnil obohatit prekoncept lingvistickým náhledem, tj. hlubším porozuměním pro příslušný koncept. Z toho vyplývá možnost formulovat hypotézu, že „typický“ žák v naší současné škole posuzuje jazykový fenomén primárně uživatelsky, lingvistický způsob myšlení je až sekundární. To považujeme za důležitý moment pro výuku, neboť zdůrazňuje nutnost vždy hledat v každém jednotlivém tematickém celku mluvnického učiva komunikační přesahy.

Po zavedení termínu pro daný koncept polovina žáků reagovala odtažitě, nebyla schopna dále s pojmem pracovat, jejich myšlení jako by bylo ochromeno. Nebyli svou přirozenou jazykovou zkušenost schopni uplatnit a projevil se u nich blok vyvolaný edukací. Uvažování o pojmu na úrovni metajazyka a vyjadřování se na úrovni osvojeného termínu žákům evidentně činilo potíže – zřejmě i z těch důvodů, o nichž píše Pavelková a kol. (2010, s. 43), když popisují, že se žáci pro studium českého jazyka cítí být málo nadaní, středně motivovaní a že učivo v českém jazyce považují za obtížné (český jazyk je ve zmíněném výzkumu žáky hodnocen dokonce jako nejobtížnější předmět na 2. stupni ZŠ). Takový závěr by potvrzovaly reakce žáka klasifikovaného z českého jazyka dostatečně – ten se ani nepokusil úlohy vyřešit – jeho motivace poklesla a přímé očekávání neúspěchu vedlo ke snaze se mu vyhnout.

¹² Otázky *Jaké boty? (Simoniny boty), Jaký den? (ten den)*, které žáci užili, jsou ovšem pochybné, neadekvátní.

¹³ I zde se žák školsky (zcela nevhodně, až nečesky) ptá *Jaká čtvrt? – Čtvrt hodiny*.

Většina ostatních žáků přistupovala k vyhledání přívlastku mechanicky (tradičně školsky) za využití otázkové metody. Spontánní definice vlastního prekonceptu z předchozí úlohy nevyužil žádný z žáků.

V úloze C se pak projevilo, že, přestože žáci mají některé metajazykové znalosti (znají funkci přívlastku ve větě, někteří i jeho vazbu na řídicí člen, případně i druhy přívlastku), transfer těchto znalostí je malý, zvláště u méně typických příkladů. Nerozhoduje forma přívlastku (shodný x neshodný), ale konkrétní příklad, a především možnost u něj jednoduše uplatnit (ve škole tak často užívanou) otázkovou metodu (Jaká sklenice? – Sklenice vína; Jaký trest? – Trest smrti; Jaká cesta? – Cesta zpátky).¹⁴ Je patrné, že méně tradičním formám vyjádření přívlastku (viz výše ty, u nichž byla v úloze C zaznamenána nejnižší úspěšnost) žáci ve výuce vystavování nejsou.¹⁵

Důležité je rovněž uvědomovat si slovnědruhovou a větněčlenskou platnost výrazu – jedna z žákyň označila za přívlastek předložku „na“ s tím, že „rozdívá podstatné jméno“. Úsudek, že přívlastek rozdívá podstatné jméno a je na něm závislý, je správný, nicméně žákyň by měla z poučení o morfologii vědět, že předložka jako symsémantický slovní druh (tj. neplnovýznamový) nenese význam sama o sobě, ale nabývá ho až ve spojení se jménem – podle toho ve spojení se jménem také tvoří větný člen. Podílí se „na výstavbě větné, ale nesamostatně“ (Čechová, 2011, s. 90), z čehož vyplývá, že sama o sobě nemůže být větným členem. U žákyň tedy nedochází k propojení poznatků a uvědomění si souvislostí, což poukazuje na to, že ve výuce, která k tomuto druhu ne- znalosti vede, nejsou jazykové jevy probírány ve vzájemných vztazích (tj. relačně), ale spíše jako izolované entity (tj. substančně) – že nejde ve výuce češtiny o výjimečný problém, jsme se zmínili výše.

¹⁴ Již od počátku navrhuje vycházet ze sémantiky věty a otázkovou metodu vůbec nezavádět. Je-li totiž jednou zavedena, fixuje se v mysli žáka a žák přistupuje k identifikaci větných členů formálně. Nejlépe by bylo tedy vycházet z konceptu skladebních dvojic a vztahů ve větě a zkoumání, co je na daném členu závislé, resp. co ho rozdívá – k této teorii srov. např. Šmilauerovy myšlenky z 50. let (Šmejkalová, 2015a, s. 298n.).

¹⁵ Pro úplnost dodejme, že mechanické uplatňování otázkové metody, ačkoliv v praxi tak časté, je didakticky chybné. Jak předvedla jedna žákyň ve větě *Už se vydali na cestu zpátky?*: „Už se vydali na cestu – jakou cestu – cestu zpátky – ale tam by to taky mohlo být příslovečný určení místa. Kam se vydali? Zpátky. Kam se vydali? Na cestu zpátky. Už se vydali na cestu. Jakou cestu? Na cestu zpátky. Tak to tam taky může být vobojí, ne?“ Stěžejní je všimnout si vazby na řídicí člen (k tomu srov. též Štěpáník, 2016; Zimová, 2015/2016).

7 Závěr

Zobecníme-li výsledky našeho výzkumu, na příkladu přívlastku jsme ukázali, že ve výuce češtiny jako mateřského jazyka narážíme na problém přirozeného vnímání jazyka a jeho gramatického popisu. Lze předpokládat, že se problém týká i jiných partií učiva české syntaxe a zřejmě i některých dalších oblastí v jiných rovinách popisu jazykového systému. Žák-rodilý mluvčí pravidla fungování jazyka přirozeně chápe, cítí, dokáže je na své úrovni i popsat a pojmenovat, disponuje prekoncepty jazykových jevů a schopností je konkretizovat v představách realizovaných promluvami.

Současný způsob výuky mateřštiny u nás však nedokáže tuto přirozenou jazykovou kompetenci žáka zužitkovat, nedochází k jejich propojení a nastává střet, který se projevuje mj. v emoční sféře. Ve školní praxi se pak setkáváme s tím, že výuka mateřského jazyka mnohdy připomíná výuku cizího jazyka. Soudíme, že je nezbytné přiblížit výuku češtiny prekonceptuálnímu vnímání jazyka a tím odstranit atomizaci učiva do úhrnu izolovaných poznatků – vždyť jazyk funguje jako systém vzájemných vztahů. Zároveň je třeba ve výuce uplatňovat sémanticko-pragmatický přístup a neustále zprostředkovávat využitelnost poznatků v komunikační praxi. Aby mohl být tento cíl realizován, je třeba extenzivního zkoumání v oblasti žakovského chápání jazykových fenoménů. Tyto poznatky pak bude moci didaktika českého jazyka využít při formování „nové“, na žáka orientované koncepce výuky, což bude zahrnovat revizi obsahu předmětu a způsobu jeho didaktického zprostředkování žákům.

Ukazuje se, že výuka syntaxe příliš brzy zavádí terminologii – v situaci, kdy žák ještě nemá upevněny základní znalosti a dovednost komunikačně-syntaktického uvažování. Neuvědomuje si vztahy mezi jednotlivými slovy ve větě, není schopen rozeznat skladební dvojice, mnohdy ani které slovo v dané větě je a které není větným členem, jinými slovy: nedokáže myslet na úrovni metajazyka. Stále tak nebyla naplněna teze, kterou by měl mít na paměti každý zodpovědný učitel, jehož cílem není jen „probrat“ předepsané učivo, ale žáky skutečně něco naučit, totiž, že podmínkou postupu ve větném rozboru je zvládnutí základních poznatků (srov. též Šmilauer, 1977, s. 14).

Z různých příčin jsme v českém jazyce svědky zásadního rozporu mezi očekávanými a skutečně dosaženými výsledky výuky. Syntaktickému učivu je na 2. stupni ZŠ poskytován značný prostor (srov. rozsah učiva v učebnicích,

vlastní zkušenost autora). Přitom z výzkumu vyplývá, že žáci poznatky ovládají nedostatečně, jen formálně. Lze tedy pozorovat zřetelný rozpor mezi projektovaným, realizovaným a dosaženým kurikulem (o tom také Janík et al., 2011). Zatímco RVP stanovuje očekávané výstupy komunikačně, výuka klade stále velký důraz na získávání lingvistických poznatků, které však žáci v konečném důsledku ovládají mezerovitě, formálně, pouze jako inertní znalosti, tj. znalosti nabývané čistě pro školní účely (Snowman, McCown, & Biehler, 2009, s. 314). V realitě výuky tím dochází k problému tzv. *odcizeného a utajeného poznávání* (Slavík et al., 2011, s. 111–112), čehož varovným následkem je, že žáci mají o učivo nízký zájem, pocítují ho jako zbytečné a odtržené od vyjadřovacích potřeb (srov. např. Rysová, 2005/2006), jejich motivace a píle pro jeho studium je nízká a vnímaná obtížnost vysoká. Žáci spíše očekávají neúspěch a špatný prospěch (Pavelková et al., 2010). Při takových výsledcích edukace nelze očekávat, že by žáci byli schopni znalosti o jazykovém systému aktivně využívat v komunikační praxi, jak by tomu v ideálním případě mělo být.

Považujme tuto studii za velmi základní popis problému a návrh, kudy by se potenciální výzkum mohl ubírat. K dosažení vytčeného cíle a odstranění popsanych potíží je v oblasti žákovského jazykového prekonceptu třeba dalšího intenzivního i extenzivního zkoumání. Lze však doufat, že zvýšený ohled na žákovskou perspektivu v didaktickém přístupu k učivu může vést k pozitivním změnám v uplatnění poznatků didaktického výzkumu ve vzdělávací praxi, a tím přispět k didakticky kvalitnějšímu a pro žáky prospěšnějšímu zprostředkování obsahu ve výuce.

Literatura

- Adam, R., Bozděchová L., Dittmann, R., & Lehečková E. (2010/2011). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 8–14.
- Brádková, H. (1999). Význam sémantiky ve vyučování české gramatice. *Jazykovědné aktuality*, 36(zvláštní číslo), 34–36.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Čechová, M. (1993/1994). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44(7–8), 158–162.
- Čechová, M. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozborů? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241.
- Čechová, M. (2013/2014). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64(1), 1–6.
- Čechová, M., Oliva, K., & Nejedlý, P. (2007). *Hrátky s češtinou*. Praha: SPN.

- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Daneš, F., Hlavsa, Z., & Grepl, M. (1987). *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia.
- Dean, G. (2003). *Grammar for improving writing and reading in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Dolník, J. (2010). Základné lingvistické otázky a spisovný jazyk. In M. Šimková (Ed.), *Slova – tvorba – dynamickosť* (s. 21–28). Bratislava: Veda.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 53(2), 177–189.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2008). *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Dvořák, K. (1997/1998). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48(3–4), 67–73.
- Gaux, C., & Gombert, J. E. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 169–188.
- Grepl, M. (2003). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN.
- Hájková, E. (2013). Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, 5(2), 11–19.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK v Praze.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2014). *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK v Praze.
- Hausenblas, K. (1965/1966). Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 16(3), 207–213.
- Höflerová, E. (2012). Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In E. Hájková (Ed.), *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 83–95). Praha: PedF UK v Praze.
- Höflerová, E. (2015). Constructivism in teaching the mother tongue or how to teach the Czech language better to Czech-speaking children. *Pedagogika*, 65(5), 532–541.
- Holasová, T., Altmanová, J., Hájková, E., Nedvědová, J., Košťál, Z., Šichová, J., ... Burdová, D. (2011). *Standardy pro základní vzdělávání – český jazyk a literatura*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/standardy-pro-zakladni-vzdelavani-1>.
- Horecký, J. (1991). Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, 42(2), 81–88.
- Hrbáček, J. (1998/1999). K rozboru syntaktických vztahů ve škole. *Český jazyk a literatura*, 49(1–2), 14–25.
- Hrbáček, J. (1999/2000). Text a jeho rozbor ve škole. *Český jazyk a literatura*, 50(5–6), 109–116.
- Chlup, O. (1958). *Několik statí k základnímu učivu*. Praha: SPN.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.

- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Jelínek, J. (1979). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jelínek, J., Těšitelová, M., & Styblík, V. (1957). *Vyučování českému jazyku v osmém postupném ročníku*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2012a). Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrhačům. *Učitelství noviny*, 115(26), 17.
- Kostečka, J. (2012b). Rekviem za státní maturitu z češtiny. *Učitelství noviny*, 115(31), 15.
- Kucharská, A. (2012). Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In E. Hájková (Ed.), *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 43–57). Praha: PedF UK v Praze.
- Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars*. Oxon: Routledge.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048–1064.
- Nippold, M. A., Frantz-Kaspar, M. W., Cramond, P. M., Kirk, C., Hayward-Mayhew, C., & MacKinnon, M. (2014). Conversational and narrative speaking in adolescents: Examining the use of complex syntax. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(3), 876–886.
- Oravec, J. (Ed.). (1981). *Syntax a jej vyučovanie*. Zborník referátov z konferencie. Nitra: PedF
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Prouzová, R. (2010). *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: Via Lucis.
- Průcha, J. (1978). *Jazykové vzdělání*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1983). *Perspektivy vzdělání*. Praha: SPN.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
- Rysová, K. (2005/2006). Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 56(5), 232–234.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Švecová, Z., & Minaříková, E. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 31–38). Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2014). K přehledové stati Jiřího Mareše: Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby – podněty k diskusi. *Živá hudba*, 2014(5), 1–11.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesionální soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.
- Snowman, J., McCown, R., & Biehler, R. (2009). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

- Svoboda, K. (1975). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení I a II*. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- Svobodová, J., Jandová, E., & Hubáček, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), 38–44.
- Šalamounová, Z. (2015/2016). Když se algoritmy stanou pojistným mechanismem. *Český jazyk a literatura*, 66(1), 21–27.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách, 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2012). Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(1), 40–61.
- Šmejkalová, M. (2015a). *Praporu věren i ve ztraceném boji: Vladimír Šmilauer – život a dílo filologa (1895–1983)*. Praha: Academia.
- Šmejkalová, M. (2015b). Didaktika českého jazyka. In I. Stuchlíková, & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 17–40). Brno: MU.
- Šmilauer, V. (1966). *Novočeská skladba*. Praha: SPN.
- Šmilauer, V. (1977). *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN.
- Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žakovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- Štěpáník, S. (2015). Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*, 2015(2), 11–22.
- Štěpáník, S. (2016). Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 140(4), 30–39.
- Vachek, J. (Ed.). (1970). Teze předložené prvému sjezdu slovanských filologů v Praze 1929. In J. Vachek (Ed.), *U základů pražské jazykovědné školy* (s. 35–65). Praha: Academia.
- Vaňko, J. (Ed.). (2005). *Syntax a jej vyučovanie III*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: FF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Zimová, L. (1997/1998). Vyjadřování větných členů infinitivem jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 48(9–10), 205–211.
- Zimová, L. (1998/1999). Způsoby vyjadřování podmětu jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 49(3–4), 63–67.
- Zimová, L. (2005/2006). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.
- Zimová, L. (2011/2012). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.
- Zimová, L. (2015/2016). Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 66(4), 164–169.

Autoři

PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jan.slavik@pedf.cuni.cz

Pupil's preconceptions as the constitutive component of L1 instruction

Abstract: The aim of this empiric paper is to (1) introduce the pupil's preconception as a constitutive component of L1 instruction, (2) on the concrete example of the sentence element of grammatical modifier show that understanding the pupil's preconception as a key determinant of instruction is not only relevant, but truly necessary; (3) suggest which direction further research and instruction improvements might have. The first part defines the key concepts – notion, preconception, conception – and analyses their place in L1 instruction. Then it shows the critical areas in Czech language and Czech syntax instruction, the last part presents the authors' research. Through random stratified sampling a sample of pupils in the first year of upper secondary school was created. Through the method of individual interview using specially designed exercises pupils' preconceptions of the grammatical modifier were researched. The results suggest that pupils have the conception of the grammatical modifier and also low-achieving pupils are able to verbalize it and describe it precisely. However, after introducing terminology, with some pupils a bloc imposed by education and a clash between natural perception of language and its grammatical description appears. Pupils also start thinking differently – their spontaneous contemplations stop and they start using inappropriate mechanical strategies taught at school. The study also draws attention to the persisting problem – instruction introduces terminology too early and does not link it to the pupil's natural language competence and communication experience. Despite the unsatisfactory mastering of fundamental knowledge it advances, which creates the vicious circle of failure.

Keywords: notion, preconception, conception, didactics, Czech language, L1, syntax, clause element, grammatical modifier

To see or not to see:
**Profesní vidění budoucích učitelů anglického
jazyka a budoucích učitelů pro 1. stupeň
se specializací na anglický jazyk¹**

Klára Uličná

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury

Redakci zasláno 21. 12. 2016 / upravená verze obdržena 8. 3. 2017 /
k uveřejnění přijato 10. 3. 2017

Abstrakt: Cílem empirické studie je prozkoumat profesní vidění budoucích učitelů anglického jazyka. Pozornost je věnována především tomu, jakých doménově obecných i doménově specifických jevů si studenti učitelství všímají, ovšem sledována je také oblast uvažování založeného na vědě, tedy jak nad identifikovanými jevy přemýšlejí. Zaměřujeme se na rozdíl povahy vybraných aspektů profesního vidění mezi budoucími učiteli anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy a budoucími učiteli pro 1. stupeň se specializací na anglický jazyk. V první části textu vymežíme koncept profesního vidění v kontextu přípravného vzdělávání učitelů. Další část je věnována samotnému výzkumnému šetření, a to obsahové analýze nestrukturovaných reflexí studentů pořízených na základě sledování videozáznamu stejné výuky anglického jazyka na základní škole. Výsledky studie naznačují, že mezi studenty učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy (AJ2) a budoucími učiteli pro 1. stupeň se specializací na anglický jazyk (AJ1) je statisticky signifikantní rozdíl ve všímání si kategorie žák. Tato kategorie je následně podrobena hlubší analýze s cílem odhalit, v jakých aspektech se obě zkoumané skupiny studentů liší. Ukazuje se, že se tak děje především ve věnování pozornosti oborovým a oborovědidaktickým aspektům výuky (AJ2) a klimatu třídy (AJ1) a v uvažování nad viděným prostřednictvím hodnocení (AJ1) a interpretace (AJ2).

Klíčová slova: profesní vidění, všímání si, uvažování založené na vědě, přípravné vzdělávání učitelů anglického jazyka, video

*Všimati si okolí,
to chce mít zrak sokolí...
(Zdeněk Joukl, Všímavost)*

¹ Tato studie byla podpořena projektem PRVOUK P15 *Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Ráda bych na tomto místě rovněž poděkovala recenzentům za jejich cenné připomínky.

V rámci přípravného vzdělávání učitelů je nutné rozvíjet široké spektrum profesních znalostí a dovedností i schopnosti reflexe. Studenti učitelství bývají v České republice standardně připravováni v oblasti obecného základu, tj. pedagogických a psychologických disciplín, v oblasti oborové a v neposlední řadě pak v oborových didaktikách. Kromě teoretické přípravy tvoří integrální součást přípravného vzdělávání učitelů i praktická příprava, která bývá realizována prostřednictvím výukové praxe ve školách. Propojení teoretické a praktické složky přípravného vzdělávání může být realizováno rovněž např. prostřednictvím tzv. náslechové praxe, tedy pozorováním reálné výuky ve školách či pozorováním videozáznamů reálné výuky.

Pozorování výuky, ať již vlastní, či cizí, je jednou z klíčových technik podporujících profesní rozvoj učitelů. Jedná se o reflektivní techniku, která umožňuje hlubší porozumění procesům vyučování a učení, potažmo pak ovlivňuje vlastní výukovou praxi (Janík et al., 2011). Pozorování výuky tak podporuje rozvoj tří dimenzí profesionality učitele, tj. (1) profesní vidění: vidění situace podmíněné příslušností k profesi; (2) profesní vědění: souhrn poznatků a znalostí, kterými disponují příslušníci určité profese; a (3) profesní jednání: soubor akceptovaných a etablovaných praktik prováděných v rámci určité profese (podrobněji např. Janík et al., 2016, s. 12–13). V této studii se budeme věnovat profesnímu vidění studentů učitelství.

Konkrétně se zaměříme na povahu profesního vidění studentů v rámci dvou studijních programů připravujících budoucí učitele pro různé stupně škol, tj. učitele pro 1. stupeň základní školy a učitele pro 2. stupeň základní školy a střední školy. Věříme, že nám získaná data pomohou porozumět tomu, čeho si studenti ve výuce všímají a jak o viděném přemýšlejí, a uvažovat tak o jejich dalším profesním směřování.

Po stručném vymezení konceptu profesního vidění (zejména v kontextu přípravného vzdělávání učitelů) se zaměříme na vlastní výzkumné šetření a formulaci z něho vyplývajících závěrů.

1 Profesní vidění v přípravném vzdělávání učitelů

O *profesním vidění* (*professional vision*) bylo již napsáno mnoho, a to v zahraničí (např. Goodwin, 1994; Sherin, 2001, 2007; van Es & Sherin, 2002, 2006, 2010) i u nás, kde se profesnímu vidění věnují badatelé zejména na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a na Pedagogické

fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Zabývají se jednak zkoumáním profesního vidění v přípravném vzdělávání učitelů (např. Minaříková, 2014; Vondrová & Žalská, 2015), tak rozvojem profesního vidění učitelů jako podpory jejich dalšího profesního rozvoje (Janík et al., 2016; Minaříková, Janík, Uličná, & Janík, 2015; Stehlíková, 2010).

Profesní vidění zahrnuje dva vzájemně provázané procesy. Jedná se o tzv. *všímání si (noticing)* neboli *výběrové zaměření pozornosti (selective attention)* a o *uvažování založené na vědě (knowledge based reasoning)*, tedy uvažování nad viděným, resp. všimnutým si (Sherin, 2007). Výzkum povahy profesního vidění nám tedy umožňuje odhalit, čeho si zástupci vybrané profese, v našem případě učitelé či studenti učitelství, ve výuce (příp. na videozáznamu výuky) všímají, ale i jak o pozorovaných jevech přemýšlejí/uvážují. Profesní vidění dále ovlivňuje profesní jednání učitelů či studentů učitelství a současně je založeno na profesním vědě, tedy především na znalostech (např. na teoretickém poznání oboru) a zkušenostech (podrobněji viz Janík et al., 2016). Právě tato vzájemná provázanost jednotlivých dimenzí profesionality učitele, ale i provázanost interních procesů profesního vidění hraje významnou roli v profesním rozvoji učitelů i v jejich přípravném vzdělávání.

V posledních letech se problematice profesního vidění učitelů a budoucích učitelů věnuje velká pozornost. V naší studii se zaměříme na zachycení povahy profesního vidění budoucích učitelů anglického jazyka ve vybrané etapě jejich studia, resp. přípravy k učitelství. Abychom se vyhnuli opakování, uvedeme výsledky podobně zaměřených výzkumů až v oddíle 4, kde je budeme dávat do souvislosti s našimi výsledky.

2 Výzkumné šetření: zaměřeno na profesní vidění studentů učitelství

Předložená studie je součástí širšího transdidakticky zaměřeného výzkumného šetření realizovaného napříč společenskovědními, přírodovědnými a uměleckými obory v kontextu přípravy budoucích učitelů vybraných oborů. Konkrétně se jedná o výzkum profesního vidění budoucích učitelů anglického jazyka, matematiky, biologie, výtvarné výchovy a 1. stupně. Zde se budeme zabývat studenty, kteří budou kvalifikováni k výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy a k výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy a na střední škole.

2.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem studie je prozkoumat profesní vidění budoucích učitelů anglického jazyka. Pozornost byla tedy věnována jednak oblasti tzv. všímání si, resp. toho, jakých doménově obecných (*domain-general*) i doménově specifických (*domain-specific*), tj. oborových jevů si studenti učitelství ve výuce všímají. Dále jsme se pokusili nahlédnout do oblasti uvažování založeného na vědění, tedy jak nad identifikovanými jevy studenti přemýšlejí. Zaměřili jsme se na rozdíl povahy vybraných aspektů profesního vidění mezi studenty učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy (dále AJ2) a studenty učitelství pro 1. stupeň se specializací na anglický jazyk (dále AJ1).

Výzkum byl motivován snahou zodpovědět následující výzkumné otázky:

- 1) Jaká je struktura všímání si studentů AJ1 a AJ2 a jaký je mezi nimi rozdíl?
- 2) Jak studenti AJ1 a AJ2 o všimnutém uvažují a je mezi nimi rozdíl?
- 3) Existuje signifikantní rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2? Pokud ano, jaký?

První výzkumná otázka cílila na strukturu všímání si studentů učitelství, konkrétně jsme se snažili porozumět tomu, koho a čeho si studenti ve výuce všímají. Druhá výzkumná otázka se zaměřila na to, jak o identifikovaných jevech studenti přemýšlejí/uvažují. Odpovědi na první a druhou výzkumnou otázku nám tedy pomohly zachytit povahu vybraných aspektů profesního vidění studentů učitelství, a to především jejich schopnost všímat si a částečně i procesy uvažování založeného na vědění. Předmětem třetí výzkumné otázky bylo odhalit případné signifikantní rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2.

2.2 Metodologie výzkumu

Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnilo celkem 45 studentů učitelství, z toho 11 studentů třetího ročníku magisterského studia učitelství pro 1. stupeň základní školy² se specializací na anglický jazyk a 34 studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školu. V obou případech se jednalo o celou skupinu studující v daném ročníku.

² Studenti 1. stupně si vybírají z pěti specializací, zaměřených buď na jednu z výchov (hudební, výtvarnou, dramatickou nebo tělesnou), nebo na vyučování jednomu z cizích jazyků – v současnosti lze zvolit specializaci na anglický jazyk. Z toho důvodu je počet studentů ve zkoumaném souboru nižší.

Studenti AJ1 studovali v prvních dvou letech studia celou škálu studijních předmětů z oblasti univerzitního základu, pedagogicko-psychologických disciplín, základů studia oborů (pro oborové, resp. předmětové didaktiky). V rámci specializace na anglický jazyk absolvovali studenti předměty zaměřené na praktický jazyk, lingvistiku (zejména fonetiku a fonologii), dětskou literaturu a realie anglicky mluvících zemí. Studenti AJ2 absolvovali bakalářské studium anglického jazyka na různých vysokých školách. Nejvíce studentů (20) absolvovalo bakalářské studium na pedagogické fakultě UK. Studenti studují dvouoborové studium v kombinaci anglický jazyk a německý jazyk (11 studentů), francouzský jazyk (8), základy společenských věd (4), pedagogika (3), matematika (2), hudební výchova (2), informační technologie (1), dějepis (1). Obě skupiny studentů byly v době sběru dat před studiem obecné didaktiky a didaktiky oborové, tedy didaktiky anglického jazyka.

Výběr hodiny a úkol

Pro potřeby realizovaného výzkumného šetření jsme použili videozáznam jedné vyučovací hodiny o délce 45 minut z roku 2015. Jednalo se o výuku anglického jazyka v 8. ročníku základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Videonahrávka byla vybrána na základě své obsahové variability, jelikož je v ní dobře vidět řada obecných, ale i specificky oborových jevů (Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011).³ Jedná se o autentickou výuku, jejíž obsah je pro pozorovatele dobře srozumitelný, zahrnuje jasně identifikovatelný začátek a konec, znalost dalšího kontextu tedy není nutná. Hodina je zaměřena na výuku nové gramatiky, konkrétně vztažných zájmen.

Studenti obou skupin měli za úkol zhlédnout zmiňovaný videozáznam hodiny. Pozorovali tedy stejnou vyučovací hodinu, a to z důvodu získání srovnatelných dat. Jejich úkolem byla písemná nestrukturovaná reflexe⁴ hodiny, jejíž rozsah nebyl stanoven. Měli napsat, co je na videozáznamu ve výuce zaujalo, co považují za důležité. Studenti byli ujištěni, že neexistují správné či špatné odpovědi a že nebudou na základě reflexe nijak hodnoceni. Na video se mohli podívat vícekrát.

³ Což bylo potvrzeno při expertní analýze hodiny, kterou provedl tým didaktiků různých oborů z výše uvedeného transdidaktického výzkumu.

⁴ Pojem *reflexe* je v textu užíván v obecnějším významu, a to jako rozbor výuky. V tomto kontextu tedy popisuje přemýšlení studentů o výuce ve smyslu vypracování písemného rozboru zhlédnuté hodiny.

Sběr dat

Sběr dat proběhl v zimním semestru 2015, konkrétně v prvním týdnu v rámci předmětů zaměřených na základy didaktiky anglického jazyka, tj. první didaktiky anglického jazyka v rámci studia. Studenti zpracovali reflexe jako domácí úkol a odeslali je vyučující e-mailem. Obdrženo a analyzováno bylo celkem 45 reflexí, nejkratší sestávala z 1 732 znaků (včetně mezer), nejdelší z 3 817 znaků (včetně mezer). O zhlédnuté hodině se na seminářích nediskutovalo.

Analýza dat

Nestrukturované reflexe jsme podrobili deduktivní obsahové analýze. Reflexe byly strukturovány do konkrétních jednotek analýzy, které byly tvořeny výroky studentů nesoucími jednotnou myšlenku, tzv. *idea units*. Jednotkami analýzy byly zpravidla věty, někde však i jen jedna z vět souvětí, pokud se každá z vět souvětí vztahovala např. k jinému aktérovi. Například následující výrok studenta byl rozdělen na dvě jednotky analýzy, tj. *učitel* a *žák*: *Učitelka je přirozená a používá humor, studenti na ni velice dobře reagují*. Rozdělování reflexí na jednotky analýzy provedla autorka článku ve spolupráci s jedním členem výše zmíněného transdidaktického týmu.

Identifikované jednotky analýzy byly kódovány kategoriálním systémem dle van Esové a Sherinové (2010; vlastní překlad viz tabulka 1). Tento systém byl vybrán proto, že je v oblasti výzkumu profesního vidění rozšířen a slouží často i jako podklad pro tvorbu vlastních kategoriálních systémů (např. Santagata & Yeh, 2014).

Tabulka 1

Kategoriální systém

Oblast	Aktér	Téma	Přístup	Míra konkrétnosti
Kategorie	Učitel	Obor a oborová didaktika	Popis	Konkrétní
	Žák	Pedagogika	Hodnocení	Obecné
	Pozorovatel videa	Klima	Interpretace	
	Tvůrce kurikula	Řízení třídy		
	Jiné	Jiné	Jiné	

Oblast *Aktér* se zaměřuje na to, koho či čeho si studenti ve svých výpovědích všímají. Kromě *učitele a žáka* (příp. *žáků*) jím může být též tzv. *tvůrce kurikula* (*curriculum designer*). Tato kategorie zahrnuje osobu, která je tvůrcem materiálů využitých ve výuce, např. učební úlohy v učebnici. Kódovány jsou rovněž výroky studentů odkazující na *pozorovatele videa* (*self*), např. když studenti poukazují na vlastní učitelské či žákovské zkušenosti.

Oblast *Téma* zahrnuje kategorii *obor a oborová didaktika*, tedy konkrétní oborové obsahy a koncepty spojené s lingvistikou, resp. jazykem a jeho výukou. Kategorie *pedagogika* odkazuje k procesům vyučování a učení, tedy strategiím a technikám výuky obecně bez oborového obsahu. *Klima* zahrnuje sociální klima třídy, komunikaci mezi jednotlivými aktéry a motivaci. Kategorie *řízení třídy* se týká organizace činností ve třídě, chování žáků, disciplíny, technického uspořádání učebny apod.

Oblast *Přístup* odkazuje ke způsobu, jakým student k viděnému přistupuje, resp. jak o viděném uvažuje. Kategoriální systém obsahuje tři procesy, a to *popis, hodnocení a interpretaci*. V rámci *popisu* viděného studenti jednoduše referují o tom, co na videozáznamu výuky vidí. *Hodnocení* zahrnuje jak pozitivní, tak negativní subjektivní zhodnocení viděného, příp. návrh, jak by něco mohlo či mělo být děláno jinak (tzv. *alteraci*). *Interpretace* propojuje viděné s teorií (i naivní subjektivní teorií) či s vlastní zkušeností, interpretativní výroky tak směřují za hranici pozorovatelného k vysvětlením či příčinám pozorovaných aspektů.

Poslední analyzovanou oblastí je *Míra konkrétnosti výroků*. Oproti obecným jednotkám specifické analytické jednotky odkazují ke konkrétnímu dění ve třídě, resp. ke konkrétní výukové situaci.

Kódováno bylo celkem 1 254 jednotek analýzy, z toho 282 jednotek studentů AJ1 a 972 jednotek studentů AJ2. Každá jednotka analýzy byla kódována jednou kategorií z každé ze čtyř výše uvedených oblastí.

Data byla kódována třemi nezávislými kódovateli. Po fázi sladování, kdy se výzkumníci opakovaně setkávali, ladili způsob kódování u několika reflexí a upřesňovali kódovací manuál původně připravený pomocí prací van Esové a Sherinové (viz výše), nakódovali všechny reflexe. Každá reflexe tak byla kódována třikrát. Následně bylo pro každý z kódů učiněno rozhodnutí. Pokud se pro danou jednotku shodli dva až tři kódovatelé, byl vybrán jejich kód. Výsledná shoda byla velmi dobrá – všichni tři kódovatelé se shodli v 75 %

případů. Pokud byla nějaká jednotka kódována třikrát jiným kódem, pak se trojice kódovatelů na výběru kódu dohodla.

U každého studenta bylo zjištěno procentuální zastoupení jednotlivých kategorií v každé oblasti, čímž jsme získali proměnné odpovídající každé kategorii. Tato data, která měla v porovnání mezi studenty pořadový charakter, jsme použili pro statistické vyhodnocení významnosti rozdílů mezi charakterem všímání si u obou skupin studentů. I když se teoreticky jedná o data pořadová, nejdříve bylo prověřeno testem normality, zda by nebylo možné s nimi pracovat jako s daty metrickými. Test normality (Shapiro-Wilkův test, spolu s vizuální kontrolou Q-Q grafu) naznačil, že u naprosté většiny proměnných nelze předpokládat normální rozložení dat, proto jsme s daty nadále pracovali jako s pořadovými a použili jsme neparametrický Mann-Whitneyův pořadový test.

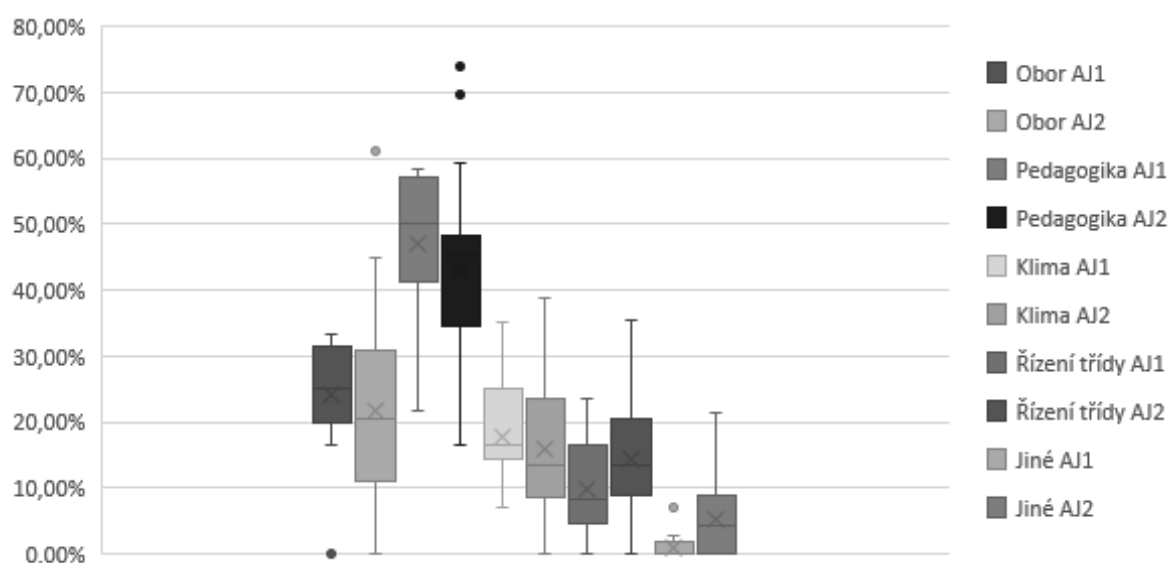
Analytické jednotky kódované jako *žák* jsme dále podrobili další analýze s cílem zjistit povahu identifikovaného rozdílu mezi oběma skupinami studentů.

3 Výsledky výzkumu

V oddíle 3.1 a 3.2 se budeme věnovat výzkumné otázce 1 (nejdříve pro oblast *Téma* a následně *Aktér*), v oddíle 3.3 otázce 2 (souhrnně oblasti *Přístup* i *Míra konkrétnosti výroků*). Zkoumání podrobíme nejen oblasti a kategorie, v rámci nichž byl identifikován statisticky významný rozdíl, ale i oblasti a kategorie, v rámci nichž bylo možno vysledovat jisté tendence. V oddíle 3.4 se pak podrobněji zaměříme na kategorii *žák*, v rámci níž byl identifikován statisticky významný rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2.

Statisticky významné rozdíly v průměrném výskytu jednotlivých kódů mezi skupinami AJ1 a AJ2 se projevily pouze v oblasti *Aktér* v kategorii *žák* ($U = 270$, $z = 2,19$, $p = 0,028$, rozdíl je tedy významný na hladině 5 %) a v oblasti *Téma* v kategorii *jiné* ($U = 91$, $z = -2,64$, $p = 0,008$, rozdíl je tedy významný na hladině 1 %). Signifikantní rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2 byly tudíž identifikovány pouze ve dvou oblastech, resp. kategoriích. Studenti AJ1 si více všímají toho, co dělají žáci, studenti AJ2 si v oblasti *Téma* významněji více všímají jiných aspektů výuky, než je obor a oborová didaktika, pedagogika, klima a řízení třídy. U ostatních kategorií se sice objevily rozdíly v procentuálním zastoupení (viz obr. 1 až 4), ovšem rozdíl nebyl statisticky významný.

3.1 Struktura všímání si studentů AJ1 a AJ2 a rozdíly mezi nimi: Téma



Obrázek 1. Struktura všímání si studentů AJ1 a AJ2: Téma.

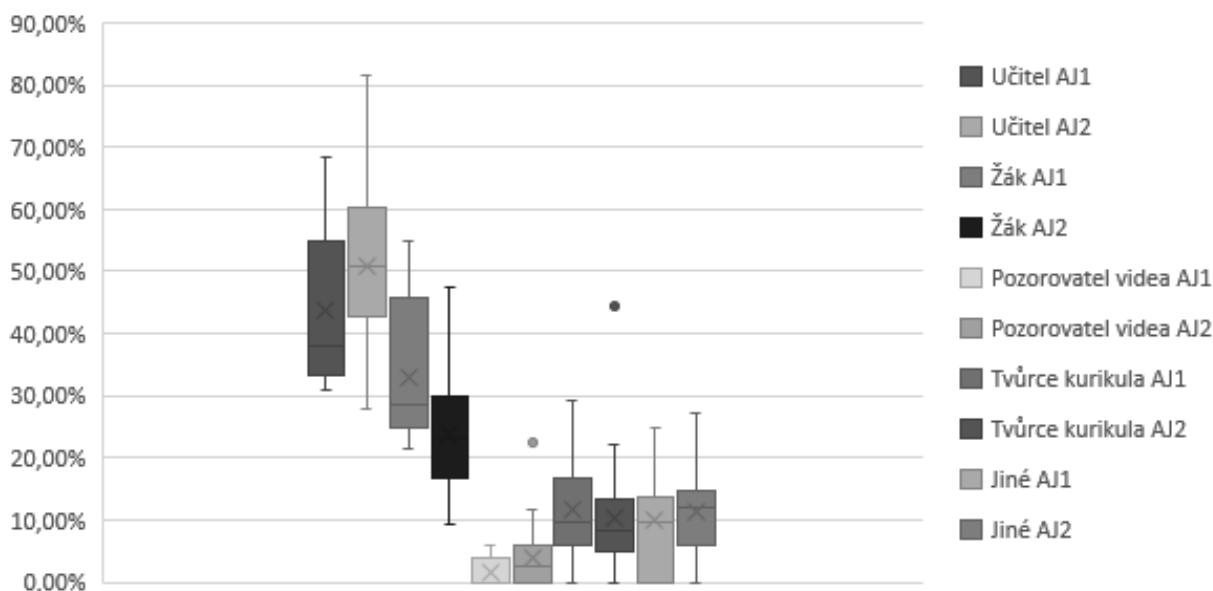
Z obrázku 1 je zřejmé, že studenti obou skupin si nejčastěji všímali pedagogických a obecně didaktických jevů a méně již jevů spojených s oborem a jeho výukou. Nejméně komentovali *řízení třídy* (pokud nepočítáme kategorii *jiné*).

Jak bylo uvedeno a jak odpovídá i obrázku 1, mezi studenty AJ1 a AJ2 byl identifikován statisticky významný rozdíl v oblasti *Téma* jen pro kategorii *jiné*, v níž se však nacházejí výroky různého charakteru, které nelze zařadit do žádné z kategorií oblasti. V reflexích AJ2 se častěji objevily komentáře k celkovému hodnocení zhlédnuté hodiny, vlastních pocitů s hodinou spojených, poznámky sloužící k lepší strukturaci reflexe atd. Např.: „I ve svém pokročilém věku také nechápu, proč musí být na tabuli neustále napsané datum. Doufám, že mi bude toto tajemství odkryto někdy v průběhu studia či praxe.“

Z grafu je rovněž vidět tendence studentů AJ1 všímat si více klimatu třídy oproti jejímu řízení. To odpovídá i tomu, že učitele, s nímž je řízení přirozeně spojováno, si tito studenti všímali méně než studenti AJ2 (viz oddíl 3.2). Oproti tomu studenti AJ2 zaměřovali svou pozornost více na organizaci a řízení třídy a méně na její klima. Studenti AJ1 vykazovali silnější tendence v četnosti všímání si jak obecně pedagogických, tak oborových a oborově-didaktických jevů ve výuce než AJ2, i když ani tady, jak již bylo řečeno, nejde o statisticky významný výsledek.

3.2 Struktura všímání si studentů AJ1 a AJ2 a rozdíly mezi nimi: Aktér

Jak je vidět na obrázku 2, studenti obou skupin si nejvíce všímali osobnosti učitele. Žáka si všímali cca o polovinu méně, avšak pouze v kategorii *žák* byl identifikován statisticky významný rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2. Studenti AJ1 si více všímali žáka/žáků a méně učitele, naopak studenti AJ2 si všímali žáků méně a více pozornosti věnovali učiteli a jeho jednání. Studenti AJ2 dále vykazovali tendenci více vztahovat viděné k tomu, jak by v daných situacích jednali sami, příp. jak v daných situacích sami ve své případné praxi jednají. Všímání si autorů kurikula či výukových aktivit bylo srovnatelné a nelze jej považovat za hojně zastoupené.



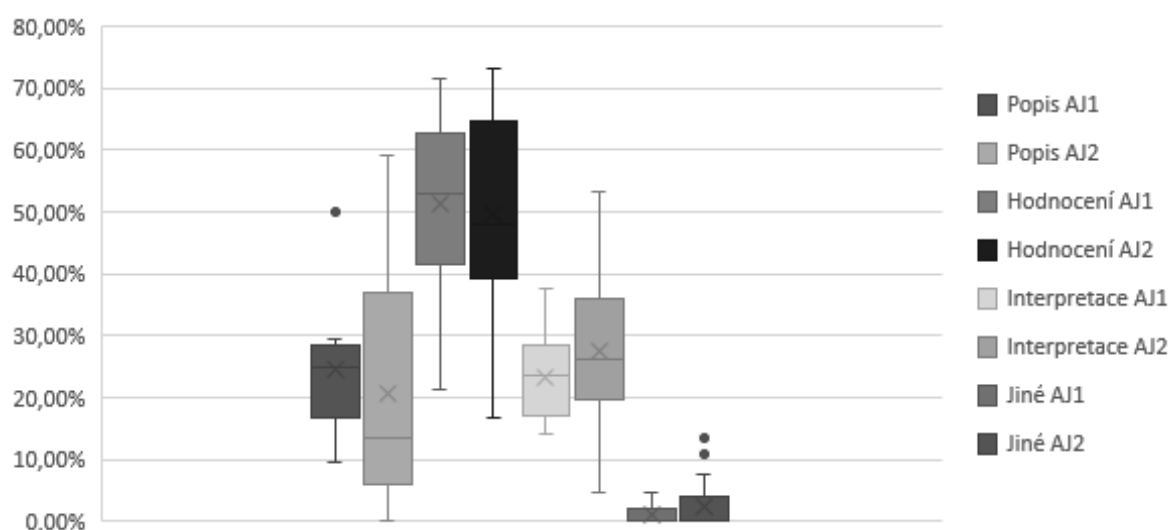
Obrázek 2. Struktura všímání si studentů AJ1 a AJ2: Aktér.

3.3 Uvažování studentů AJ1 a AJ2 o všimnutých jevech

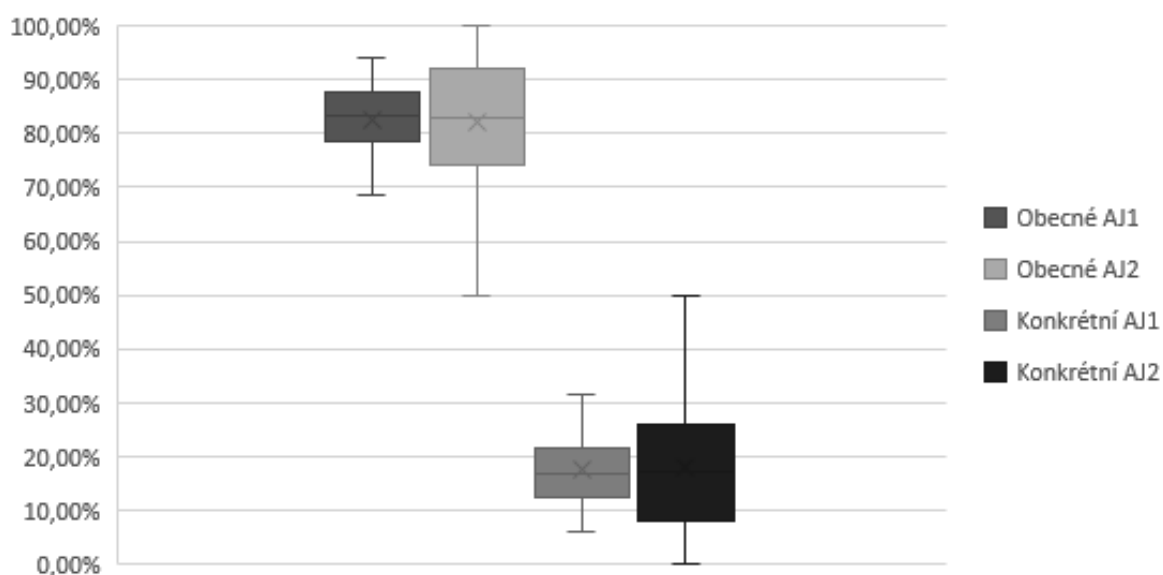
Způsob uvažování studentů nad viděným, resp. nad tím, čeho si ve výuce všímali, zahrnuje dvě oblasti, a to *Přístup* (obr. 3) a *Míru konkrétnosti* analyzovaného výroku (obr. 4).

V oblasti *Přístup* nebyly identifikovány žádné statisticky významné rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2. Je zajímavé, že obě skupiny nejčteněji viděné subjektivně hodnotili, dále pak viděné interpretovali a v poslední řadě teprve popisovali. V dalších dvou kategoriích byl popis implicitně obsažen, tzn. že

studenti hodnotili či interpretovali jevy, kterých si ve výuce všimli, ovšem byl často značně nekonkrétní. Studenti AJ1 – oproti studentům AJ2 – více inklinovali k popisu viděného a méně k interpretaci, a to jak s oporou o teorii, tak o vlastní zkušenost. Zatímco byl však poměr četností výskytu popisů a interpretací u studentů AJ1 téměř stejný, u studentů AJ2 byla viditelná převaha interpretací oproti popisu.



Obrázek 3. Uvažování studentů AJ1 a AJ2 o všimnutých jevech: Přístup.



Obrázek 4. Uvažování studentů AJ1 a AJ2 o všimnutých jevech: Míra konkrétnosti.

Výsledky v oblasti *Míra konkrétnosti* jsou pro studenty AJ1 a AJ2 téměř identické (obr. 4). Studenti mnohem méně popisovali konkrétní výukové situace, jejich výroky měly naopak spíše charakter obecný.

3.4 Rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2: kategorie *žák*

Podívejme se nyní na povahu významných rozdílů v kategorii *žák* u obou skupin studentů. Nejprve jsme zjišťovali, s jakými dalšími kategoriemi studenti AJ1 a AJ2 tuto kategorii spojovali, tedy jakými dalšími kategoriemi byly kódovány jednotky analýzy kódované v oblasti *Aktér* kategorií *žák* (tabulka 2). U skupiny AJ1 bylo 97 výroků kódovaných jako *žák*, u skupiny AJ2 to bylo 229 výroků.

Tabulka 2

Kategorie žák v kombinaci s dalšími kategoriemi

Žák/Téma	AJ1 %	AJ2 %	Žák/Přístup	AJ1 %	AJ2 %	Žák / Míra konkrétnosti	AJ1 %	AJ2 %
Obor a oborová didaktika	20	26	Popis	36	33	Konkrétní	19	17
Pedagogika	46	44	Hodnocení	37	31	Obecné	81	83
Klima	26	20	Interpretace	27	36			
Řízení třídy	8	10						

Pozn.: V kombinacích kódů nepracujeme s kategorií *jiné*. Z toho důvodu nečiní celek za jednotlivé oblasti 100 %.

Poměrné zastoupení jednotlivých kategorií v kombinaci s kategorií *žák* bylo ve většině případů stejné jako v rámci celku (např. studenti AJ1 čteněji popisovali viděné, a to jak v rámci celého výzkumného souboru, tak ve výrociích kódovaných kategorií *žák*). Výjimku tvoří kategorie *obor a oborová didaktika* z oblasti *Téma*. V rámci celku si oborových a oborovědidaktických aspektů výuky všímali častěji studenti AJ1, oproti tomu v kombinaci s kategorií *žák* si jich všímali více studenti AJ2.

Přestože kromě kategorie *obor a oborová didaktika* zůstaly poměry četnosti výskytu u všech dalších kategorií v kombinaci s kategorií *žák* stejné jako v rámci celku, lze v porovnání dat v tabulce 2 a obrázcích 1 a 3 identifikovat jisté posuny, resp. zvýšení či snížení četnosti výskytu vybraných kategorií. V rámci oblasti *Téma* se jednalo především o kategorii *klima*.

Ve výročí studentů AJ1 bylo obecně klima třídy zastoupeno více (viz obrázek 1: cca o 2 %). Nahlédneme-li však kategorii *klima třídy* pouze ve vztahu ke kategorii *žák*, ještě výrazněji (viz tabulka 2: cca o 6 %) vystoupí ohled na žáky a jejich potřeby u studentů AJ1. V oblasti *Přístup* byl opět poměr četnosti výskytu kategorií v kombinaci s kategorií *žák* u studentů AJ1 i AJ2 stejný jako v rámci celku. V popisech viděného nebyly identifikovány téměř žádné rozdíly, a to ani v kvantitě (tj. četnosti) ani kvalitě (tj. povaze) výroků. Výrazné rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2 se vyskytly v oblasti všímání si žáka v kombinaci s hodnocením a interpretací. Zatímco ve výsledcích za všechny kategorie byl rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2 v kategorii *hodnocení* zanedbatelný (cca 1,5 %), ve spojení s kategorií *žák* vzrostla četnost výskytu hodnotících výroků u skupiny studentů AJ1 (cca 6 %). Oproti tomu studenti AJ2 kategorii *žák* více interpretovali (cca 10 %) ve srovnání s interpretacemi užitými v celku (cca 4 %).

4 Interpretace výsledků

Výše uvedená výzkumná zjištění poskytla data nabízející nejen vzhled do povahy profesního vidění studentů AJ1 a AJ2, ale i do rozdílů mezi nimi.

4.1 Čeho si studenti AJ1 a AJ2 všímají a jak o viděném uvažují?

V této podkapitole interpretujeme získané výsledky ve vztahu k první a druhé výzkumné otázce, tj. jakého aktéra a tématu si studenti ve výuce všímají a jak o viděném uvažují.

Studenti obou skupin si nejvíce všímali učitele a jeho činnosti v hodině, což je v souladu se zjištěními u studií zkoumajících budoucí učitele jiných předmětů u nás i v zahraničí (např. Mitchel & Marin, 2015). To je o to zajímavější, že se jedná o jiné předměty a přirozeně také o jiné hodiny, než které studenti komentovali. Bližší porovnání našich výsledků však není možné, protože jiné studie využívají jiné rámce pro analýzu dat. Z tohoto hlediska je pro nás relevantní zejména studie zkoumající strukturu všímání si u budoucích českých učitelů matematiky, kteří stejně jako naši studenti neměli ještě absolvovanou obecnou a oborovou didaktiku a u nichž byl použit stejný kategoriální systém (Simpson, Vondrová, & Žalská, rukopis). Budoucí učitelé matematiky si všímali jednotlivých aktérů v téměř stejném zastoupení jako studenti našeho vzorku – AJ1 a AJ2.

Jak vyplývá z výzkumů Fullerové (1969), která rozlišila etapy profesního rozvoje začínajících učitelů podle toho, co je pro ně v daném období dominující, orientují se začínající učitelé nejprve na osobnost učitele, tedy na sebe, teprve pak následuje orientace na pedagogickou situaci a následně na žáka. V našem případě i studenti učitelství věnovali nejvíce pozornosti osobnosti učitele. Žáka si studenti AJ1 i AJ2 všímali výrazněji méně, přičemž pouze v kategorii *žák* byl identifikován statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. Jak jsme již uvedli, studenti AJ1 si významněji více všímali žáka/žáků a méně učitele, naopak studenti AJ2 si všímali žáků méně a více pozornosti věnovali učiteli a jeho jednání. Uvedené může být ovlivněno rozdílným charakterem přípravného vzdělávání učitelů AJ1 a AJ2. V rámci přípravy učitelů pro 1. stupeň základní školy bývá akcentována orientace na osobnost žáka, dle Caselmanovy typologie učitele lze tedy usuzovat spíše na učitele paidotropa, který se zajímá více o osobnost žáků než o obor, snaží se porozumět potřebám žáků (Čáp & Mareš, 2001, s. 265), a tedy i při pozorování výuky věnuje žákům více pozornosti. Rozdíl je ovšem možné vysvětlovat také tím, jací studenti se do studia učitelství obou stupňů hlásí. Studenti učitelství pro 1. stupeň si mohou toto studium vybrat právě proto, že přirozeně inklinují spíše k rozvoji žákovy osobnosti než k oboru samému.

V oblasti *Téma* nebyl kromě kategorie *jiné* nalezen v žádné z kategorií statisticky významný rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2. Přesto však bylo možno jednak identifikovat jisté tendence v tom, čeho si studenti AJ1 všímali oproti studentům AJ2 a naopak, dále se objevily i souvislosti mezi tím, jakého aktéra a jakého tématu si studenti všímají.

Je zajímavé, že si studenti AJ1 ve výuce častěji všímali jak obecně pedagogických, tak oborových a zejména oborovědidaktických jevů, a to před studiem didaktiky anglického jazyka. Příčinou může být, že studenti AJ1 studují vzhledem ke komplexnímu charakteru jejich studia i didaktiky jiných oborů/předmětů, lze tedy usuzovat na jistou „vytrénovanost“ ve všímání si oborovědidaktických jevů. Často se rovněž jednalo o výroky povahy spíše naivní než teoreticky oborovědidaktické, např. „Jednalo se o dětem známou hru, která slouží na odreagování dětí od učení se ‚suchých‘ gramatických pravidel a přitom rozvíjí slovní zásobu a samotné vyjadřování se.“ Obecně si však studenti AJ1 a AJ2 všímali oborových a oborovědidaktických jevů relativně málo, což mohlo být zapříčiněno již zmíněným dosavadním absentujícím studiem oborové didaktiky a oborové praxe. Obdobné výzkumy s kvalifikovanými učiteli

z praxe naopak poukazují právě na schopnost učitelů identifikovat ve výuce oborovědidaktické jevy (van Es & Sherin, 2010, s. 165).

Dále byly v oblasti *Téma* zjištěny vztahy s oblastí *Aktér*. V souvislosti s již uvedenou silnější orientací studentů AJ1 na žáka/žáky bylo v této oblasti zjištěno, že si studenti AJ1 více všímali klimatu třídy. Oproti tomu studenti AJ2 zaměřovali svou pozornost více na organizaci a řízení třídy, a to často právě ve spojení s jednáním učitele, kterého si tato skupina studentů všímala více. Řízení třídy však bylo ve výrocích studentů AJ1 i AJ2 zastoupeno ze všech kategorií nejméně, což je v souladu se zjištěními Sonmezové a Hakverdi-Canové (2012, s. 150), jejichž výzkum naznačuje, že se studenti učitelství v počátcích práce s videem v rámci komentování výuky zaměřují na řízení třídy výjimečně a pokud, tak zejména na činnosti učitele spojené s udržováním kázně ve třídě.

V rámci oblasti *Přístup* nebyly identifikovány žádné statisticky významné rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2. Studenti AJ1 a AJ2 s obdobnou četností nejvíce viděné hodnotili, dále interpretovali a nejméně popisovali. *Hodnocení* bylo identifikováno jako nejčteněji zastoupená kategorie i ve výzkumu všímání si studentů učitelství matematiky (Mitchell & Marin, 2014). Výsledky obdobného výzkumu studentů učitelství anglického jazyka naopak ukázaly nejvýraznější zastoupení popisu viděného, dále pak kategorii *interpretace* (v daném výzkumu interpretace a vysvětlení) a teprve v poslední řadě *hodnocení* (Minaříková, 2014, s. 767; kategoriální systém Minaříkové sestává z šesti kategorií uvažování založeném na věděni, tzn. 100 % jednotek analýzy je distribuováno mezi vícero kategorií). Naopak výsledky výzkumu praktikujících učitelů v rámci počáteční fáze jejich účasti ve videoklubech byly v kategorii *hodnocení* (42 %) rovněž nejčteněji zastoupené (van Es & Sherin, 2010, s. 165; využit byl stejný kategoriální systém jako v našem výzkumu). V rámci četnosti výskytu kategorie *hodnocení* byl v našem výzkumu rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2 zanedbatelný (0,5 %). Za zmínku však stojí rozdíl mezi těmito skupinami v kategoriích *popis* a *interpretace*. Studenti AJ1 oproti studentům AJ2 více inklinovali k popisu viděného a méně k interpretaci, a to jak s oporou o teorii, tak o vlastní zkušenost. Zatímco poměr popisů a interpretací však byl u studentů AJ1 téměř stejný, u studentů AJ2 byl viditelný větší akcent na interpretaci oproti popisu (rozdíl činil téměř 7 %). Je možné, že užší, tj. pouze dvouoborové zaměření studentů AJ2 nabízí hlubší vhled do jednotlivých oborů. Tento vhled může jít ruku v ruce s hlubším

uvažováním o výuce oboru, resp. předmětu. Jednotky analýzy kódované jako *interpretace* byly u studentů AJ2 často vztaženy k teorii jazyka, resp. ke gramatice, jejíž výuka byla na videu zachycena – např. „Také je občas dobré hrát s dětmi nějakou obrázkovou hru, protože si myslím, že práce s obrázky hodně napomáhá učení nových slovíček i gramatiky.“ Rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2 v četnosti interpretací může být rovněž zapříčiněn volbou videosekvence, jelikož studenti AJ2 sledovali výuku v jejich oborovém zaměření na 2. stupeň ZŠ, zatímco studenti AJ1 sledovali výuku mimo jejich zaměření. Nahlížíme-li interpretace jako propojování viděného s teorií (i naivní subjektivní teorií) či s vlastní zkušeností, příp. jako vysvětlení či hledání příčin pozorovaných jevů, je možno usuzovat na jistou (pravděpodobně podvědomou) zdrženlivost studentů AJ1 při interpretování viděného. Na druhou stranu je však v tomto kontextu zajímavé, že u studentů AJ1 převažuje hodnocení viděného, tj. že nejsou v hodnocení pozorovaných jevů zdrženliví obdobně jako v jejich vysvětlování, resp. interpretaci.

Poslední analyzovanou oblastí byla *Míra konkrétnosti výroků*, v rámci níž byly výsledky mezi studenty AJ1 a AJ2 téměř identické, tzn. že si studenti mnohem méně všimli konkrétních výukových situací. Naše výsledky jsou v rozporu s výsledky výzkumu realizovaného van Esovou a Sherinovou (2010, s. 165), jejichž respondenti si při pozorování videí v začátku účasti ve videoklubech všimli více právě konkrétních výukových situací (62 %). Respondenty však byli praktikující učitelé, proto je možno vysvětlovat naše výsledky právě prozatímní absencí vlastní praxe, resp. v kontextu přípravného vzdělávání absencí praxe oborové, příp. cíleného zaměřování pozornosti studentů k vybraným výukovým situacím a jejich reflexí.

4.2 Jaký je rozdíl mezi studenty AJ1 a AJ2 v rámci výroků kódovaných kategorií *žák*?

V této podkapitole se zaměříme na výzkumnou otázku tři, a to konkrétně na rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2 v rámci výroků kódovaných kategorií *žák*, jelikož pouze v této kategorii byl identifikován mezi oběma skupinami studentů signifikantní rozdíl.

Přestože bylo kromě kategorie *obor a oborová didaktika* poměrné zastoupení jednotlivých kategorií v kombinaci s kategorií *žák* obdobné jako v rámci celku, bylo možné ve výsledcích identifikovat jisté tendence v navýšení či snížení četnosti výskytu vybraných kategorií.

Kategorie *obor a oborová didaktika* si v kombinaci s kategorií *žák* všimli více studenti AJ2. Jak již bylo uvedeno, zdá se, že v rámci navazujícího magisterského studia, kde probíhá příprava studentů pouze ve dvou oborech, jsou studenti ve spojitosti s žákem citlivější k oborovým aspektům výuky, tj. k tomu, jak se žáci učí, příp. jak si osvojují vybrané jazykové jevy (studenti AJ1 věnovali ve spojení s kategorií *žák* více pozornosti tématu *klima třídy*, viz níže). Tzv. *didaktické bytí v obsahu* je svým charakterem z velké míry doménově specifické (viz Píšová et al., 2013, s. 34–36), je založené na znalostech oboru. Např.: „Myslím, že tato třída je vybavena na to, aby minimálně hry mohly probíhat celé v anglickém jazyce. Studentům chvíli trvá, než se ‚přepnou‘ do anglického jazyka a každé použití češtiny v tak limitovaném časové dotaci 45 minut může zbrzdit cíl udržet jejich myšlení co nejvíce v angličtině.“ (AJ2⁵). „Děti hledaly v textu vztažné věty a pak na základě těch vět vytvořily pravidlo pro užívání *who*, *which* a *where*.“ (AJ2). „Učební skupina sestávala z dvanácti žáků mezi třinácti a čtrnácti lety, jejichž jazyková úroveň by měla dle výběru třetího dílu učebnice *English Plus* odpovídat úrovni A2–B1 CEFR.“ (AJ2).

V rámci oblasti *Téma*, kategorie *klima*, došlo k posílení poměru výskytu identifikovaných jednotek analýzy. Nahlédneme-li tedy kategorii *klima třídy* pouze ve vztahu ke kategorii *žák*, ještě výrazněji vystoupí u studentů AJ1 ohled na žáky a jejich potřeby – např.: „Reflexe slouží jak pro žáky, aby si rychle zopakovali, co se v dané hodině učili, tak je to velmi cenný materiál pro učitele, aby věděl, co má do příští hodiny změnit, na co se má zaměřit více, jaký druh práce žákům vyhovuje, jak se v hodině cítili apod.“ (AJ1). „Bylo vidět, že se všichni zapojují a nemají problém se vyjádřit.“ (AJ1).

Obecně lze tedy konstatovat, že studenti AJ2 byli v rámci uvažování nad žáky více zaměřeni na obor, resp. oborové aspekty výuky anglického jazyka, oproti tomu studenti AJ1 byli více orientováni na potřeby a možnosti žáků (viz *didaktické bytí v obsahu* vs. *bytí s žákem*; oborovědidaktické faktory vs. psychosociální faktory; Píšová et al., 2013, s. 46). Za zdůraznění zde stojí fakt, že tomu tak bylo již před studiem oborových didaktik, příčinu lze tudíž pravděpodobně hledat v silnější oborové zakotvenosti studentů AJ2.

V oblasti *Přístup*, v kategorii *hodnocení*, nebyly identifikovány mezi studenty AJ1 a AJ2 téměř žádné rozdíly. Studenti k popisu jevů dostatečně nevyužívali

⁵ Výroky studentů jsou anonymizovány, v závorce uvádíme pouze kódy daného typu studia. Každý reprezentativní výrok je od jiného studenta.

relevantní terminologii, což bylo očekávatelné u jevů oborovědidaktických, avšak již méně u jevů souvisejících s pedagogicko-psychologickou přípravou, kterou již v rámci studia absolvovali. Studenti obou skupin se tedy pohybovali zejména na úrovni běžného popisu viděného, resp. popisu dění ve třídě, přičemž v mnoha případech popisovali ty aspekty komunikační kompetence, které byly ve výuce u žáků rozvíjeny, tj. gramatiku, např.: „Před probíráním nové látky – relative pronouns – žáci měli najít věty, které tyto zájmena obsahují v textu.“ (AJ1). „Z textu mají žáci přijít na to, kdy použít who/which/where.“ (AJ2).

Rozdíly mezi studenty AJ1 a AJ2 posílily v kategoriích *hodnocení* a *interpretace*.

V kategorii *hodnocení* došlo k výraznému navýšení četnosti výskytu u studentů AJ1. Při hlubším pohledu na povahu hodnotících výroků se ukázalo, že studenti AJ1 hodnotili především aspekty výuky spojené s žáky, jejich pocity, uspořádáním třídy ve spojení s jejím klimatem, či klima třídy samotné – např.: „Dobře řešené se zdálo uspořádání lavic. Působilo na mě daleko útulnějším dojmem, než když jsou lavice v řadách za sebou. Toto uspořádání pomohlo ve třídě vytvořit přátelštější prostředí, ve kterém se děti nemusely bát promluvit.“ (AJ1). „Měla jsem pocit, že žáci na hodiny chodí rádi a mají s paní učitelkou vřelý vztah.“ (AJ1). Studenti AJ2 ve svých výrociích naopak hodnotili méně, pohled na povahu jejich hodnotících výroků ukázal, že se ve svých hodnoceních zaměřovali zejména na odlišné faktory vyučovacího procesu, a to zejména na (jednání) učitele a (výukové) aktivity, příp. na hodinu obecně (méně pak na hodnocení klimatu třídy a žáky). Tato zjištění jsou v souladu s výsledky v oblasti *Téma* (viz výše), v rámci níž byla u studentů AJ1 identifikována silnější orientace na žáka, u studentů AJ2 naopak převládala orientace na obor.

Oproti hodnocení studenti AJ2 více interpretovali. Při detailním pohledu na jejich interpretativní výroky lze konstatovat, že tyto nebyly nikterak hluboké, nicméně se zdá, že se studenti AJ2 snažili viděné jevy vysvětlit, najít pro ně opodstatnění. Jejich interpretace byly zřídka opřeny o oborovědidaktickou teorii, jednalo se spíše o oborovědidaktické prekoncepty, které se opírají o vlastní subjektivní zkušenost či domněnky (tzv. *beliefs*) o výuce. Pokud byla v reflexích obsažena terminologie spojená s oborovědidaktickými aspekty výuky, jednalo se téměř výhradně o teorie lingvistické, resp. o vybrané jazykové jevy. Většina interpretací však byla zaměřena na pedagogické, psychologické a obecně didaktické aspekty výuky, např. na učitele a dopady jeho

jednání na žáky – chvála, podpora, aktivizace žáků, udržování pozornosti atd., na řízení třídy, příp. udržování pozornosti žáků – např.: „V jednu dobu museli také vstát z lavic, což považuji za dobrý nástroj k udržení aktivity v hodině.“ (AJ2). „Žáci jsou viditelně motivováni, učení je baví a spolupracují s učitelem, což si myslím, že je jedna nejzásadnějších věcí dobré výuky.“ (AJ2).

Pokud tedy studenti viděné interpretovali, tj. snažili se o hlubší vhled do viděného, zdá se, že se přikláněli spíše k obecným pedagogicko-psychologickým znalostem, příp. ke znalostem oborovým. Toto je opět v souladu s fází přípravy k učitelství, ve které se studenti AJ1 i AJ2 nacházeli v době sběru dat (viz výše). Nahlédneme-li získané výsledky perspektivou Shulmanovy znalostní báze učitelství (1987), studenti se v této etapě studia mohou opírat, a také se opírali, především o znalosti *obsahu* (*content knowledge*) a znalosti obecně pedagogické (*general pedagogical knowledge*), nikoli však o didaktickou znalost obsahu (*pedagogical content knowledge*).

5 Závěr

V této studii jsme se zaměřili na profesní vidění studentů učitelství. Komentáře studentů AJ1 a AJ2 kódované dle zvoleného ověřeného kategoriálního systému nám pomohly zachytit nejen jejich schopnost všimnout si ve výuce vybraných obecných i oborových jevů, ale i částečně zachytit jejich uvažování založené na vědění.

V ohnisku našeho zájmu byla snaha odhalit, zda se povaha vybraných aspektů profesního vidění liší u studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk a u studentů učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy. Dále jsme se zaměřili na to, v jakých oblastech se vybrané skupiny studentů liší a jaká je povaha těchto odlišností.

Charakter dvou vybraných studijních programů se různí zejména v širší disciplín zahrnutých do kurikula učitelství. Zatímco studium AJ1 zahrnuje kromě pedagogicko-psychologické přípravy i celou řadu oborů základního vzdělávání a jejich oborových či předmětových didaktik, příprava studentů AJ2 zahrnuje kromě pedagogicko-psychologického základu pouze dva aprobační obory. Oborová příprava studentů AJ2 je tedy oproti přípravě studentů AJ1 detailnější, tzn. že studenti AJ2 absolvují více lingvistických, ale i kulturně-literárních studijních předmětů.

Na tomto místě učiníme již pouze shrnutí hlavního předmětu našeho bádání, a to rozdílu ve vybraných aspektech profesního vidění mezi studenty AJ1 a AJ2. Je zajímavé, že se charakter vybraných aspektů profesního vidění podrobených zkoumání v rámci obou analyzovaných skupin studentů zásadně nelišil. Signifikantní rozdíl byl identifikován pouze v oblasti *Aktér*, a to v kategorii *žák*. Studenti AJ1 si všímali kategorie *žák* více než studenti AJ2. Nahlédli jsme proto kvalitu výroků kódovaných v kategorii *žák* v kombinaci se všemi kódy z dalších oblastí.

V kombinaci s kategorií *žák* došlo oproti celku k zásadní proměně četnosti výskytu v oblasti *Téma*, v kategorii *obor a oborová didaktika*. U studentů AJ2 se vyskytlo více všimnutých si oborových, resp. oborovědidaktických jevů. V oblasti *Téma* pak došlo ještě k posílení četnosti výskytu kategorie *klima*, a to naopak u studentů AJ1. Tyto dvě protichůdné tendence jsme interpretovali jako svým způsobem logické, a to hlubším zaměřením studentů AJ2 na obor, resp. obsah výuky, a oproti tomu silnější orientací studentů AJ1 na žáky a s tím spojené klima třídy.

V oblasti uvažování nad viděným bylo v kombinaci s kategorií *žák* opět identifikováno pouze posílení četnosti výskytu oproti celku, a to ve dvou kategoriích. V rámci *hodnocení* viděného došlo k posílení četnosti výskytu této kategorie u studentů AJ1, v rámci *interpretace* viděného pak došlo k posílení četnosti výskytu této kategorie u studentů AJ2. Je tedy zřejmé, že studenti AJ1 častěji hodnotili aspekty výuky spojené s žáky, eventuálně s konkrétním žákem. Studenti AJ2 pak výroky zaměřené na žáka častěji interpretovali, více uvažovali o tom, jak se žáci jazyk učí, případně jak si jej osvojují atd. Interpretace byly opřeny především o oborové, pedagogicko-psychologické a obecně didaktické znalosti, dále pak se v rámci interpretací objevily u studentů AJ2 oborovědidaktické prekoncepty ve formě subjektivních koncepcí či teorií opírajících se o vlastní zkušenosti či o to, čemu studenti o výuce anglickému jazyku věří.

Výsledky výzkumu nabízejí prostor pro další navazující výzkumná šetření. V souvislosti s limity realizovaného výzkumného šetření, a to relativně nízkém počtu respondentů, plánujeme výzkumné šetření opakovat s cílem porovnat výsledky v datových souborech ve dvou rozdílných časových sběrech, avšak u studentů ve stejné fázi studia. Dále by bylo zajímavé podrobit kvalitativní analýze všechny identifikované kategorie a jejich kombinace, ne pouze ty kategorie, v rámci nichž byl identifikován statisticky významný rozdíl.

Četnost výskytu, tedy kvantitativní data, nemá přímý vliv na charakter výpočtů, tato doplňková analýza by nám tudíž poskytla hlubší vhled do charakteru výroků v rámci jednotlivých kategorií. V neposlední řadě pak plánujeme sběr dat u stejné kohorty studentů AJ1 i AJ2 v závěru jejich studia učitelství, tj. po absolvování oborovědidakticky zaměřených studijních předmětů s cílem zachytit posun v povaze vybraných aspektů profesního vidění v rámci studia a vliv rozvoje oborovědidaktického myšlení studentů a oborové praxe. Věříme, že toto porovnání dat před a po oborovědidaktické intervenci v rámci studia nám nabídne hodnotná data k úvahám nad tím, jak koncipovat (nejen) oborovědidaktickou přípravu budoucích učitelů.

Literatura

- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Janík, T., Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777.
- Minaříková, E., Janík, T., Uličná, K., & Janík, M. (2015, září). *Videokluby jako forma profesního vzdělávání*. Příspěvek prezentovaný na Výroční konferenci České pedagogické společnosti, České Budějovice.
- Mitchell, R. N., & Marin, K. A. (2014). Examining the use of a structured analysis framework to support prospective teacher noticing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(1), 37–60.
- 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)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: Evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(6), 491–514.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (s. 75–93). Hillsdale: Erlbaum.

- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–396). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shulman, L. B. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sonmez, D., & Hakverdi-Can, M. (2012). Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 141–158.
- Stehlíková, N. (2010). Interpretace některých didakticko-matematických jevů u studentů učitelství a u učitelů matematiky. *Pedagogika*, 60(3–4), 303–313.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2006). How different video club designs support teachers in „learning to notice“. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(4), 125–135.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of videoclubs in teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 113(2), 55–176.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis scholae*, 9(2), 77–101.

Autor

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

To see or not to see: Professional vision of future English language teachers and of future elementary teachers with specialisation in English

Abstract: The aim of the empirical study is to investigate future English language teachers' professional vision. Attention will be paid mainly to the area of so called ability to notice, i.e. which domain general as well as domain specific phenomena student teachers notice. Furthermore we try to investigate the area of knowledge-based reasoning, i.e. to uncover how they think about the identified phenomena. We shall focus on the differences in the nature of selected aspects of professional vision between future English language teachers of elementary and secondary level. In the first part of the study, the concept of professional vision in the context of pre-service teacher education will be defined. Next part is devoted to the research itself, i.e. content analysis of unstructured reflections of students written after observing a video of English language teaching at a lower-secondary school.

The findings of the study suggest that the statistically significant difference between future English teachers for secondary schools (AJ2) and future English language teachers for elementary schools (AJ1) can only be identified in the students' ability to notice the category *pupil*. This category is consequently analysed with the aim to find out in which aspects do the two research groups differ. The outcomes show that the main differences lie in the area of noticing the content, i.e. subject, and subject didactics, i.e. English language teaching methodology (AJ2) and classroom climate (AJ1). Moreover, in the area of knowledge-based reasoning they differ in the category evaluation (AJ1) and interpretation (AJ2).

Keywords: professional vision, noticing, knowledge based reasoning, pre-service English language teacher education, video

Strouhal, M., & Štech, S. (Eds.). (2017). *Vzdělávání a dnešek*. Praha: Karolinum.

Monografie představuje texty českých a slovenských VŠ učitelů a badatelů v oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a filosofie výchovy, kteří se zabývají otázkami teorie vzdělání. Je rozvržena do tří částí, tematizujících problémy vzdělanosti z různých perspektiv a sledujících specifické logiky, rozpory a otázky těchto problémů. Zahrnuje perspektivy a texty (1) historické, (2) metodologické a filosofické a (3) texty se sociopolitickým přesahem zaměřené k problémům ideologizace soudobých konceptů vzdělání. Konkrétně jsou v knize řešena tato témata: historické předobrazy soudobých problémů v teorii vzdělání (spory Chlup – Příhoda v české meziválečné pedagogice); Komenského obraz světa vzdělanců, jeho atributy a kritika; fenomenologická analýza soudobých koncepcí vzdělání v kontextu filosofie přirozeného světa; úloha metafor v pedagogickém diskursu a chybějící metafora ideje vzdělanosti; ideové a organizační změny v řízení univerzit a v podobách univerzitního vzdělávání pod vlivem neoliberálních tlaků; akademické cíle základního vzdělávání; školské reformy a jejich ideologizace; problematika kulturního relativismu ve vzdělávání.

Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu¹

Miroslav Janík

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Redakci zasláno 21. 12. 2016 / upravená verze obdržena 8. 3. 2017 /
k uveřejnění přijato 10. 3. 2017

Abstrakt: V předkládané studii jsme se zaměřili na užívání angličtiny učiteli ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka (po angličtině). V teoretické části je představeno naše chápání jazyka a jazykového jednání ve vztahu k mnohojazyčnosti a jazykové politice. V této studii pojmáme jazyky ve smyslu jazykových repertoárů, mnohojazyčnost pak jako schopnost užívat (na různé úrovni) tři a více jazyků. Pod pojmem jazyková politika (*policy*) rozumíme jak procesy státní politiky („top-down“), které mají tendenci podporovat aditivní pojetí mnohojazyčnosti, tak procesy jazykové politiky ve školní třídě („bottom-up“), která je založena na jazykovém jednání (především učitelů) a zahrnuje (mimo jiné) legitimizaci jazyků prostřednictvím jejich užívání. Hlavní výzkumná otázka byla stanovena: Jak jsou organizovány situace ve výuce německého jazyka, ve kterých učitel užívá anglický jazyk? Výzkumný vzorek tvoří 28 videonahrávek hodin německého jazyka na druhém stupni základní školy a jejich transkripty. Před představením metody analýzy – konverzační analýzy – a jejím teoretickým ukotvením je popsána jednotka analýzy – výuková situace – a postup, jak jsme ji identifikovali. V následující části studie jsou prezentovány výsledky. Z hlediska struktury byla v identifikovaných situacích patrná struktura iniciace–odpověď–zpětná vazba (IRF) v různých modifikacích. Z analýzy vyplývá, že učitelem užitá angličtina je patrná ve výuce německého jazyka v *komentářích* a *nápovědách*. Pokud byla angličtina užitá v komentáři, pak se často jednalo o rozšíření zpětné vazby na předešlou žákovu odpověď, nebo komentář sloužil jako výklad, ve kterém bylo podporováno metalingvistické povědomí. Nápovědy, ve kterých byl patrný anglický jazyk, byly užity jako reakce na problém či chybu (často nesouvisející s angličtinou) v žakově odpovědi. V takovém případě byla v nápovědách přítomna metalingvistická vodítka, která měla vést žáky k sebeopravě. Z výsledků studie sice vyplývá, že užívání anglického jazyka je přirozeným jazykovým jednáním učitelů, které má vést k rozvoji německého jazyka, ale nebylo možné identifikovat ucelený přístup učitelů k užívání anglického jazyka a k podpoře mnohojazyčnosti.

Klíčová slova: mnohojazyčnost, jazykový repertoár, jazykové jednání, jazyková politika, oborová didaktika, výuka německého jazyka po angličtině, konverzační analýza, interakce, struktura IRF

¹ Tato studie vznikla v rámci projektu *Výzkum učení a vyučování cizím jazykům* (MUNI/A/1277/2016).

Vzhledem ke společenskému i hospodářskému vývoji u nás i v celé Evropě je zřejmé, že význam jazyků a jazykového vzdělávání roste. V dokumentech Evropské unie se setkáváme s požadavkem, aby každý Evropan hovořil alespoň dvěma cizími jazyky (např. *Vzdělávání...*, 2008). V České republice je od roku 2013 (*Rámcový...*, 2013, s. 27) kurikulárně podporována (resp. přímo nařízena) výuka minimálně dvou cizích jazyků již od primárního (nejpozději však od nižšího sekundárního) stupně vzdělávání.²

Nástroje unijní i české státní jazykové politiky (ve směru „top-down“), které představují i kurikulární dokumenty, pojmají jazyky jako separátní entity, jež jsou často zastoupeny jednotlivými předměty³ a směřují k tzv. aditivní mnohojazyčnosti (viz dále). Naproti tomu ve výuce (nejen) cizích jazyků (a mimo ni) se zachází s jazyky kreativně, jsou užívány „volně“, často bez ohledu na „klasické“ jazykové normy⁴ – a to jak na straně žáků, tak na straně učitelů, kteří s jazyky žáků (popř. svými) operují (a zároveň utvářejí jazykovou politiku směrem „bottom-up“).

V této studii budeme sledovat, jak je ve výuce využíváno více jazyků (resp. jazykových repertoárů, viz dále) ze strany učitelů. V centru naší pozornosti nebude míšení dvou separátních⁵ jazykových kódů, ale jazykové jednání. Zaměříme se na takové učitelovo jazykové jednání ve výukových situacích ve školní výuce němčiny, ve kterých užívá anglický jazyk (jejž se žáci učili dříve během školního vzdělávání, viz *Rámcový...*, 2013). Cílem tohoto textu je nejen popsat vybrané výukové situace, ale také poukázat na to, že jazyky užívané v cizojazyčné výuce nemají povahu autonomních entit, jak jsou pojmány v kurikulárních dokumentech, ale že je učitelé užívají ve vzájemné souvislosti.

² Stěžejní kurikulární dokument pro nižší sekundární stupeň vzdělávání v České republice – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále *RVP ZV*) – doporučuje, aby jako první cizí jazyk byla nabízena angličtina. Další cizí jazyky (mj. i německý jazyk) se obvykle dostávají do pozice tzv. dalšího cizího jazyka. Jde tedy o (jazykově) politické a ideologické rozhodnutí.

³ Mnozí autoři (např. García, 2014) připisují tento stav snaze o standardizaci výstupů v cílovém jazyce a tlaku na měřitelné výsledky žáků.

⁴ Tím myslíme normy jazykové „správnosti“, např. v češtině hovoříme o pravidlech českého pravopisu.

⁵ Pojmeme *separátní* chceme zdůraznit oddělené chápání jazyků (tj. zvláště čeština, němčina, angličtina) v kontrastu s pojetím jazykového repertoáru (viz dále), který chápe jazyky jako navzájem propojené entity, které jsou situačně užívány.

1 Teoretické ukotvení: jazyky a mnohojazyčnost

Na nejobecnější úrovni vycházíme v této studii z premisy, že žádný člověk není jednojazyčný (např. Busch, 2012a). Předpokládáme tak, že žáci si přinášejí do výuky svůj jazykový repertoár, který se skládá z různých (mnohdy částečně ovládaných) jazyků, dialektů či stylů (srov. Blommaert, 2010), jež si osvojili v různých kontextech – tedy i ve škole. Jazyky tedy chápeme ve smyslu jazykového repertoáru (*verbal repertoire*, viz Gumperz, 1964; někdy označovaný i jako *linguistic repertoire*, viz Busch, 2012b). Jazykový repertoár lze chápat jako „arzenál“ pro každodenní komunikaci, ze kterého si mluvčí vybírá komunikační „zbraň“ podle toho, co chce sdělit (Gumperz, 1964, s. 137).⁶ Zjednodušeně řečeno, jazykový repertoár zahrnuje všechny druhy vyjádření, v jejichž důsledku dochází ke vzájemnému porozumění.

Je patrné, že na jazyky v této studii není nahlíženo jako na nezávislý soubor předem daných pravidel či struktur (viz např. de Saussure či Chomsky), ale spíše jako na „reakce na diskursivní potřebu“ (Bybee & Hopper, 2001, s. 3). Z tohoto pohledu je možné jazyk chápat jako akt sociálního jednání, v jehož rámci se více než na (relativně statické) struktury (tj. na gramatiku, syntax) zaměřujeme na jeho dynamické sociální užití. V zahraniční odborné literatuře se v tomto kontextu hovoří o *languaging* (např. Swain et al., 2009) či o *translanguaging* (viz dále), které zdůrazňují dynamičnost a procesualnost jazyka a jež lze charakterizovat jako procesy tvorby významu a zkušenosti, utváření porozumění a znalostí pomocí jazyků. Jazyky jsou užívány dynamickým a funkčním způsobem tak, aby došlo k rozvoji procesů porozumění, komunikace a v neposlední řadě také k učení se (Lewis, Jones, & Baker, 2012, s. 641).

V této studii se zaměřujeme především na jazykové, resp. mnohojazyčné *jednání* (z angl. *practice*). Mnohojazyčné jednání zde nechápeme jako užití jazyků jakožto dvou separátních jednotek nebo jako míšení dvou separátních kódů, ale užití jazykových repertoárů je realizováno v daném situačním kontextu (srov. Kloss & Van Orden, 2009). Vycházíme tak z přesvědčení, že jazyky nejsou na sobě nezávislé (viz García, 2014), ale že mezi nimi existuje vztah, který je patrný právě v jazykovém jednání.

⁶ To sice znamená, že mluvčí má absolutní svobodu ve vyjádření, ale existují společenské a gramatické restriktce, které umožňují vzájemné porozumění a akceptaci promluv. Jinak řečeno, každá promluva by měla být konformní vůči gramatickým restrikcím, avšak interpretována je až na základě sociálního jednání (Gumperz, 1964, s. 137–138).

V odborné literatuře lze nalézt různé přístupy a související pojmy, které se používají ve výzkumu jazyků a mnohojazyčnosti ve smyslu jazykového jednání. Například García (2009) užívá již zmíněné označení *translanguaging*, Canagarajah (2012) pojmu *translingual practice*. Dále například Buschová (2014) používá pojem *heteroglossia* (vycházející z prací Bachtina), jež odkazuje nejen na diversitu jazykového kódu, ale také na to, že mluvčí pomocí jazyka vyjadřuje svoji pozici (ve smyslu *positioning*) ke společenskému diskursu a k jazykové formě. Ty pak odkazují k různým sociálním prostorům a kulturně-historickým událostem. Jørgensen (2008) odkazuje na kombinace vlastností jazyka, které nejsou diskrétní ani kompletní, a užívá termínu *polylingualism*. Jacquemet (2005) hovoří o *transidiomatic practices* a zaměřuje se na užívání různých jazykových kódů, které jsou simultánně přítomné v různých lokalitách. Otsuji a Pennycook (2010) zkoumají fluidní povahu jazykového jednání v urbánních oblastech a užívají termín *metrolingualism*. V této studii nebudeme diferencovat mezi zmíněnými zaměřeními a zůstaneme na úrovni mnohojazyčného jednání, jež chápeme jako (víceméně) pro ně nadřazený pojem.

Pod samotným pojmem *mnohojazyčnost*⁷ rozumíme takovou vlastnost jedince⁸, jež mu umožňuje užívání jazyků (resp. jazykové repertoáry) v konkrétních komunikačních situacích k dosažení komunikačních cílů (srov. Krumm, 2003, s. 36). V tomto pojetí je rozvoj mnohojazyčnosti závislý nejen na lingvistických, ale také na sociokulturních, politických, historických a jiných faktorech.

V kontextu školního vzdělávání obecně se lze mnohojazyčností výzkumně zabývat (dle Vetter, 2013) na třech úrovních: (a) uznání (ve smyslu *recognition*) jazyků a jazykových repertoárů (sem lze řadit studie zaměřené na jazykovou politiku škol, národní jazykové strategie, *hidden agenda*⁹ aj.; např. Krzyzanowski & Wodak, 2011; Johnson, 2010); (b) jazyky, které jsou užívané ve škole a ve výuce (studie orientované na jazykové jednání – ve smyslu

⁷ Konceptualizací mnohojazyčnosti v kontextu výuky cizích jazyků jsme se zabývali dříve (např. Janík, 2013).

⁸ V této studii se soustředíme pouze na mnohojazyčnost na individuální úrovni, avšak lze se jí zabývat i na společenské úrovni – obecně se dá totiž mnohojazyčnost chápat jako fenomén společenský a individuální. Zatímco pod pojmem *společenská mnohojazyčnost* lze rozumět jazykové bohatství společensko-politického seskupení, *individuální mnohojazyčnost* je chápána jako jazykové bohatství jedince (srov. Kemmeter, 1999, s. 53).

⁹ Pod pojmem *hidden agenda* rozumíme jazykové jednání, které je tzv. *skryté* – jde o jazykové jednání, které se odehrává ve školách, ale není opřeno o kurikulum či o jakoukoliv školní podporu či evidenci. Často jde o jazykové jednání žáků, kteří hovoří lépe jiným jazykem, než je vyučovací jazyk, a to „skryté“, mezi sebou, během výuky či o přestávkách.

practice, školní jazyk, *translanguaging* ve výuce aj.; např. Blackledge & Creese, 2009; Bonacina-Pugh, 2012; Makalela, 2015); (c) cizí a tzv. druhé jazyky,¹⁰ jejich osvojování a výuka (např. Henry & Apelgren, 2008; Dewaele & Thirtle, 2009).¹¹

V této studii se zaměříme na jazykové (resp. mnohojazyčné) jednání ve výuce cizích jazyků. Jazykové jednání ve školní výuce je ovlivněno (mimo jiné) jazykovou politikou – nejedná se však pouze o to, které jazyky a v jakém didaktickém postavení vůči sobě budou vyučovány, ale také jaké jazyky budou ve výuce užívány a kdy. V následující kapitole se proto budeme zabývat vymezením a pojetím jazykové politiky.

2 Jazyková politika, kurikulum a jazykové jednání

Jazyková politika (*language policy*, *Sprachpolitik*) je pojmem, který zahrnuje řadu procesů a nejčastěji bývá spojován s výkonem státní moci (pomocí zákonů, nařízení, předpisů...), která reguluje užívání jazyků a vztahy mezi nimi.¹² V oborovědidaktickém výzkumu orientovaném na (cizí) jazyky je jazyková politika spojována spíše s oblastmi jazykového plánování (např. Coulmas, 1985) a jazykových ideologií (např. Woolard, 1992). Přenesení pojmu *jazykové politiky* do oborovědidaktického kontextu s sebou nese i jeho rozšíření – na jazykovou politiku lze nahlížet jako na jakékoliv otevřené ovlivňování komunikačního okruhu jazyků (Busch in Christ, 1995, s. 75). Jazyková politika v takovém pojetí zahrnuje nejen procesy „top-down“, reprezentované především kurikulem, ale také „bottom-up“ procesy, vycházející mj. z reálného jazykového jednání ve výuce.

Přístupy kurikulárních dokumentů ohledně cizích jazyků vycházejí často z předpokladu, že jazyky by měly být užívány, a tedy i vyučovány izolovaně jeden od druhého (srov. García, 2014, s. 93).¹³ V tomto případě lze hovořit

¹⁰ Rozdílům mezi *cizími* a *druhými* jazyky jsme se věnovali podrobně v Janík (2013).

¹¹ Bližší popis zmíněných úrovní viz Vetter (2013).

¹² Někteří autoři v souvislosti s jazykovou politikou hovoří o jazykovém managementu (např. Neustupný & Nekvapil, 2003).

¹³ Mnoho autorů (García, 2014) připisuje snahu o podporu aditivní mnohojazyčnosti tlaku vzdělávacích politik („top-down“) na standardizaci výstupů výuky cizích jazyků a na relativně malý zájem o procesy odehrávající se v reálné výuce. Jiní autoři spojují aditivní mnohojazyčnost se snahou podporovat „elitní“ jazyky (Krumm, 2015), které představují určitý (zejména však ekonomický či společenský) potenciál. V důsledku toho jsou pak jazykům dány „mantinely“ jejich užívání a vzniká představa, že si jazyky navzájem „konkurují“, a proto by legitimizace dalších jazyků ve výuce mohla přinést ohrožení jejich zastoupení v kurikulu.

spíše o aditivním pojetí učení se cizím jazykům ve výuce – někteří autoři pak zavádějí pojem aditivní mnohojazyčnosti¹⁴ (např. Jakisch, 2014). Jiní autoři v této souvislosti popisují jazyky jako „dva a více solitéry“ (Cummins, 2007). Tento přístup je navíc zakotven jak v evropských tak v národních kurikulárních dokumentech¹⁵ (viz *Vzdělávání...*, 2008; *Rámcový...*, 2013¹⁶).

Zatímco kurikulární dokumenty a dokumenty jazykové politiky tedy směřují k *aditivní mnohojazyčnosti* (srov. García, 2014, s. 95), reálné užívání jazyků má mnohdy zcela odlišný charakter. Ve výukové praxi jsou totiž jazyky užívány flexibilně – v některých případech jsou jazyky užívány náhodně, mnohdy dochází k záměrnému užití více jazyků (srov. García, 2014, s. 93). Nejen „hlas praxe“, ale i mnozí výzkumníci kritizují striktní politiku jazykového oddělování a přesvědčení, že jen „cílový“ jazyk může být užíván ve výuce (např. Cummins, 2007; Fitts, 2009; García, 2009).

Na reálné užívání jiného jazyka než je „cílový“ jazyk ve výuce se zaměřuje tato studie. Velká část autorů se sice zaměřuje na užívání jazyků žáky (viz např. Hall & Cook, 2012), v této studii se ale v první řadě zaměřujeme na mnohojazyčné jednání učitele. Z tohoto důvodu se budeme v následující kapitole zabývat právě učitelem a specifiky jeho role ve výuce (dalšího) cizího jazyka.

2.1 Učitel a jeho jazykové jednání

Předpokládáme, že nejen žáci, ale i učitelé užívají ve výuce svůj jazykový repertoár.¹⁷ Navíc učitelé mohou užívat repertoár žáků, takže lze

¹⁴ V souvislosti s kurikulem je ve shodě s terminologií užívanou Radou Evropy a Evropskou komisí užíván pojem *plurilingvismus* (u nás překládán jako *vícejazyčnost*). Ten je přítomný zejména v diskursu vzdělávací politiky a administrativy (např. Sladkovská & Šmídová, nd.). Protože perspektiva *plurilingvismu* je charakterizována chápáním jazyků jako oddělených a na sobě nezávislých entit, lze *plurilingvismus* chápat ve smyslu aditivního pojetí mnohojazyčnosti.

¹⁵ V zahraniční literatuře lze však nalézt i návrhy společného jazykového kurikula, např. Hufeisen (2011).

¹⁶ Pro úplnost dodejme, že v RVP ZV se v oblasti týkající se jazyků o mnohojazyčnosti hovoří, a to v rámci obecné charakterizace oblasti. Jedním z cílů jazykového vzdělávání by mělo být dle tohoto dokumentu „rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti“ (*Rámcový...*, 2013, s. 17). Více se zde však o mnohojazyčnosti nehovoří, takže na pojetí aditivní mnohojazyčnosti usuzujeme z obecné povahy tohoto dokumentu v části cizích (a dalších cizích) jazyků.

¹⁷ Vycházíme nejen z toho, že se takřka v celé Evropě žáci učí alespoň dva cizí jazyky a že učitelé hovoří více jazyky, ale i že na obecné úrovni lze hovořit o velké jazykové rozmanitosti v důsledku migrace. V České republice se mnohojazyčností zabývali např. Nekvapil a kol. (2009).

na učitele (vzhledem k jeho institucionálnímu postavení ve třídě) nahlížet jako na představitele a aktéra jazykové politiky (ve smyslu *policy*) ve směru „bottom-up“. Učitelova role jako představitele jazykové politiky souvisí s procesem tzv. *přizpůsobování* výuky (*appropriation*; např. Levinson et al., 2009). Přizpůsobováním výuky míníme, že aktéři (žáci i učitel) kreativně interpretují elementy jazykové politiky (u nás zejména RVP ZV a ŠVP) a vnášejí je do diskursivních praktik (srov. Brown, 2010, s. 300). Tato interpretace „top-down“ jazykové politiky, interakce a učitelovo přesvědčení vytvářejí prostor pro tvorbu vlastní jazykové politiky ve výuce (tj. „bottom-up“). Učitel jako aktér jazykové politiky ve školní třídě má možnost legitimizovat jazyky, přičemž tato politika je realizována v interakci (viz např. Amir & Musk, 2013).¹⁸ Dále také učitelé v této roli reprodukují a zároveň spoluutváří jazykové ideologie, podle kterých se „řídí“ jazykové jednání ve školní třídě (Brown, 2010, s. 298).

Nahlédneme-li stav výzkumu mnohojazyčného jednání učitele, není tato oblast příliš zmapována (přinejmenším v porovnání s výzkumem jazykového jednání žáků). Z metaanalýzy Palmerové a Martinéze (2016) vyplývá, že velká část výzkumů se zabývá (1) postoji učitelů vůči jazykům a „odrazu“ těchto postojů v jednání a (2) evaluací výukových (obvykle oborově nespecifických) programů, jež jsou jazykově citlivé a mají rozvíjet mnohojazyčnost, a procesy jazykového jednání, které se v těchto programech odehrávají.

Protože jazykové jednání učitele v rámci „běžné“ výuky cizích jazyků není ve výzkumu příliš reflektováno, stalo se tématem této studie.¹⁹ Navíc odborné publikace, které se jazykovému jednání věnují, bývají spíše orientovány lingvisticky, popř. aplikovaně lingvisticky (ve vztahu k jazykové politice ve výuce viz např. Bonacina-Pugh, 2012). Tato studie se však snaží přinášet i oborovědidaktický pohled. Nyní tedy přejdeme k popisu metodologie vlastního výzkumu.

3 Metodologie výzkumu

V následující kapitole představíme design výzkumu: cíle a výzkumné otázky, metody sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku, poté

¹⁸ V kontextu interakce ve školní třídě se nejčastěji hovoří (např. Levinson et al., 2009) o procesech vyjednávání (*negotiation*) a rezistence (*resistence*) vůči jazykové politice (*policy*).

¹⁹ Pro úplnost dodejme, že se budeme zabývat situacemi z výuky německého jazyka, ve kterých učitel užívá anglický jazyk.

popíšeme jednotku analýzy – výukovou situaci – nastíníme východiska *konverzační analýzy*, která byla využita pro analýzu, a na závěr představíme metodologický postup.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumná otázka

Cílem studie je popsat situace z reálné výuky německého jazyka na druhém stupni základní školy, v nichž učitel užívá anglický jazyk. Výzkumná otázka byla stanovena takto: *Jak jsou organizovány situace ve výuce německého jazyka, ve kterých učitel užívá anglický jazyk?*

3.2 Sběr dat, výběr vzorku a jeho charakteristiky

Pro tuto studii jsme využili dat získaných v rámci projektu *IVŠV Videostudie německého jazyka*.²⁰ Sběr dat probíhal v období od února do června roku 2012 a bylo pořízeno 28 videozáznamů výuky německého jazyka na druhém stupni základní školy. Nahrávány byly čtyři vyučovací hodiny u sedmi učitelů a k videonahrávkám byly získány také kontextuální údaje.²¹ Ve výuce všech nahrávaných tříd byl německý jazyk vyučován jako další cizí jazyk po angličtině.

Z technických důvodů jsme se zaměřili pouze na základní školy v Jihomoravském kraji. Původní snahu o náhodný výběr nebylo možné z důvodu odmítání škol realizovat, jedná se tedy spíše o vzorek dostupný.²²

²⁰ *IVŠV videostudie německého jazyka* navazuje na *IVŠV videostudie*, které v minulých letech proběhly ve výuce fyziky, zeměpisu, tělesné výchovy, anglického jazyka a ve výuce na prvním stupni základní školy (viz Najvar et al., 2011). Projekt *IVŠV videostudie* je inspirován zahraničními studii, jako například videostudií matematiky a přírodních věd TIMSS 1995, 1999 (Hiebert et al., 2003), švýcarskou videostudií kvality výuky matematiky (Reusser & Pauli, 2003) či videostudií v rámci projektu DESI (Klieme et al., 2006), která zkoumala kvalitu výuky angličtiny v Německu.

²¹ Vlastní nahrávání vyučovacích hodin probíhalo vždy po předchozí domluvě s učiteli. Protože jsme chtěli zachytit reálnou výuku německého jazyka, nebyly kladeny na učitele žádné požadavky týkající se průběhu či obsahu nahrávaných hodin. Videozáznamy hodin byly pořízeny standardizovaným způsobem pomocí dvou kamer, první kamera byla namířena na žáky a druhá kamera na učitele (viz Najvar et al., 2011). Před vlastním nahráváním byly získány souhlasy rodičů s natáčením žáků ve výuce a souhlasy zúčastněných učitelů.

²² Výběr škol probíhal následujícím způsobem: pomocí generátoru náhodných čísel (v programu *Statistica 7.1*) jsme vybrali 70 škol. K výběru jsme užili náhodného váženého výběru, aby bylo dosaženo poměru městských a mimoměstských škol (poměr 5 : 1 byl převzat z *IVŠV videostudií*, viz Najvar et al., 2011; Zlatníček, 2015). U vybraných škol jsme zjišťovali, zda na nich probíhá výuka německého jazyka v osmých a devátých ročnících. Poté jsme oslo-

Celkově jsme totiž oslovili 40 škol, ke spolupráci jsme získali 7 škol. Na každé škole s námi spolupracoval jeden učitel.²³

Průměrná délka praxe byla u učitelů 9 let, přičemž nejdelší praxe činila 20 let a nejkratší 2 roky. Všichni učitelé uvedli v dotazníku jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské. Šest učitelů mělo aprobaci pro německý jazyk pro ZŠ, pouze jeden učitel měl aprobaci na výtvarnou výchovu a speciální pedagogiku (potřebné vzdělání pro výuku německého jazyka si v době výzkumu doplňoval). Všichni učitelé také ovládali anglický jazyk – jejich úroveň se dle vlastního hodnocení pohybuje mezi A2 a B2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2002). Žákovskou znalost anglického jazyka pak usuzujeme pouze z rozhovorů se všemi učiteli (ve kterém uvedli, že se žáci učili německý jazyk po anglickém jazyce). Úroveň žakovských znalostí německého jazyka nebyla z technických důvodů zjišťována, ve škole se žáci učí němčině 1 a 3 roky, přičemž výstupní úroveň (v době sběru dat stanovená v *RVP ZV*, 2007) měla odpovídat přibližně A1 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2002).

3.3 Jednotka analýzy

Abychom se mohli soustředit na zvolenou problematiku, bylo potřeba záznamy výuky rozčlenit na lépe uchopitelné části – výukové situace. Samotný pojem *situace* v odborné literatuře (ať již lingvistické či pedagogické) není užíván jako jednoznačný „terminus technicus“ (Deppermann & Spranz-Fogasy, 2001, s. 1148). Jak uvádí Kaderka (2013, s. 36), pojem *situace* odkazuje k teoriím jednání a teoriím komunikace a jeho užití naznačuje holistické pojetí komunikace – jejím prostřednictvím bývá vysvětlována celá řada diskursivních praktik v různých kontextech.

V této studii uplatňujeme pojetí situací vycházející z *etnometodologie*. Situace je zde místem, kde se vytváří význam a zároveň je místem socializace (srov. Schütze, 1987, s. 161). Situace vzniká na základě jednání aktérů v konverzaci, což lze dokumentovat pomocí konkrétních promluv a ve specifických případech i kontextuálních rámců.

vili prvních 10 škol a požádali je o spolupráci. Osloveni byli v první řadě ředitelé škol a až poté samotní učitelé německého jazyka. V případě odmítnutí jsme oslovovali vždy další školu v pořadí.

²³ Z důvodu zachování anonymity uvádíme učitele pod kódovými označeními A–G. Ve výsledkové části pak uvádíme vždy kód učitele a pořadí natočené hodiny. Ze stejného důvodu užíváme pouze označení „učitel“ pro učitele i pro učitelky.

Protože se v této studii pohybujeme v kontextu výuky, budeme pojednávat o tzv. *výukových situacích*. Výukové situace pojmáme jako součást procesu výuky, která je vymezená časem, místem, obsahem výuky a ve které se odehrává interakce mezi učitelem a žákem/žáky a interakce žáka s obsahem výuky (srov. Janík et al., 2013, s. 184). Je zřejmé, že nelze určit přesné hranice, kdy (výuková) situace²⁴ začíná a kdy končí (srov. Kaderka, 2013). Výuková situace se vyznačuje vysokou mírou komplexnosti, je hodnotově determinovaná a podílí se na kvalitě výuky v závislosti na své pozici ve struktuře výuky a na podílu přispění k dosažení cílů výuky (srov. Janík et al. 2013, s. 377). Z toho vyplývá, že je třeba ji vnímat v souvislosti s výukovými cíli a zohledňovat situační souvislosti dané výuky (srov. Janík et al., 2013, s. 232).

Z hlediska struktury chápeme výukovou situaci jako tematicky, prostorově a časově uzavřenou interakční výměnu (*exchange*) mezi učitelem a žáky (popř. mezi žáky) ovlivněnou obsahem výuky. Situace je zde celek, ve kterém se mohou odehrávat jednotlivé výměny či sekvence výměn, popř. i více sekvencí.

3.4 Metoda analýzy

Výzkumná metoda – konverzační analýza²⁵ – představuje možnost zkoumat volbu použití jazyka v promluvě, a to relativně nezávisle na vnějších sociálních faktorech. Dalším rysem konverzační analýzy je snaha charakterizovat konverzaci na základě jí samé, na základě vlastní formy komunikačního jednání – nabízí tzv. *emickou* perspektivu sociální reality. To znamená, že poskytuje náhled na konverzaci (a vznik znalostí) výlučně z interní perspektivy vlastní konverzace (ten Have, 2007, s. 34).

²⁴ Totéž platí i pro sekvence (viz dále).

²⁵ Kořeny konverzační analýzy lze spatřovat v etnometodologických výzkumných přístupech ke zkoumání komunikace. Konverzační analýza vznikla ve Spojených státech amerických v 60. letech minulého století, na jejím vzniku se významnou měrou podíleli sociologové Erving Goffman (perspektivou každodenního jednání), Harold Garfinkel (rozvojem etnometodologického přístupu) a za zakladatele jsou považováni Harvey Sacks, Emanuel Schegloff a Gail Jeffersonová. Zájem těchto sociologů bylo teoretizování všednosti a každodenního jednání. Na základě nahrávek autentických rozhovorů zkoumali zmínění autoři interakce v konverzacích a došli k tomu, že interakce není náhodná, ale organizovaná, a že produkce promluvy jsou svým způsobem metodické (tj. lze v nich nalézt jistá pravidla). Konverzační analýza jako výzkumná metoda se od té doby etablovala jako uznávaná metoda kvalitativně orientovaného výzkumu komunikace (ve smyslu *talk*), současné přístupy shrnuje např. Heritage (2016).

V rámci konverzační analýzy se předpokládá, že aby mohli aktéři interakce na jedné straně realizovat svoji promluvu srozumitelně a na druhé straně promluvu interpretovat, je zapotřebí určitého „mechanismu“ – tzv. *sekvenční organizace*. Právě tyto „mechanismy“ umožňují výzkumníkům analyzovat postup interakce. Středem zájmu konverzačních analytiků tak není ani „reálný význam“ ani „kognitivní stav“ (Seedhouse, 2004, s. 21), ale spíše to, jak aktéři v interakci realizují sérii souvisejících sociálních jednání pomocí jazyka jako prostředku (médiu), a zároveň jak se rozvíjí intersubjektivní poznání.²⁶ Základní oblastí zájmu konverzační analýzy jsou tzv. *párové sekvence* (*adjacency pairs*). V rámci sekvencí se konverzační analýza zaměřuje na *střídání replik* (*turn-taking*). Z pohledu struktury sekvencí pak na *preferenční organizace* (*preference organisation*) a *opravy* (*repairs*) (viz např. Mazeland, 2006).

V rámci konverzační analýzy jako metody lze rozlišovat dva základní přístupy: (1) konverzační analýzu zaměřenou na každodenní konverzaci, tzv. *čistou konverzační analýzu*, jak ji navrhli (především) Sacks, Schegloff a Jeffersonová, a (2) konverzační analýzu v institucionálním kontextu (např. v pojetí Heritage, 2005). V rámci konverzace v institucionálním kontextu zastávají aktéři specifické role a jsou jim v konverzaci připisovány odpovídající identity (např. učitel a žák, lékař a pacient), mají různou míru akceptovaných nástrojů k tomu, jak „přimět“ komunikačního partnera k jednání. V neposlední řadě poskytuje institucionální kontext specifický rámec, na který jsou navázané typické jazykové „procedury“ (např. Drew & Heritage, 1992). Protože se v naší práci zaměřujeme na kontext výuky (naši jednotkou analýzy je výuková situace), využíváme právě institucionální konverzační analýzy.²⁷

Konverzační analýza ve výzkumu výuky cizích jazyků

Na výuku lze v kontextu konverzační analýzy nahlížet na třech úrovních: (1) na mikroúrovni se dají sledovat interakce v konkrétní výukové situaci, (2) na úrovni výuky cizího jazyka se lze zaměřit na interakci jako na příklad komunikace v dané vyučovací hodině a (3) na institucionální úrovni je interakce chápána jako příklad komunikace ve třídě, kde je vyučován cizí jazyk

²⁶ Považujeme za potřebné zmínit, že v rámci konverzační analýzy nestojí v centru pozornosti jazyková forma, ale spíše způsob, jak jsou obvykle vyjadřovány rozdíly v sociálním jednání. Základní otázku tedy představuje spíše to, proč bylo vyřčeno „tohle“ „takto“ a právě v tento moment (Seedhouse, 2004, s. 18).

²⁷ Podrobnější popis metody konverzační analýzy v pedagogicky orientovaném výzkumu nabízí v českém jazyce například Tůma (2016), v kontextu osvojování cizího jazyka v anglickém jazyce např. Seedhouse (2004), Markee a Kasper (2004) či McKay (2006).

(srov. Seedhouse, 2004, s. 208–213). V této studii se zaměříme na konverzační analýzu na institucionální úrovni – tj. budeme analyzovat situace, které jsou „typické“ pro výuku cizího jazyka obecně.²⁸

Pro výzkum výuky cizího jazyka je podstatné, že pomocí konverzační analýzy lze nahlížet některé struktury interakce při učení se cizímu jazyku a jeho osvojování (Markee & Kasper, 2004, s. 496). V této studii považujeme též za důležité, že přes zaměření na učitele nebudeme opomíjet skutečnost, že i žáci představují aktivní aktéry výuky, kteří transformují úlohu (jež je zadána učitelem) do jednání v dané situaci (srov. Coughlan & Duff, 1994).

Konverzační analýza ve výzkumu mnohojazyčnosti

Výzkum v oblasti mnohojazyčnosti založený na konverzační analýze se nejčastěji zabývá bilingvní konverzací.²⁹ Pole výzkumů bilingvní konverzace je sice poměrně široké, lze však najít určité průsečíky, jež celou paletu výzkumů spojují, jako např. že na střídání kódů (*code-switching*; např. Auer, 2013; Gafaranga, 2007; Heller, 1988) je nahlíženo jako na přirozené jazykové jednání (ve smyslu *practice*). V tomto kontextu se spíše než o určení toho, zda se jedná o chybu, či nikoliv, výzkumníci zaměřují na to, *proč* a *jak* bilingvní jedinci jazyky přepínají,³⁰ resp. jak je užívají (srov. Cashman, 2010, s. 275). Gumperz (1982, s. 27) pak poukazuje na to, že užívání jazyků není vždy stejné, je svázáno s celou řadou sociálních faktorů a že použití dvou jazyků v konverzaci je spojeno s informací o hodnotách a postojích.

3.5 Vlastní metodologický postup

Náš výzkum byl realizován ve třech fázích: (1) fáze přípravy a sběru dat, (2) fáze zpracování dat a (3) fáze analýzy dat. V rámci přípravy a sběru dat jsme pořizovali videonahrávky výuky německého jazyka (a také terénní zápisky či kontextuální data).

²⁸ Je třeba zdůraznit, že tato studie má kvalitativní charakter, není možné tedy zobecňovat na veškerou výuku německého jazyka.

²⁹ Často je však pojmem „bilingvní“ míněna mnohojazyčná konverzace. Vztahem pojmu bilingvismus a mnohojazyčnost jsme se zabývali jinde (viz Janík, 2013).

³⁰ Jako příklad lze uvést jeden z prvních výzkumů bilingvní konverzace, který realizovali Blom a Gumperz (1972) ve dvojjazyčné oblasti Norska. Na základě etnografického výzkumu se zabývali tím, jaké jazyky jsou v jakých situacích využívány. Autoři například poukázali na to, že zkoumaní jedinci přepínali jazyky v různých situacích (v konverzacích s turisty, v komunikaci s úřady, ve třídě).

Zpracování dat pak spočívalo v transkripci videozáznamů dle transkripčního systému užitého v rámci projektu *IVŠV Videostudie* (Najvar et al., 2011) v programu *Videograph* (Rimmele, 2002). Tento transkript byl spolu s vlastní videonahrávkou využit pro identifikaci našich situací. Začátek situace byl lokalizován podle první repliky té sekvence, ve které bylo na (libovolném místě v sekvenci) identifikováno užití anglického jazyka učitelem. Konec situace byl lokalizován tam, kde již aktéři dále nereagují na předchozí repliku či téma. Poté, co jsme situace identifikovali, byla provedena jejich druhá transkripce na základě transkripčního systému GAT2³¹ (Selting et al., 2009). V další fázi jsme přistoupili k vlastní konverzační analýze v identifikovaných situacích. Využili jsme tzv. *institucionální konverzační analýzy* – tzn. zohledňovali jsme specifický kontext výuky cizích jazyků.

Poté, co jsme popsali vlastní metodologický postup, zaměříme se na výsledky této studie. V rámci výsledkové kapitoly naznačíme obecnou charakteristiku identifikovaných situací a pak nabídneme detailnější pohled na užívání anglického jazyka ve výuce němčiny z hlediska jeho funkce. Při interpretaci výsledků se budeme zabývat nejen vlastní organizační situací, ale budeme vydvíhat i jejich oborovědidaktické perspektivy.

4 Výsledky studie

V následující kapitole představíme výsledky naší studie. Celkově jsme identifikovali 24 situací, ve kterých učitel užívá anglický jazyk, a ty jsme se pokusili „typologizovat“. Před tím, než se budeme věnovat jednotlivým „typickým“ situacím, naznačíme obecnou charakteristiku jejich organizace.

V analyzovaných situacích převažuje frontální výuka (mechanismem střídání replik ve frontální výuce se zabýval např. McHoul, 1978), která je typická tím, že učitel řídí interakci ve třídě, může kdykoliv promluvit a může vybírat následujícího mluvčího či mu slovo odebrat. Naproti tomu žák smí svojí repliku započít jen tehdy, když je v učitelově replice osloven – tedy pokud je vyvolán.³²

³¹ Tento transkripční systém lépe zachycuje veškerou verbální komunikaci, a je proto pro konverzační analýzu vhodnější.

³² Ačkoli je frontální styl výuky často (a mnohdy oprávněně) kritizován (např. Gudjons, 2000), zejména v souvislosti s výukou cizích jazyků, lze u něj nalézt i některá pozitiva. Střídání replik ve frontální výuce umožňuje efektivně řídit interakce ve třídě a důsledkem může být to, že se ke slovu dostane větší počet žáků. Navíc vždy mluví pouze jeden žák a nedochází tak k překryvům a neporozumění. Učitel má také lepší možnost kontrolovat, zda žák porozuměl

Právě pro frontální výuku je charakteristická IRF struktura (např. Mehan, 1979³³), která byla identifikována i ve většině námi analyzovaných situací. IRF struktura je obecně považována za typickou sekvenci interakcí ve výukovém kontextu (Seedhouse, 2004) a je charakterizována třemi fázemi: iniciace (*initiation*), odpověď (*response*) a zpětná vazba (*feedback*). Fáze iniciace bývá realizována otázkou učitele či zadáním, popř. vysvětlením úlohy. Fáze odpovědi bývá provedena žákem a vztahuje se právě k iniciaci. Ve fázi zpětné vazby je učitelem reflektována odpověď žáka a může obsahovat její přijetí, nepřijetí a také rozšiřující komentář. V našich situacích nebyla patrná pouze „čistá“ IRF struktura, ale často došlo i na její modifikace – a to zejména tehdy, když byl u žáka patrný jazykový problém či vyjádřený nedostatek znalostí. V tom případě byla IRF struktura rozšířena o vloženou (opravnou) sekvenci či nápovědu. Dále byla zřejmá vzájemná svázanost jednotlivých sekvencí v situacích.

Z analýzy vyplynulo, že anglický jazyk užívají učitelé v rámci *komentářů* a *nápověd*. Jako *komentář* chápeme ve shodě s Kalthoffem (2000) takový typ promluvy, jehož pomocí je vnášen nový obsah do výuky. Zmíněný autor poukazuje na to, že komentáře jsou situačně podmíněné – jejich podoba je závislá na předchozí replice, nebo/a mohou další sekvenci replik zahájit. Z hlediska funkce jsou komentáře takové promluvy, které mají vysvětlující charakter a rozvíjí zpětnou vazbu (či evaluaci) nebo slouží jako výklad.

Dále užívají učitelé anglický jazyk jako *nápovědu* (*cluing*³⁴, např. McHoul, 1990). Jejím cílem je napomoci žákovi při řešení problému v interakci, který nastane (např. v důsledku nedostatečné jazykové kompetence nebo v důsledku nepozornosti aj.). Z hlediska sekvenčního řazení je nápověda učitele iniciací žákovy sebeopravy (viz např. Auer, 2014, s. 136), a to v rámci vložené opravné sekvence (viz dále).

Je třeba zdůraznit, že se v naší analýze zaměříme na organizaci celých situací (nikoliv na samotné komentáře či nápovědy). Dále považujeme za důležité upozornit, že se v této kapitole nebudeme zabývat všemi identifikovanými situacemi, ale pouze vybranými situacemi, které zastupují určitý trend.

tomu, o čem je ve výuce řeč. Typický třetí tah může přispět k upevnění a rozšíření znalostí žáka. V neposlední řadě v rámci řízené interakce učitelé snadněji naplňují didaktické cíle (Meyer & Meyer, 1997, s. 37).

³³ Mehan ve své práci uvádí IRE (*initiation–response–evaluation*).

³⁴ McHoul používá *cluing*, jenž je akceptovaným standardem v australské angličtině.

4.1 Situace, ve kterých učitel užívá anglický jazyk v komentářích

V této kapitole představíme situace, ve kterých učitel užívá anglický jazyk v *komentářích*. V našem výzkumném vzorku byl anglický jazyk v komentářích nejčastěji patrný ve formě rozšíření zpětné vazby na žakovu odpověď. Jako příklad lze uvést situaci 1. Kontext této situace se týká opakování ročních období. Zadání úlohy zní tak, že učitel německy vyjmenovává měsíce v roce a žáci mají psát odpovídající roční období. V naší situaci však došlo k odchýlení od zadání, a je řešen význam slova „Sommer“ (léto) a k psaní odpovědí v této situaci nedošlo.

Situace 1 (učitel G4)

- 01 U: Já řeknu, podívej se, já řeknu Mai a ty napíšeš Frühling, jo? (-) Takže Sommer.
 02 Z1: Léto.
 03 U: Podívejte se na tu podobnost s tou angličtinou. <<angl. výslovnost> SUMmer> = <<něm. výslovnost> SOMmer>³⁴.
 04 Z2: A dostanu jedničku, když to budu mít správně?
 05 U: No když to budeš mít správně, dostaneš jedničku.
 06 U: (-) Frühling (.) Herbst

V naší situaci učitel nejdříve vysvětluje úkol, avšak poté se ptá žáků na význam slova „Sommer“ v češtině (řádek 01). Žák odpovídá nahlas a jeho odpověď je učitelem přijata, i když neposkytuje explicitní zpětnou vazbu – učitel ve své replice (řádek 03) reaguje na žakovu odpověď tak, že přichází s komentářem, který plní funkci rozšířené zpětné vazby. Učitel užitím anglického jazyka v komentáři, kterým uzavírá sekvenci týkající se léta, poukazuje na podobnosti německého jazyka s anglickým. Další repliky (řádek 04 a 05) lze interpretovat jako sekvenci vztahující se k náročnosti řešení úkolu a tuto sekvenci iniciuje žák tím, že se dožaduje dobré známky (pokud splní úlohu správně). Zároveň tím dává žák najevo, že by mohl získat dobrou známku – tedy vyjadřuje sebedůvěru ve svoji znalost. Tato žákova replika (řádek 04) následuje bezprostředně po vysvětlujícím komentáři na řádce 3. Je tudíž možné spatřovat souvislost s komentářem učitele, ve kterém poukázal na podobnost anglického a německého jazyka, a snahou žáka o získání dobré známky v důsledku (na řádce 04 vyjádřeně) sebedůvěry. Učitel v následující

³⁵ Naznačení jazykových signálů (viz transkripční systém v příloze 1) užíváme v těch případech, kdy je třeba zdůraznit či odlišit anglický a německý jazyk. Pokud je promluva realizována německy, česky či anglicky a není třeba to zdůraznit, je ponechána ve svém jazyce bez signalizace.

replíce potvrdí žákovi, že může získat „jedničku“ a dále (od řádku 06) se vrací k původní úloze – tj. roční období a měsíce v roce.

Zaměříme se nyní na další situaci, v níž je anglický jazyk patrný v komentáři učitele. Situace 2 je zarámována aktivitou, ve které se učitel ptá žáků na části oblečení a jako pomoc při odpovědi mají žáci k dispozici obrázky v učebnici.

Situace 2 (učitel D1)

- 01 U: Ano, plavky. A plavky v celku, jo? Plavky v celku dámské. Hm [ano]. Další, Vládo?
02 Z: Das << angl. výslovnost> sweatshirt >
03 U: Ano, ja. Das kennt ihr, ist von englisch, von englisch, ja? Hm (ano). Báro?

Situace začíná tím, že učitel vyzve žáka k odpovědi, v níž má uvést část oblečení a jako opora mu slouží obrázky v učebnici. Žák ve své odpovědi použije slovo „sweatshirt“, které se používá i v německém jazyce – resp. jedná se o anglický výraz, jenž je do současného německého jazyka integrován. V následující replíce učitel přijme odpověď žáka (řádek 03), v komentáři upozorňuje na to, že dané slovo by měli žáci znát z anglického jazyka, a zakončí jej responzivní otázkou a přitakáním.

Zatímco v první situaci anglický jazyk „vnesl“ do výuky sám učitel, v této situaci je komentář reakcí na žakovu promluvu, v níž je užit anglický jazyk. Je zajímavé, že na rozdíl od většiny analyzovaných situací učitel komentář pronese v německém jazyce. Dále se učitel (a ani žák) již k angličtině nevyjadřuje a přechází k další otázce.

Komentář učitele, v němž byl užit anglický jazyk, jsme v našem vzorku identifikovali i v iniciační fázi IRF struktury. Jako příklad lze uvést situaci 3, jejíž kontext je následující: učitel chtěl s žáky opakovat slovíčka, která se žáci učili v minulých hodinách. Tématem byly měsíce v roce. Zvláštní pozornost je věnována žákům, kteří v minulé hodině chyběli.

Situace 3 (učitel G3)

- 01 U: Tak, Martine () Tak a já dám nějaká jednoduchá slovíčka pro ty, co tady nebyli (.) Kdo tady nebyl minulou hodinu?
02 Z1: Já.
03 U: Je to velice snadné. () Je to velice podobné jak angličtině, akorát že (.) Takže Januar. Jak to máte v angličtině?
04 Z1: << angl. výslovnost> January>.

- 05 U: << angl. výslovnost> January>, jo? Takže v němčině říkáme << něm. výslovnost> Januar > jako j. Únor to je Februar. Březen tady máte na tabuli. März.
- 06 Z1: März.
- 07 U: Jo? (.) Duben?
- 08 Z2: Duben je << něm. výslovnost>April>.
- 09 U: April, jo? Všichni řeknou April.

Učitel na začátku naší situace uvádí aktivitu, která bude probíhat (pozn.: již na jiném místě hodiny učitel uvedl, že se budou zabývat měsíci v roce), a vybírá žáka, jenž chyběl. Žák 1 se přihlásí, v následující replice učitel pokračuje v iniciaci aktivity a podává vysvětlující komentář (řádek 03). Tento komentář má podobu výkladu a odkazuje v něm na to, že výrazy pro měsíce jsou v německém a anglickém jazyce velmi podobné. V první části komentáře učitel motivuje žáky, když říká, že „je to velice snadné“, v další části promluvy upozorňuje na podobnosti. Poté si vybírá konkrétní případ – měsíc leden (Januar) – a ptá se žáka na anglický výraz. Žák přijímá otázku a odpovídá anglicky (řádek 04). V následující replice učitel poskytuje pozitivní zpětnou vazbu zopakováním „January“ a připojuje komentář – na konkrétním příkladu (January/Januar) ukazuje na jedné straně podobnost mezi jazyky, na druhé vyzdvihuje také rozdílnou výslovnost. Svým komentářem učitel tuto sekvenci uzavírá a věnuje se dalším měsícům (řádek 05).

Na rozdíl od první analyzované situace byl komentář identifikován na začátku situace a měl výkladovou funkci a učitel jako výkladový rámec užil právě angličtinu. Sled následných replik lze pak chápat jako elaboraci toho, co se vysvětlovalo v prvním komentáři (avšak vliv anglického jazyka již dále nebyl identifikován, a proto jsme pokračování situace nezahrnuli do analýzy). Ve druhém komentáři (v pozici třetího tahu) se pak učitel vrátil k angličtině a celou sekvenci uzavřel.

Pokud bychom chtěli shrnout tuto část našich výsledků, dalo by se říci, že komentáře, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka, mají – jak jsme již uvedli výše – funkci rozšíření zpětné vazby a výkladu (viz např. Kalthoff, 2000; Mori, 2002). Z hlediska organizace komentáře v naprosté většině námi analyzovaných situací uzavírají sekvence (viz Kalthoff, 2000) – jsou reakcí buď na odpověď žáka, nebo na opravnou sekvenci, a proto lze na ně nahlížet jako na rozšíření zpětné vazby ve struktuře IRF. Je zde patrná organizace promluv, která je typická pro výuku – totiž že po párové sekvenci následuje

uzavírající třetí replika (*sequence-closing third*), kterou realizuje první mluvčí. Ten tak může vyjádřit přijetí informace, dát najevo svůj postoj nebo hodnotit (Schegloff, 2007, s. 118–142). Většinou tedy komentáře reagují na předchozí repliky žáků (viz situace 1 a 2), v nichž však anglický jazyk může, ale i nemusí být patrný. Komentáře s užitím anglického jazyka se v malé míře vyskytují i v iniciační fázi (viz situace 3).

Z oborovědidaktického hlediska slouží učitelovy komentáře k reflexi a prohloubení žákovských znalostí a přinášejí zobecnění (srov. Kalthoff, 2000). Anglický jazyk je užíván učiteli jako legitimní vysvětlující rámec, v němž odkazují na znalost anglického jazyka jako prvního cizího jazyka, jež se žák učí ve škole.

4.2 Situace, ve kterých učitel užívá anglický jazyk v rámci nápovědy

Dále představíme situace, v nichž je užit anglický jazyk jako nápověda. První analyzovaná situace (situace 4) v této podkapitole je zarámována prací s učebnicí. V té žáci řeší úlohu, v níž vystupují rodiny, které mají příjmení ročního období. Na základě obrázků a popisků v učebnici mají žáci říci, kde tyto rodiny bydlí. Učitel je upozorní právě na to, že příjmení rodin mají v této úloze zároveň význam ročních období, a v rámci řešení úlohy se chystá zjistit, zda žák zná význam slova „Frühling“.

Situace 4 (učitel G4)

- 01 Z: Ve čtvrtém poschodí jsou=
02 U: =Bydlí=
03 Z: =bydlí rodina Frühling.
04 U: Tak to Frühling to už víš?
05 Z: Co?
06 U: Bertíku, Frühling? (...) je to jaro léto podzim nebo zima?
07 Z: Ehm (.) zima.
08 U: Jak je anglicky zima?
09 Z: Ehm (.) cold. V jaké souvislosti?
10 U: Jako období (.) roční.
11 Z: Tak to nevím.
12 U: Fakt nevíš?
13 Z: Ne.
14 U: Tak, WINTER, ne? přece (-) Takže jaro léto podzim zima. (-) Takže Frühling je co?

- 15 Z: Podzim.
 16 U: März April Mai
 17 Z: [J a r o].
 18 U: [Das, was] haben wir jetzt. Co máme nyní. Jaro, jo?
 19 Z: Jaro.

V naší situaci vybízí učitel žáka, aby řekl, co znamená „Frühling“ (řádek 04), žák ale odpovídá otázkou, kterou dává najevo, že není schopen odpovědět (řádek 05). Učitel zopakuje otázku a poté jako náповědu zkouší říci roční období. Žák odpovídá „zima“ a dle hezitačního „ehm“ lze usuzovat, že žák odpověď neví (řádek 07). Následující otázkou (řádek 8) učitel začíná vloženou opravnou sekvenci, která se týká zimy, a jejím prostřednictvím se učitel snaží elicitovat anglický jazyk. Žák odpovídá „cold“ (řádek 09), což je do jisté míry správný překlad a žák se tedy svým způsobem orientuje na otázku učitele. Může se tedy jednat o tzv. preferovanou odpověď doplněnou o protiotázku, ve které žák požaduje upřesnění otázky („v jaké souvislosti?“). My se však přikláníme spíše k interpretaci, že se jedná o tzv. nepreferovanou odpověď (viz např. Boyle, 2000), neboť je uvedena příznakovým (*marked*) hezitačním „ehm“, následuje pauza a odpověď „cold“ je doplněna otázkou, jejímž prostřednictvím se žák snaží vyhnout odpovědi. Že jde o žákovu snahu vyhnout se odpovědi a snahu přerámcovat průběh konverzace usuzujeme z předešlého průběhu celé situace: již z učitelova výroku na řádce 6, kdy vyjmenovává roční období, je „souvislost“ ročních období zřejmá a dále tuto interpretaci podepírá kontext situace – totiž práce s učebnicí, kde jsou roční období uvedena jako příjmení rodin (viz výše).³⁶ Učitel přesto žákovi v další replice napovídá kontext ročních období, čímž se vrací ke své otázce a nadále požaduje odpověď. V následující replice žák uvádí, že neví, jak se řekne „zima“ v kontextu ročních období (což lze opět interpretovat jako nepreferovanou odpověď, v tomto případě tzv. *non-answer – response*; viz Stivers & Robinson, 2006). Učitel reaguje otázkou, v níž se snaží ujistit, že žák odpověď opravdu nezná (*request for confirmation*; Sert & Walsh, 2013). Žák odpoví, že neví, a následuje zpětná vazba učitele, v níž uvede správnou odpověď (o průběhu interakcí v případě, kdy student vyjádří svůj nedostatek v cizím jazyce blíže např. Sert & Walsh, 2013). Touto replikou je uzavřena vložená sekvence o „zimě“ a učitel se vrací zpět k tématu „jaro“.

³⁶ Na snahu vyhnout se odpovědi či záměrně dávat nepreferovanou odpověď usuzujeme i z průběhu předešlé komunikace (která zde není z prostorových důvodů uvedena), v níž se žák různými způsoby snaží vyhýbat odpovědím.

Anglický jazyk je v této situaci učitelem užit jako nápověda a byl užit v důsledku žákovy nedostatečné znalosti německého jazyka. Tato nápověda ale nevedla k takové odpovědi, kterou učitel požadoval – na konci sekvence týkající se zimy, v níž je užit anglický jazyk, musel učitel sám říct správnou odpověď. Pro zodpovězení otázky na význam pojmu „Frühling“ pak využil jiného druhu nápovědy (vyjmenoval jarní měsíce, řádek 16) a tato nápověda byla již úspěšná. Z toho je patrné, že užití anglického jazyka v nápovědě nemusí vždy vést ke správné odpovědi a jiné formy nápovědy se mohou projevit jako účinnější.

Přejdeme nyní k analýze další situace, v níž anglický jazyk vstupuje do výuky v rámci nápovědy. Na příkladu následující situace (situace 5) ukážeme podobu interakcí ve výuce, ve kterých je anglický jazyk užit v nápovědě a v komentáři, jenž nápovědu rozšiřuje. Analyzovaná situace se odehrála v rámci úlohy, v níž mají žáci opakovat zvířata. Při opakování slova „nosorožec“ (Nashorn) učitel v té souvislosti změní téma a ptá se žáků na slovo „nos“ (die Nase) a následně na další části obličeje.

Situace 5 (učitel G1)

- 01 U: () Takže die Nase je nos. Tak, co ještě známe, co souvisí s hlavou?
- 02 Z1: Uši.
- 03 U: Uši, jak se řeknou uši? (- - -) Takže vlasy možná.
- 04 Z2: Haare.
- 05 U: Die Haare, hm. (ano) Deine Haare sind blond nebo gelb, jo? Wie sehen ihre Haare aus. Jak vypadají její vlasy? (.) Patriku, jak vypadají Terčiny vlasy? Můžeš říct třeba: sie sind gelb, grün, blau.
- 06 Z3: Grün.
- 07 U: Grün? Findest du, dass sie grün sind? (-) Filipe otázka na tebe, jak vypadají její vlasy?
- 08 Z4: Prosím?
- 09 U: → Zkus, jak vypadají její vlasy? Zkus říct Ihre Haare sind ((učitel píše na tabuli)) (-) a doplníme to přídavné jméno barvu.
- 10 Z5: Čí? Terčiny?
- 11 U: Terčiny, hm.
- 12 Z5: Šedý.
- 13 ZZ: ((smích))
- 14 Z6: Jak řeknu červený?
- 15 U: Červený?
- 16 Z6: Ne. (.) Jak je hnědá?

- 17 Z7: Bílý.
 18 U: No, to je jak anglicky.
 19 Z6: << něm. výslovnost>Braun>.
 20 Z?: << něm. výslovnost>Braun>.
 21 U: Braun. Pomožte si tou angličtinou, když už je spousta věcí je podobná, jo? Tak, rád bych se vrátil k těm zvířatům. Já jsem jenom trošku odbočil k vlasům.

Naše situace začíná tak, že se učitel žáků ptá na barvu vlasů (řádek 9). Žák je učitelem vybízen k tomu, aby řekl, jakou barvu vlasů má jedna spolužačka. Pro nás je však zajímavá sekvence až od momentu, kdy se šestý žák ptá učitele na červenou (řádek 14). Učitel reaguje protiotázkou, ve které zopakuje žakovu otázku. Tato protiotázka má charakter podnětu k sebeopravě³⁷ – dočtená spolužačka totiž nemá červené vlasy, což je patrné z videozáznamu. Žák přijme iniciaci k sebeopravě, avšak neodpoví přímo, ale ptá se na hnědou barvu (řádek 16), resp. na německý výraz pro hnědou. Učitel tentokrát reaguje nápovědou, ve které elicituje užití anglického jazyka (řádek 18). Žák na nápovědu reaguje německým výrokem (spolu s dalším žákem) „braun“, což je slovo (zejména z fonetického hlediska) velmi podobné anglickému *brown*. Z hlediska struktury je patrné, že odpověď v německém jazyce namísto (v nápovědě požadované) angličtiny neměla vliv na průběh konverzace. Po společné odpovědi dvou žáků následuje její potvrzení (tím, že učitel odpověď zopakuje) a dále komentář, v němž učitel navazuje na nápovědu a zobecňuje možnosti využití znalosti angličtiny. Tato sekvence pak není dále rozvíjena, učitel svým komentářem uzavřel problém barvy vlasů a přechází zpět k tématu zvířat.

V této situaci je patrné – pro výuku typické – užití protiotázek učitele (viz např. Markee, 2000) a opakování žakovské otázky (viz např. Long et al., 1998), které mají iniciovat sebeopravu (řádek 15). Pro nás je však zajímavá zejména nápověda na řádku 18, v níž se učitel snaží elicitovat žakovu znalost němčiny využitím znalosti anglického jazyka – tzv. *metalingvistické vodítko* (*metalinguistic clue*; Lyster, 1998). Na rozdíl od předchozí situace mohlo učitelovo užití anglického jazyka přispět ke „správné“ odpovědi žáka. Dále je zde patrné, jak si učitel touto protiotázkou vytvořil prostor pro komentář (řádek 21), ve kterém se vrací k možnosti využití anglického jazyka

³⁷ Zopakování odpovědi s chybou patří k poměrně častým způsobům iniciace opravy (např. Lyster, 1998).

a informaci z nápovědy rozšiřuje. Komentář pak učitel zakončil responzivní otázkou „jo?“, čímž ukončil tuto sekvenci a zároveň i naši situaci.

Pokud bychom chtěli shrnout tuto podkapitolu, lze říci, že anglický jazyk v nápovědě užívají učitelé v našem vzorku většinou jako reakci na chybu či vyjádření nedostatku znalostí (*claiming insufficient knowledge*, např. Sert & Walsh, 2013), jež vyžaduje opravu, v některých situacích figuruje ale i jako reakce na nepreferovanou odpověď, kterou se pokouší učitel vrátit pozornost k řešení úlohy. Nápovědy mají nejčastěji podobu protiotázek, jejichž užitím učitel iniciuje žakovu sebeopravu (viz např. Markee, 2000). Nápovědy obsahují tzv. metalingvistická vodítka – to znamená, že je v nich patrná informace či otázka vztažená k jazykům. Z oborovědidaktického hlediska lze konstatovat, že iniciace k sebeopravě a nápovědy jsou považovány za jeden z efektivních způsobů zacházení s chybou či jazykovým deficitem (srov. MacKey & Philip, 1998). Nabízí totiž žakovi možnost reflexe vlastní chyby či jazykového nedostatku čímž by měly přispět k lepšímu efektu při učení se cizímu jazyku.

5 Závěr a diskuse

V této studii jsme představili analýzu situací, v nichž učitel užívá anglický jazyk ve výuce německého jazyka. Výsledky naznačují „přirozeně“ dynamickou povahu učitelského zacházení s jazyky.

V případě, že je anglický jazyk užit učitelem, děje se tak v rámci nápověd a komentářů. Z námi analyzovaných situací vyplývá, že komentáře či nápovědy obvykle nevstupují do situací v prvním tahu (*iniciace*) učitele (ačkoli i takové situace jsme identifikovali, viz situace 3). Jsou tedy spíše reakcí na žakovskou promluvu. V případě, že žák odpoví „správně“, následuje zpětná vazba a komentář, ve kterém je užit učitelem anglický jazyk zejména k tomu, aby zdůraznil podobnosti či odlišnosti mezi anglickým a německým jazykem. V případě, že žák neodpoví podle představy učitele – udělá „chybu“ či naznačí neznalost nastávají (v našem vzorku) dvě možnosti: Zaprvé učitel realizuje opravu žáka (čímž mu zároveň dává zpětnou vazbu) a poté následuje rozšiřující komentář s užitím anglického jazyka. Užití anglického jazyka učitelem v komentáři však nemusí souviset s užitím angličtiny žákem v předchozí promluvě. Zadruhé učitel iniciuje žakovu sebeopravu tím, že se mu snaží dát nápovědu. Učitelé užívali anglický jazyk v nápovědě, aby žáka „navedli“ ke „správné“ odpovědi v německém jazyce.

Z výsledků analýz se lze domnívat, že užití anglického jazyka má žákům umožnit reflexi jazyků a je chápán jako „nástroj“ pro efektivnější učení se německému jazyku (srov. Meißner, 2004, s. 6). Ve většině situací ale nebyla patrná koncepční a promyšlená podpora mnohojazyčnosti – užití anglického jazyka mělo spíše příležitostný charakter a nebylo mu věnováno příliš mnoho času v rámci interakce s žáky. Na základě námi analyzovaných situací se lze domnívat, že užívání anglického jazyka je spíše spojeno s konkrétní situací a s přesvědčením učitelů a jejich postoji k jazykům a k jazykové politice ve výuce (ve smyslu „bottom-up“; viz kapitola 2.2) než s konkrétním koncepčním oborovědidaktickým přístupem³⁸, jenž využívá jazykového repertoáru žáků a má za cíl rozvíjet mnohojazyčnost.

Z hlediska jazykové politiky směrem „bottom up“ je tímto způsobem anglický jazyk, který lze označit ve shodě s Krummem (2015) jako „elitní“, učitelem legitimizován – je užíván jako součást výuky německého jazyka. Legitimita anglického jazyka na „bottom up“ úrovni vyplývá z toho, že učitelé ví, že se všichni žáci učí anglický jazyk jako první cizí jazyk (resp. že škola nabízí angličtinu jako první cizí jazyk, což je důsledek „top-down“ jazykové politiky). Mají tudíž relativní jistotu, že se odkazují na tu část jazykového repertoáru, která je (či by měla být) žákům známa, a je tak legitimní se na ni odkazovat. Dále, vzhledem k současným sociokulturním podmínkám u nás, má anglický jazyk výsadní pozici,³⁹ a omezovat užívání elitního anglického jazyka by mohlo být vnímáno negativně. Lze také poukázat na skutečnost, že RVP ZV již od první verze z roku 2007 doporučuje školám anglický jazyk nabízet jako první cizí jazyk, což jeho elitní pozici ještě více zdůrazňuje. Kromě zmíněného tím také tento dokument odděluje jazyky od sebe a připisuje jim různou důležitost. Vliv jazykové politiky na užívání jazyků nicméně nebyl primárním zaměřením této studie, a proto jej zde nebudeme dále tematizovat, chceme

³⁸ V odborné literatuře se můžeme setkat s didaktickými či obecně pedagogickými koncepcemi, jako například s *didaktikou terciárních jazyků* (Kretzenbacher, 2009; Hufeisen & Neuner, 2003), didaktikou *intercomprehension* (Bär, 2009), či s přístupy *translanguaging* ve výuce (García & Wei, 2014). Ty nabízejí relativně konkrétní postupy, jak zacházet s různými jazyky a stejně tak i jejich výzkumnou reflexi často založenou na popisu jazykového jednání v interakci ve třídě.

³⁹ Např. Neustupný & Nekvapil (2003, s. 293) dokonce uvádějí, že v české společnosti panuje názor, že žáci, kteří se rozhodnou nestudovat anglický jazyk, sami sebe odsuzují do role méněcenných světoobčanů. Pozici anglického jazyka dokládají i doporučení ekonomických poradců z nedávné doby, která doporučovaly výuku pouze angličtiny jako jediného světového jazyka (viz např. Münich, 2011).

zde poukázat na to, že jazyková politika na různých úrovních má souvislost s tím, jak a které jazyky budou ve výuce užívány.

Na závěr je třeba zmínit i některé limity této studie. V naší práci jsme se zabývali pouze vlivem anglického jazyka na výuku německého jazyka (tj. dvou jazyků, které se učí žáci ve škole). Bez povšimnutí jsme z výzkumných důvodů ponechali vliv „mateřských“ jazyků a dalších jazyků, které se ve výuce objevily.

Jistým omezením je i skutečnost, že konverzační analýza neoperuje s konkrétním pojetím jazyka či jazyků, ale je pro ni relevantní to, kdy a jak mluvčí „dělají“ jednotlivé jazyky jednotlivými jazyky. Nesleduje jazyk ve své lingvistické či kognitivní perspektivě, ale zabývá se jím na diskursivní úrovni. Naproti tomu oborovědidaktické teorie, teorie učení se cizím jazykům, popř. osvojování (dalších) cizích jazyků, vycházejí spíše z lingvistického (popř. kognitivního) pojetí jazyků. V naší studii jsme se sice pokusili obě zmíněné perspektivy propojit – vycházeli jsme z předpokladu, že (nejen) ve výuce nelze oddělovat reálné užívání jazyků od procesů učení se cizím jazykům (popř. osvojování cizích jazyků; např. Firth & Wagner, 1997) – ale je nám jasné, že některá místa takového propojení zůstávají rozostřena.⁴⁰

Závěrem dodejme, že tuto studii nevnímáme jako text, jenž by měl odhalit podoby veškerého jazykového (resp. mnohojazyčného) jednání učitelů. Naší snahou bylo spíše naznačit některé možné podoby takového jednání a poukázat na to, že učitelé jednájí mnohojazyčně (a to i přesto, že kurikulární dokumenty chápou jazyky spíše jako nezávislé entity a jejich propojování nepodporují). Tím bychom rádi přispěli k diskusím o reálném jazykovém jednání ve výuce cizích jazyků a k rozšíření tohoto tématu nejen do oborovědidaktického, ale i do pedagogického výzkumu.

Literatura

- Amir, A., & Musk, N. (2013). Language policing: Micro-level language policy-in-process in the foreign language classroom. *Classroom Discourse*, 4(2), 151–167.
- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Lidové noviny.
- Auer, P. (Ed.). (2013). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.

⁴⁰ S tímto problémem se však potýkají mnohé studie zkoumající učení se cizím jazykům pomocí konverzační analýzy (viz Markee & Kasper, 2004).

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2009). Meaning-making as dialogic process: Official and carnival lives in the language classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8(4), 236–253.
- Blom, J.-P., & Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (s. 407–434). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching ‘practiced language policies’: Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213–234.
- Boyle, R. (2000). Whatever happened to preference organisation? *Journal of Pragmatics*, 32(5), 583–604.
- Brown, K. (2010). Teachers as language-policy actors: Contending with the erasure of lesser-used languages in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 298–314.
- Busch, B. (2012a). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig: Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt: Drava.
- Busch, B. (2012b). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (s. 21–40). Dordrecht: Springer.
- Bybee, J. L., & Hopper, P. J. (2001). Introduction. In J. L. Bybee & P. J. Hopper (Eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure (Vol. 45)* (s. 1–3). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Abingdon: Routledge.
- Cashman, H. R. (2010). Conversation and interactional analysis. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (s. 275–296). Oxford: Blackwell Publishing.
- Coughlan, P., & Duff, P. A. (1994). Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (s. 173–193). Wesport: Ablex.
- Coulmas, F. (1985). *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung*. Berlin: De Gruyter.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–40.
- Deppermann, A., & Spranz-Fogasy, T. (2001). Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann, & S. Sager (Eds.), *Text- und Gesprächslinguistik* (s. 1148–1161). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dewaele, J. M., & Thirtle, H. (2009). Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 635–649.
- Drew, P., & Heritage, J. (Eds.). (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.

- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Fitts, S. (2009). Exploring third space in a dual-language setting: Opportunities and challenges. *Journal of Latinos and Education*, 82(2), 87–104.
- Gafaranga, J. (2007). Code-switching as a conversational strategy. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (s. 279–313). Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2014). Multilingualism and language education. In C. Leung Brian & V. Street (Eds.), *The Routledge companion to English* (s. 84–99). Abingdon: Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Houndmills: Palgrave.
- Gudjons, H. (2000). *Methodik zum Anfassen: Unterrichten jenseits von Routinen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6, Part 2), 137–153.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308.
- Heller, M. (Ed.). (1988). *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Henry, A., & Apelgren, B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36(4), 607–623.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. In K. L. Fitch & R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (s. 103–147). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heritage, J. (2016). Conversation analysis: Practices and methods. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (s. 207–225). London: Sage.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Hollingsworth, J., Jacobs, J., Chui, A. M. Y.,... Stigler, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington: U.S. Department of Education.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. S. Baur, S. Rupprecht, & B. Hufeisen (Eds.), *„Vieles ist ähnlich“, Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (s. 256–282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (Eds.). (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Christ, H. (1995). Sprachenpolitische Perspektiven. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 75–81). Marburg: Francke.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, 25, 257–77.
- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd- sprachenunterricht*, 19(1), 202–215.

- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Lokajíčková, V., Lukavský, J., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Johnson, D. C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61–79.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–76.
- Kaderka, P. (2013). Pragmatika situace. *Slovo a slovesnost*, 74(1), 13–40.
- Kalthoff, H. (2000). Wunderbar, richtig. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 429–446.
- Kemmeter, L. (1999). *Multilingual gestütztes Vokabellernen im gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., ... Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Kloss, H., & Van Orden, G. (2009). Soft-assembled mechanisms for the grand theory. In J. P. Spencer, M. Thomas, & J. McClelland (Eds.), *Toward a new grand theory of development? Connectionism and dynamics systems theory reconsidered* (s. 253–267). Oxford: Oxford University Press.
- Kretzenbacher, H. L. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 88–99.
- Krumm, H.-J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (s. 35–49). Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Krumm, H.-J. (2015). Organisiertes Schulversagen – oder: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In Í. Dirim (Ed.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (s. 280–293). Münster: Waxmann.
- Krzyżanowski, M., & Wodak, R. (2011). Political strategies and language policies: The European Union Lisbon strategy and its implications for the EU's language and multilingualism policy. *Language Policy*, 10(2), 115–136.
- Levinson, B. A., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767–795.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183–218.
- Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29(3), 200–217.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.
- Mazeland, H. (2006). Conversation analysis. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (s. 153–163). Oxford: Elsevier.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.

- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. G. Klein & D. Rutke (Eds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (s. 39–66). Aachen: Shaker.
- Meyer, H., & Meyer, M. A. (1997). Lob des Frontalunterrichts: Argumente und Anregungen. *Friedrich Jahresheft*, XV, 34–37.
- Mori, J. (2002). Task design, plan and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323–347.
- Münich, D., et al. (2011). *Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání: Kapitola III – Vzdělanost*. Praha: NERV. Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nekvapil, J., Sloboda, M., Wagner, P., & Wagner, P. (2009). *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace*. Praha: Nakl. Lidové Noviny.
- Neustupný, J. V., & Nekvapil, J. (2003). Language management in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning*, 4(3/4), 181–366.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. D. (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240–54.
- Palmer, D. K., & Martínez, R. A. (2016). Developing biliteracy: What do teachers really need to know about language?. *Language Arts*, 93(5), 379–385.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013) Praha. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Zürich: Universität Zürich – Pädagogisches Institut.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., ... Hartung, M. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542–565.
- Schegloff, E. A. (1992). On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 101–134). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütze, F. (1987). Situation. In U. Ammon, N. Dittmar, & K. J. Mattheier (Eds.), *Soziolinguistik* (s. 157–164). Berlin: de Gruyter.
- Sladkovská, K., & Šmídová, T. (2010). *Podpora vícejazyčnosti v Evropě*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002). Rada Evropy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Stivers, T., & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(03), 367–392.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W., & Brooks, L. (2009). Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*, 93(1), 5–29.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. London: Sage.
- Tůma, F. (2016). Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26(3), 415–441.
- Vetter, E. (2013). Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten. In E. Vetter (Ed.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (s. 238–258). Hohengehren: Schneider.
- Vzdělávání, mládež, kultura*. (2008). Brusel: Rada evropské unie. Dostupné z http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/CS/educ/101414.pdf
- Woolard, K. A. (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235–249.
- Zlatníček, P. (2015). *Zjišťování kvality výuky cizího jazyka: vývoj a aplikace nástroje pro posuzování míry zastoupení vybraných komponent a charakteristik kvality výuky* (Disertační práce). Dostupné z https://is.muni.cz/auth/th/160506/pdf_d_b1/

Autor

Mgr. Miroslav Janík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 7/9, 603 00 Brno, e-mail: mjanik@ped.muni.cz

How German language teachers use English in their lessons

Abstract: In this study we have focused on how teachers use English language in teaching German as a second foreign language (after English). In the theoretical part, languages and language practices in relation to multilingualism and language policy are introduced. In this study we understand languages as *linguistic repertoire* and multilingualism as the ability to use (at various levels) three or more languages. Language policy is understood not just on the state level (“top-down”) which prefers to separate languages, but also as language policy based on teachers language

practices (“bottom-up”) which includes permitting languages through their usage. The main research question is how teaching situations are organized in which the teacher’s use of English in teaching German is evident. The research sample consisted of video recordings of 28 lessons of German as a foreign language at lower-secondary schools (including their transcripts). Following the introduction of the method of analysis – conversation analysis – and its theoretical background, we define the unit of analysis, i.e. *the teaching situation* and the process of its identification. In the subsequent part of the study, the research findings are presented. As far as the structure of the identified teaching situations is concerned, it is clear that they mostly follow the initiation – response – feedback (IRF) pattern in various modifications. The analysis suggests that teachers’ use of English language in German teaching is mostly present in *comments* and as part of *giving a clue*. If the English language was present in a teacher’s comment, it usually developed the feedback on pupils’ utterance or it served as an explanation, in which the metalinguistic knowledge of languages was supported. Clues in which the English language was evident were usually used as a reaction to a problem or a mistake (often not connected to English language). In such cases the English language was used to provide metalinguistic clues that were meant to help the pupil with self-repair. They suggest that for the teachers using English is a common language practice for developing pupils’ German. On the other hand, no systematic approach for using of English and multilingualism development was evident.

Key words: multilingualism, linguistic repertoire, language practice, language policy, foreign language didactics, teaching German after English, conversation analysis, teaching situation, IRF structure

Příloha 1: Transkripční systém GAT2 (základní verze)

Sekvenční struktura/struktura v průběhu

[]	Překryvy a simultánní promluvy
[]	
=	Rychlé nebo přímé napojení promluv

Nádechy a výdechy

°h / h°	Nádechy a výdechy v trvání 0.2-0.5 sek.
°hh / hh°	Nádechy a výdechy v trvání 0.5-0.8 sek.
°hhh / hhh°	Nádechy a výdechy v trvání 0.8-1.0 sek.

Pauzy

(.)	Mikropauza
(-)	Krátká pauza
(--)	Střední pauza
(---)	Delší pauza
(0.5)	Měřená pauza
(2.0)	(přesně měřené údaje)

Segmentální konvence

a_ehm	Hezitační pauza spojená se slovem
ehm, ahm	Hezitační pauza

Smích a pláč

haha hehe hihi	Smích ve slabikách
((smích)) ((pláč))	Popis smíchu/pláče
<<smích> >	Promluva ve smíchu

Recepční signály

hm jo ne nee	Jednoslabičné signály
hm_hm no_jo	Dvouslabičné signály

Další konvence

((píše na tabuli))	Parajazykové a nejazykové signály a činnosti
<<angl. výslovnost > >	Jazykové signály a parajazykové signály spojené s promluvou
()	Nesrozumitelné pasáže
(solche)	Pravděpodobné znění
(also/alo)	Pravděpodobné alternativy

→ Odkaz na řádek, který je tematicky významný

Důraz

důRAZ

Důraz

dů!RAZ!

Extra silný důraz

Melodie hlasu/intonace

?

Melodie silně stoupavá

,

Melodie mírně stoupavá

–

Žádná změna v intonaci

;

Melodie mírně klesavá

.

Melodie silně klesavá

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak porozumět situačním obtížím*. Praha: Grada.

Dětství a mládí jsou klíčová období, která v mnohém zásadně určují následný lidský život. Publikace se zabývá psychickým vývojem dětí už od doby před narozením až do období dospívání. Poukazuje na to, jaké možnosti a limity má výchova v rámci rodiny i školy vzhledem k individuálním zvláštnostem dětí. Autor poutavým způsobem objasňuje, jak výchova ovlivňuje sebepojetí, sociální zařazení a schopnost jedince vyrovnávat se s těžkostmi. Díky terapeutické praxi a mnohaletým zkušenostem s výukou na vysoké škole dokáže srozumitelně vyložit příčiny emočních problémů, dynamiku duševních poruch i pozoruhodné výsledky výzkumů. Prostřednictvím případových studií seznamuje čtenáře s řešením výchovných obtíží, ale také s důsledky toho, když nebyla dětem či dospívajícím v krizi poskytnuta potřebná podpora. Odborné pojednání o vývoji dítěte a mladého člověka nepochybně uvítají nejen vysokoškolská pracoviště připravující do praxe budoucí učitele, psychology, zdravotníky a sociální pracovníky, ale najde uplatnění i v programech celoživotního vzdělávání pro odborníky pomáhajících profesí.

Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů¹

Jaroslava Simonová

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

Redakci zasláno 3. 5. 2016 / upravená verze obdržena 13. 12. 2016 /
k uveřejnění přijato 19. 12. 2016

Abstrakt: Přes poměrně velké množství prací, které se v mezinárodním kontextu věnovaly zkoumání rodičovských preferencí, neexistuje univerzální shoda na tom, co je pro rodiče při výběru školy nejdůležitější. Obvykle si rodiče cení výsledků vzdělávání, socioekonomického složení žáků, možnosti komunikace a zapojení do života školy nebo tříd s menším počtem žáků, sdílených hodnot a stylu výuky. Cílem statí je popsat charakteristiky dobré školy z pohledu českých rodičů s využitím dat získaných v longitudinálním šetření CLoSE od reprezentativního vzorku 2008 rodičů dětí v předškolním věku, a to pomocí obsahové analýzy a deskriptivních statistik, a porovnat informace zjištěné metodou otevřeného a uzavřeného dotazování. Rodiče očekávají, že škola bude poskytovat jim a jejich dětem individualizovaný přístup orientovaný nejenom na dobré vzdělávací výsledky, ale především na co nejlepší kvalitu života, a umožní jim podílet se na utváření podoby školního vzdělávání svých dětí.

Klíčová slova: volba školy, základní škola, primární vzdělávání, obsahová analýza

1 Vymezení zkoumané problematiky a teoretická východiska

V České republice mají rodiče právo vybrat si základní školu, do které bude jejich dítě docházet. Právo volby je dáno školským zákonem, podle kterého žák plní povinnou školní docházku v základní škole se sídlem ve školském obvodu, v němž má místo trvalého pobytu (tato škola je označována jako *spádová škola*), pokud zákonný zástupce nezvolí jinou než spádovou školu (*Zákon č. 561/2004 Sb.*, 2004).

Volba školy je v zahraničí vnímána především jako jeden z nástrojů pro zlepšování kvality vzdělávání. Teoretická východiska výběru školy vycházejí z ekonomických teorií o důsledcích konkurence a byla již v padesátých letech minulého století popsána americkým ekonomem a nositelem Nobelovy ceny

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (číslo P402/12/G130).

za ekonomii Miltonem Friedmanem (Friedman, 1955). Ten předpokládal, že rodiče, kterým bude volba školy umožněna, budou vybírat a že hlavním kritériem výběru budou vzdělávací výsledky školy. Díky financování škol podle počtu žáků tak vzroste kompetice mezi školami, která umožní vyselektování škol s nejlepšími výsledky vzdělávání.

Tato představa zlepšování kvality škol prostřednictvím soutěže o žáka vychází z řady implicitních předpokladů na straně rodičů i škol. Mnohé z nich však nemusí být nutně naplněny. Idealizovaný model například předpokládá, že rodiče se ve svých očekáváních výrazně neliší a že tedy mezi nimi existuje jakási sdílená představa o tom, jak vypadá kvalitní vzdělávání. K této sdílené představě kvalitního vzdělávání pak rodiče dokáží přiřadit charakteristiky školy, jež vypovídají o kvalitě vzdělávání, a jsou schopni tyto charakteristiky zjistit. Z nich pak dovedou vybrat ty, které jsou pro kvalitu vzdělávání nejdůležitější, a přiřadit jim v rozhodovacím procesu adekvátní váhu. Následně se rodiče rozhodují zcela racionálně a zohlední relevantní přínosy i náklady docházky do konkrétní školy. V případě rozpoznání kvality dostupných škol pak rodiče budou ochotni a schopni investovat do docházky do té z nich, která je kvalitnější.

Na straně školy idealizovaný model předpokládá, že škola o žáky soutěží, tedy že se aktivně snaží informace o své kvalitě zpřístupnit a zároveň přesvědčit rodiče, že se významně liší od další dostupné školy vykazující srovnatelné charakteristiky. To znamená, že škola musí disponovat vedením, které umí vytvořit škole dostatečně přitažlivé renomé.

Již brzy po zavedení možnosti volby školy řada studií ukázala, že teorie odůvodňující prospěšnost výběru školy nebyly vždy naplněny. Kromě ekonomů se tématu volby školy začaly věnovat i sociologové a vznikající práce popisovaly teorii i důsledky volby školy v širším kontextu. Kromě jednání rodičů se pozornost postupně obrátila i k jednání škol. Některé školy se různými strategiemi snažily vytvořit pro rodiče přitažlivou „iluzi dobrých výsledků“ například tím, že odmítaly přijímat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami nebo alespoň zajišťovaly jejich neúčast ve dnech, kdy se výsledky vzdělávání zjišťovaly pomocí standardizovaného testování (podrobněji např. Jennings, 2010).

Přístup rodičů k volbě školy je obvykle vysvětlován *teorií racionální volby* (*rational choice theory*). Dle této teorie jsou rodiče racionálními aktéry, kteří

se snaží maximalizovat přínosy svého rozhodnutí díky tomu, že důkladně zváží potenciální přínosy a náklady předpokládané volby (Goldthorpe, 1996; Hatcher, 1998). Její operacionalizaci ovšem poněkud komplikuje poznání, že neexistují „univerzálně racionální“ volby, a to ani v rámci stejné společenské třídy. Někteří vzdělaní a dobře situovaní rodiče si spádovou školu „racionálně“ nevyberou, aby dítě chránili před nežádoucími vlivy, jiní si ji „racionálně“ vyberou právě proto, aby se dítě s nežádoucími vlivy setkalo a naučilo se jim čelit (Cucchiara, 2013). Někteří rodiče si školu vybírají na základě výsledků standardizovaného testování, jiní výsledky testů nepovažují za důležité. Domnívají se totiž, že průměrné výsledky spádové školy nejsou dostatečně prediktivní pro dítě ze střední třídy, které je nadprůměrně vybavené kulturním a sociálním kapitálem (Kimelberg, 2014). Podobně jako výsledky testování jsou rodiči zpochybňovány i výsledky inspekčního hodnocení (Kool & Bekkers, 2016). Rodiče tedy spoléhají spíše na neformální zdroje ze svého okolí než na údaje poskytované z oficiálních pramenů (Ball & Vincent, 1998).

Podle *teorie reprodukce kulturního kapitálu* (Bourdieu & Passeron, 1977) jsou rodičovské volby utvářeny především příslušností rodičů ke specifické sociální vrstvě. Ta totiž do významné míry určuje rozsah a kvalitu kulturního a sociálního kapitálu, který mají rodiče k dispozici (např. Reay & Lucey, 2000). Nicméně i mezi přívrženci této skupiny teorií se vedou disputace týkající se operacionalizace kulturního kapitálu, jenž se v čase poměrně rychle proměňuje.

Obě teorie se tedy do sebe prolínají: všichni rodiče jsou do jisté míry racionální, ovšem v rámci hranic, které vymezuje jejich sociální pozice. Racionalita i sociální ohraničení jsou však do značného rozsahu proměnlivé, a proto relativně obtížně výzkumně uchopitelné. Samotný proces rozhodování je pak ovlivněn i specifickým místním kontextem (Raveaud & van Zanten, 2007).

Dosud se debata o tom, zda možnost výběru školy přispívá ke zlepšování kvality škol a také nakolik ovlivňuje spravedlivý přístup ke vzdělávání v České republice, prakticky nevedla. Rizika, která výběr školy provázejí a která jsou předmětem zahraničních debat, se v širším diskurzu neobjevují. Pokud se o výběru školy mluví, mluví se o něm spíše jako o možnosti, která je nabízena rodičům a která je podporována i orgány státní správy.²

² Například v říjnu 2014 *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* na svých webových stránkách zveřejnilo informaci o spuštění *iPortálu České školní inspekce*, který má sloužit k vyhledávání vyhovující školy podle preferovaných parametrů (MŠMT, 2014).

Aby bylo možné zjistit, zda volba školy v ČR má vůbec potenciál přispět ke zvyšování kvality škol, je důležité znát ty vlastnosti školy, které rodiče při výběru školy vyhledávají. Období volby školy je v životě rodičů etapou, kdy se zvyšuje jejich citlivost k problematice vzdělávání. Vnějšími okolnostmi jsou donuceni provést velmi osobní a konkrétní rozhodnutí. To je přiměje uvažovat o otázkách, jež jsou pro ně na obecné úrovni obvykle zcela nezajímavé.

Dotazováním rodičů v tomto senzitivním období tedy zároveň vzniká unikátní příležitost využít jejich výpovědi pro formulování společenské poptávky vzhledem ke vstupům, procesům i výstupům školního vzdělávání a podrobit detailnějšímu zkoumání okolnosti, jež ovlivňují její podobu. Předkládaná studie představuje jeden z prvních kroků, který umožní podrobnější konceptualizaci vlastností školy, jež jsou pro rodiče důležité, a tím připraví východiska pro jejich další zkoumání ve specifických podmínkách ČR.

2 Přehled dosavadních zjištění

Přes poměrně velké množství zahraničních prací, které se věnovaly zkoumání rodičovských preferencí, neexistuje univerzální shoda na tom, co je pro rodiče při výběru školy nejvíce důležité. Mezi důvody patří především různě systémově upravené možnosti volby (ne všude si rodiče reálně mohou volit jakoukoliv školu), různé kulturní a sociální zázemí a tradice jednotlivých zemí, jistě ale také různá teoretická východiska jednotlivých výzkumníků a často i obtížně srovnatelné metodologické přístupy. I když se v úvodních částech statí autoři hlásí k obecnějším východiskům, podrobnější cesta k operacionalizaci vybraných konceptů ani její konkrétní důvody mnohdy nejsou dostatečně podrobně popsány.

Při zkoumání preferencí rodičů ohledně volby školy se v zásadě používají dva základní metodologické přístupy. V tom prvním se výzkumníci rodičů různou formou ptají na to, které charakteristiky školy jsou pro ně důležité, a následně analyzují jejich explicitní výpovědi. Ve druhém přístupu se snaží jejich preference určit pomocí analýzy voleb, které rodiče již učinili. Zatímco první přístup volí především výzkumníci z oblasti sociálních věd, druhý přístup se uplatňuje spíše v ekonomických studiích.

Ekonomové se analýzou již provedených voleb mj. snaží předcházet námitce, že rodiče kvůli potřebě poskytnout sociálně žádoucí odpověď své skutečné preference nevyjeví, případně že vyjmenují důvody, které nejsou významnými prediktory jejich chování. Počítají také s tím, že rodiče si svých skutečných

pohnutek nemusí být vědomi, případně je mohou považovat za příliš samozřejmé, a i když se snaží odpovídat pravdivě, z různých důvodů pak neuvedou ty nejdůležitější důvody.

Jejich námitky jsou jistě v mnoha směrech relevantní, na druhou stranu analýza již učiněných voleb má také svá omezení. Zkoumané charakteristiky školy se obvykle redukuje jenom na ty, které jsou snadno měřitelné a zároveň měřené (například výsledky žáků, jejich socioekonomický status, velikost školy, počet žáků ve třídě). Jiné faktory, které pro rodiče mohou být důležité, ale které je obtížné zjišťovat či převádět do podoby proměnných, tak mnohdy zůstávají opomenuty.

Vypovídací hodnota výsledků dotazníkových šetření není omezena jenom výzkumníkovým výběrem charakteristik školy, na které se dotazuje, ale také způsobem, jakým se na ně táže. Výsledky studií, v nichž rodiče vybírali z nabídnutých charakteristik všechny ty, jež se jim jevily jako důležité, jsou jenom obtížně srovnatelné s těmi, ve kterých měli rodiče nabídnuté charakteristiky seřadit podle důležitosti, případně vybrat tři nejdůležitější. Ještě jiný obraz rodičovských preferencí pak poskytují výsledky kvalitativních šetření založených na rozhovorech a ohniskových skupinách.

Oba zmiňované přístupy jsou nicméně užitečné. Je totiž nutno rozlišovat „ideální“ svět preferencí a „reálný“ svět možných voleb: i když si rodiče na začátku výběru mohou stanovit vlastnosti ideální školy, často se stává, že nenacházejí školy odpovídající jejich přáním, a nakonec si musí vybírat ze škol, které jsou dostupné, přičemž jejich vlastnosti mohou být od původních kritérií poměrně vzdálené.

Dosavadní výzkumy identifikovaly celé spektrum charakteristik školy, které rodiče považují za důležité. Rodiče obecně nejvíce oceňují výsledky vzdělávání (např. Schneider et al., 1998; Kleitz et al., 2000; Burgess et al., 2015), význam této charakteristiky se však může v různých podskupinách (dle socioekonomického zázemí, etnicity, náboženského vyznání apod.) lišit. Například ve dvou největších městech provincie Alberta (Kanada) byla pro rodiče ze všech typů škol důležitá akademická excelence, tedy výsledky standardizovaného testování (Bosetti & Pyryt, 2007). Rodiče tomuto cíli nicméně přidělili různě velkou váhu v závislosti na typu školy, který si vybrali. Výsledky žáků v testování byly nejdůležitějším kritériem pro 75 % rodičů vybírajících spádové školy, ale jenom pro 61 % rodičů vybírajících jinou než spádovou školu a pouze pro 50 % rodičů vybírajících soukromou školu.

Rozpory v deklarovaných a realizovaných preferencích ilustruje například výzkum mezi chilskými rodiči vybírajícími základní školu, který uskutečnili Elacqua a de Gobierno (2004). Rodiče všech vzdělanostních kategorií měli velmi podobné preference a nejvíce si cenili dosažených výsledků vzdělávání. Pohled na školy, které si vybrali, ovšem jejich preference nepotvrdil. Vzdělávací výsledky ve zvažovaných školách se zásadně lišily, zatímco složení jejich žáků bylo velmi podobné, byť rodiče neuváděli sociální složení žáků školy jako důležité kritérium. Neregulovaná volba školy tedy může redukovat tlak na zlepšování výsledků škol a zároveň zvyšovat tlak na to, aby školy „zlepšily“ složení svých žáků. K podobným výsledkům dospěli ve Washingtonu Schneider a Buckley (2002), kteří sledovali kritéria, jaká rodiče používali pro vyhledávání školy v on-line prostředí – demografické složení patřilo k těm nejvyhledávanějším navzdory faktu, že rodiče tuto skutečnost při přímém dotazování zdaleka nepřipouštěli v takové míře.

Kromě akademických kvalit rodiče oceňují klima školy, důraz na řád a disciplínu, zajímá je také počet žáků ve třídách, jejich sociální složení (Burgess et al., 2015), dále atraktivita prostředí školy a její pověst (Denessen, Driessena, & Sleegers, 2005). Další výzkumy ukázaly, že důležitá může být poloha školy, která bývala podrobněji popisována různými způsoby, například jako blízkost (např. Goh, 2009), ale také dostupnost (Burgess et al., 2015), dále speciální zaměření kurikula a zájmové aktivity po vyučování (Schneider & Buckley, 2002), spokojenost dítěte (Bussel, 1998), ale také bezpečí a přítomnost kamarádů (Kleitz et al., 2000). Roli může hrát i skutečnost, zda se jedná o církevní školu a jaké je její pojetí vzdělávání (Borghans, Golsteyn, & Zölitz, 2015).

Zodpovědný výběr školy je poměrně náročný úkol, který vyžaduje dovednosti a zdroje, jimiž nedisponují všechny rodiny ve srovnatelné míře. Právě dostupnost zdrojů do značné míry určuje, jak se rodiče orientují v nabídce škol (např. Ball & Vincent, 1998). Zástupci střední třídy jsou obvykle vybavenější po stránce materiální i sociální. Typickými demografickými prediktory výběru školy jsou vyšší socioekonomický status rodičů, reprezentovaný nejčastěji vzděláním rodičů (např. Davies & Aurini, 2011) a jejich příjmem (např. Hastings, Kane, & Staiger, 2005). Míra zapojení do výběru školy a důvody pro volbu konkrétní školy mohou být predikovatelné také z postojů rodičů (např. postoj k právu vybírat si školu) nebo z jejich předešlého chování (například dle míry spolupráce rodiny se školou), přičemž angažovaní rodiče jsou umožněním volby „odčerpávání“ z běžných veřejných škol, čímž jsou tyto školy ochuzovány o klíčový zdroj (Davies & Aurini, 2011).

Obraz, který výsledky výzkumů vytvářejí, není úplně jednoznačný. Obecně děti bohatších a vzdělanějších rodičů mají větší šanci na to, že jejich rodiče pro ně budou školu vybírat. Jednotliví autoři se však liší v tom, čeho si bohatší a vzdělanější rodiče cení nejvíce. V některých případech jsou to výsledky žáků v testování (např. Hastings et al., 2005; Goh, 2009), důležité je ale také socioekonomické složení žáků (Burgess et al., 2015), snadnější možnost komunikace a zapojení do života školy (Goldring & Phillips, 2008) nebo třídy s menším počtem žáků, sdílené hodnoty a přesvědčení a styl výuky (Bosseti, 2004).

Borghans a kol. (2015) rovněž upozornili na to, že preference rodičů obvykle nejsou jednodimenzionální, a rodiče při výběru tedy zohledňují více charakteristik. Když pak rodiče mají nízké preference týkající se kvality školy vzhledem k ostatním charakteristikám, tlak na kvalitu zůstává malý, i když rodiče mají více možností vybírat. V takovém případě volba školy může stimulovat spíše specializaci škol pomocí nabídky specifických programů místo zlepšování jejich kvality.

3 Cíle, data a metodologie výzkumného šetření

3.1 Cíle

Hlavním cílem výzkumu bylo odpovědět na výzkumnou otázku, jaké charakteristiky školy považují rodiče dětí za důležité. Dalším cílem pak bylo porovnat informace zjištěné metodou otevřeného a uzavřeného dotazování. Položení otevřené otázky umožnilo zhodnotit, zda se nezačínají objevovat takové aspekty základní školy, které v uzavřené otázce nebyly zahrnuty.

3.2 Respondenti

Pro analýzu byla použita data z longitudinálního dotazníkového šetření CLoSE (*Czech Longitudinal Study in Education*). Šetření se účastnilo 2008 rodičů dětí předškolního věku. Rodiče dětí v posledním roce předškolní docházky jsme vybrali náhodným dvoustupňovým výběrem. Nejdříve bylo z databáze mateřských škol náhodně vybráno 95 škol. Poté došlo v každé vybrané mateřské škole k náhodnému výběru jedné předškolní třídy nebo předškoláků z různých tříd v případě, že třídy byly věkově heterogenní. Dotazníky vyplnily v 87 % matky. Výsledný soubor lze považovat za reprezentativní

vzhledem k populaci rodičů předškoláků jak z hlediska velikosti obce, tak z hlediska vzdělanostní struktury.^{3,4}

Popisné charakteristiky výběrového souboru uvádí tabulka 1.

Tabulka 1

Popisné charakteristiky výběrového souboru v první vlně šetření rodičovské populace CLoSE 2014

Nejvyšší dosažené vzdělání rodiče vyplňujícího dotazník	N	%
Základní bez vyučení	64	3,2
Vyučen(a) bez maturity	428	21,6
Středoškolské s maturitou	942	47,5
Vysokoškolské	549	27,7
<i>Celkem</i>	<i>1983</i>	<i>100</i>
Nejvyšší dosažené vzdělání druhého rodiče		
Základní bez vyučení	64	3,3
Vyučen(a) bez maturity	747	38,1
Středoškolské s maturitou	670	34,2
Vysokoškolské	478	24,4
<i>Celkem</i>	<i>1959</i>	<i>100</i>
Velikost sídla		
Méně než 5000 obyvatel	730	37,6
5 000–19 999 obyvatel	517	26,6
20 000–99 999 obyvatel	343	17,7
Více než 100 000 obyvatel	349	18,0
<i>Celkem</i>	<i>1939</i>	<i>100</i>

3.3 Metoda sběru dat

Rodiče předškolních dětí obdrželi dotazníky obsahující otázky týkající se výběru MŠ, zvažování odkladu, výběru ZŠ a otázky zjišťující charakteristiky dítěte a jeho rodiny. Dotazníky administrovala agentura *STEM-MARK* v jarních měsících roku 2014. Rodiče je vyplňovali metodou tužka-papír. Dotazník zahrnoval i otevřenou otázku (čtrnáctá v pořadí) a uzavřenou otázku (dvacátá první), které se zaměřovaly na výběr školy. V otevřené otázce měli rodiče odpovídat na dotaz: *Co musí splňovat dobrá škola pro Vaše dítě? Napište prosím*

³ Srovnáno s daty ze *Sčítání lidu, domů a bytů 2011*.

⁴ Srovnáno s věkovou skupinou 30–44 let z výzkumu *OECD PIAAC (2012)*.

ty nejdůležitější věci, které se Vám vybaví. V uzavřené otázce jsme rodičům předložili různé vlastnosti školy, které mohou být důležité při rozhodování o výběru, a požádali je, aby u každé z nich uvedli, do jaké míry je pro ně důležitá na stupnici od 1 = velmi důležité do 4 = zcela nedůležité. Rodiče si mohli vybírat z následujících vlastností školy: moderní, hezké prostředí; vybavení moderní technikou a učebními pomůckami, učebnicemi; dobrá pověst školy, prestiž; přátelská atmosféra, vlídné prostředí, příjemní učitelé; nároční učitelé; kvalitní stravování pro žáky; ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků; atraktivní, zajímavý způsob výuky; počet žáků ve třídě, velikost školy; nabídka a zázemí pro využití volného času, sportovní či kulturní vyžití; kvalitní výuka cizích jazyků; složení žáků ve škole; poloha školy; jiné (vypište).

Ve srovnání s otázkami s výběrem odpovědi klade položení otevřené otázky značné nároky na zpracování, proto není využívána tak často jako uzavřené otázky. Na druhou stranu získané odpovědi nejsou zatíženy předvýběrem možných charakteristik školy ze strany výzkumníků, a mohou proto lépe reprezentovat skutečné názory respondentů.

Míra návratnosti dotazníků byla 49,5 %. Na otevřenou otázku odpovědělo 1384 rodičů, tedy 68,9 % z těch, kteří dotazník vyplňovali.

3.4 Analýza dat

Pro analýzu odpovědí na uzavřenou otázku byly použity deskriptivní statistické metody. Pro analýzu odpovědí na otevřenou otázku byla použita obsahová analýza, která je v širším slova smyslu považována za „repertoár metod výzkumu, které slibují získat závěry ze všech typů verbálních, obrazových, symbolických a komunikačních dat“⁵ (Krippendorff, 2014, s. 23). V českém prostředí vyčerpávající přehled různých podob a možností obsahové analýzy recentně nabídl Gavora (2015). Obsahová analýza může být používána deduktivním způsobem pro ověření platnosti již existujících teorií (například pro jinou populaci), nebo induktivně – pro vytváření hypotéz a nalézání nových konceptů a zákonitostí v datech (Elo & Kyngas, 2008).

Tématu volby školy je v zahraničí věnována dostatečná pozornost a je dostupných několik teorií, které umožňovaly použití deduktivního přístupu. Ze základních charakteristik českého vzdělávacího systému a také z předchozích

⁵ Znění v originále: „a repertoire of methods of research that promise to yield inferences from all kinds of verbal, pictorial, symbolic, and communication data“.

výzkumů bylo ovšem patrné, že tradiční kategorie nejsou pro české rodiče zcela relevantní. Například data o kvalitě školy na základě plošných testů nebyla ještě donedávna v ČR dostupná, takže toto základní kritérium jsem nemohla uplatnit. Proto byl po úvodním zhodnocení dat zvolen induktivní přístup. Ten také odpovídá předpokladu, že očekávání rodičů se mohou v čase proměňovat, a tedy může být užitečné nevycházet pouze z dosavadních teorií a zjištění.

I když řada publikací nabízí žádoucí posloupnost kroků, které by měly při použití designu obsahové analýzy proběhnout (např. Plichtová, 1996; Neuendorf, 2002; Gavora, 2015), bylo obtížné rozhodnout se, který design je nejvhodnější. Jak poznamenávají Elo a Kyngas (2008), obsahová analýza je velmi flexibilní a neexistuje jediný „správný“ způsob, jak ji provádět. Při rozhodování o způsobu provedení je potřeba zohlednit nejenom teoretická východiska, ale také výzkumnou otázku a charakter dat.

Jednotkami sběru dat byly výpovědi jednotlivých rodičů. Získané odpovědi se lišily v délce i komplexnosti. Celé věty se objevovaly výjimečně, významná část byla tvořena jedním nebo několika slovními spojeními, například: *vzdělávání dětí, hodné učitelky, informovanost, sportovní aktivity, individuální přístup k žákům*. Výpovědi rodičů byly dále rozděleny na jednotky analýzy. Jednotku analýzy představovalo slovní spojení označující vlastnosti školy, například *vzdělávání dětí* nebo *hodné učitelky*.

Nejdřív byly pomocí otevřeného kódování vytvořeny primární kódy. To znamená, že jednotkám analýzy byly přiděleny kódy vzešlé z otevřeného kódování. Ty byly postupně upravovány, rozšiřovány či zužovány a redefinovány tak, aby plně zachycovaly šíři dat a aby zároveň umožnily přiřadit každé jednotce analýzy právě jeden kód. Tak vznikl systém kódů. Posléze byly tyto kódy organizovány do kategorií, které zachycovaly význam několika kódů. V průběhu analýzy byly jednotky analýzy opakovaně srovnávány s identifikovanými kategoriemi v iterativním procesu, který měl zajistit, aby významy, které text obsahoval, zůstaly konzistentní (Hsieh & Shannon, 2005). Po induktivním vynoření kódů byly výpovědi rodičů analyzovány deduktivně: ve vytvořeném systému kódů byla výpovědi rodiče přidělena hodnota 1 v případě, že výpověď rodiče obsahovala datový úryvek, který bylo možné zahrnout pod vybraný kód.⁶

⁶ Například k jednotce analýzy *kvalitní učitelky, dobrá komunikace s rodiči, přátelské prostředí* byla přiřazena hodnota 1 kódům „učitelé“, „komunikace s rodiči“ a „well-being“.

4 Výsledky

Z analýzy dat otevřené otázky věnované vlastnostem, které rodiče očekávají od dobré školy, vzešlo pět hlavních kategorií vlastností školy, které jsou pro rodiče důležité: pozice školy, péče mimo vyučování, poskytování kvalitního vzdělávání, zajištění kvality života a zajištění vlivu. Tabulka 2 uvádí přiřazení jednotlivých kódů do kategorií.

Tabulka 2

Přehled kódů a kategorií vymezujících charakteristiky dobré školy

Kategorie	Kód	Popis	Příklad
Pozice školy	Dostupnost	pozice školy ve fyzicko-geografickém smyslu	<i>snadná dostupnost pro dítě; dobrá poloha</i>
	Pověst	renomé školy, zprostředkované sociální skupinou, ve které se rodič pohybuje	<i>dobrá pověst školy; dobré reference; recenze školy; doporučení rodičů</i>
Péče mimo vyučování	Družina	zajištění péče o dítě v době mimo vyučování	<i>školní družina</i>
	Kroužky	možnosti rozvoje dítěte v době mimo vyučování	<i>dostatečný výběr kroužků</i>
	Jídelna	zajištění stravování	<i>možnost kvalitního stravování; zdravé stravování</i>
Poskytování kvalitního vzdělávání	Výuka	realizované kurikulum, včetně metod	<i>dobrá kvalita vyučování; cizí jazyky od 1. třídy; kvalitní vzdělávání zábavnou formou</i>
	Výstupy	kognitivní i nekognitivní výsledky vzdělávání	<i>výsledky žáků při přijímacím řízení na další stupeň vzdělávání; naučit dítě samostatnosti</i>
	Učitelé	charakteristiky učitelů a vedení školy	<i>kvalifikovaní učitelé; psychicky odolné učitelky</i>
	Vybavení	technika, pomůcky	<i>dobré technické vybavení; vybavenost pomůckami; kvalitní učebnice</i>
Zajištění kvality života	Well-being	specifické charakteristiky fyzického prostředí, pedagogů a probíhajících procesů vedoucích k vytvoření fyzicky a mentálně příjemného prostředí	<i>hodné paní učitelky; vstřícnost; dobrý přístup k dětem; přátelské prostředí</i>
Zajištění vlivu	Individuální přístup	zohlednění individuálních potřeb dítěte	<i>nižší počet žáků ve třídě; individuální přístup učitele k žákům</i>
	Komunikace s rodiči	zajištění výměny informací	<i>komunikace vedení a učitelek s rodiči</i>
	Spolupráce s rodiči	vyvíjení společně zaměřeného úsilí	<i>úzká spolupráce s rodiči</i>

Přehled o četnostech a procentuálním zastoupení výskytů jednotlivých kódů ve výpovědích rodičů udává tabulka P1, která je uvedena v příloze.

Pozice školy

Pro rodiče je důležitá pozice školy ve fyzicko-geografickém i socio-kulturním významu. Z organizačního hlediska je podstatné, v jaké vzdálenosti se škola nachází vzhledem k bydlišti dítěte a jak je dostupná – buď přímo pro dítě, nebo z hlediska dopravního zajištění rodiči (*hlavně aby byla nejbližší domova; dopravní dostupnost; dostupnost MHD; bezpečná cesta*⁷). Rodiče hledají školu v příjemném prostředí, v klidné a bezpečné lokalitě (*bezpečnost kolem školy; čisté a klidné prostředí*). Důležitá je ale také pověst školy, tedy její renomé (*kladné reference; dobrá pověst; recenze školy; prestiž školy*). Pro rodiče, kteří pověst školy uvádějí jako důležité kritérium, je tedy důležité sociální „schválení“, protože renomé školy lze charakterizovat jako sdílený úsudek o kvalitě školy, vytvořený širším společenstvím sídla – např. *dobré ohlasy rodičů od dětí každého věku (1.+2. stupeň)*. Tito rodiče nespolehnou pouze na vlastní úsudek, ale hledají informace v sociální skupině, která je pro ně relevantní (*celkový dojem ze školy a její doporučení kamarádů co zde mají děti*). Rodiče tyto informace sdílejí ve svých sociálních sítích, a proto se renomé dané školy může měnit v souvislosti se zaměřením a prioritami sociální skupiny, ze které rodiče pocházejí (*dobré reference od známých*).

Péče mimo vyučování

Rodiče potřebují, aby o jejich dítě bylo co nejlépe postaráno v době, kdy už vyučování neprobíhá a kdy péči nemohou nebo nechtějí zajišťovat osobně. Odtud primárně pramení zájem o stravování (*kvalita stravování; zdravé stravování; dobré stravovací podmínky*) a zajištění péče v době mimo vyučování, ať už formou družiny nebo kroužků (*prostorná a vybavená družina; zázemí využití volného času; možnost výběru zájmových kroužků*). Potřeba zajistit péči mimo vyučování ukazuje, že rodiče školu zdaleka nechápou pouze jako místo ke vzdělávání, ale také jako instituci, která zajišťuje trávení volného času dětí. Přání rodičů zajistit volnočasové aktivity prostřednictvím školy lze také interpretovat jako zárodek poptávky po komunitním charakteru školy.

⁷ Výroky rodičů uvádíme v autentickém znění bez jazykových úprav. Výroky jednotlivých rodičů jsou odděleny středníky.

Poskytování kvalitního vzdělávání

Rodiče mají nepochybně zájem o to, aby jejich dítěti bylo poskytováno co nej-kvalitnější vzdělávání. Jejich očekávání jsou dle naturelu rodičů formulována poměrně různě. Rodiče zmiňují vybavení školy (*moderní učebny, pomůcky; přehledné učebnice; optimální vybavení k výuce*), obsah vzdělávání (*všeobecný rozhled; učí děti uvažovat, logicky myslet, rozvíjí je, neučí je jen biflovat; zajistit dostatečné vzdělání pro výběr povolání; rozvíjení schopnosti řešit samostatně úkoly, vyhledávat a zpracovávat informace, vést diskusi, spolupracovat*), metody vzdělávání (*klasické hodnocení; učení škola hrou; zásady Komenského; přirozené podporování zvědavosti dětí; dostatečné ocenění úspěchu žáka*), výsledky vzdělávání (*dobré výsledky v plošných testech; úspěšnost žáků – absolventů při přijímacích řízeních na navazující školy; naučit číst, psát a počítat; naučit je základním znalostem; naučit co má – učit se, chování; zvládnutí učiva, chování v kolektivu, poznání svých kvalit i slabín a jejich řešení, odpovědnost, samostatnost*) i kvalifikaci pedagogického sboru (*kvalifikovaní učitelé*). I když se představy rodičů o tom, jak vypadá kvalitní vzdělávání, mohou poměrně zásadně lišit, je zjevné, že na kvalitě vzdělávání jim záleží. Je ovšem zřejmé, že představa o charakteristikách kvalitního vzdělávání zdaleka není konsenzuální. Co některé rodiče přitahuje, jiní mohou považovat za nežádoucí (např. *škola hrou vs. klasické hodnocení*). Tato inkoherece pak v průběhu docházky do školy může vyvolávat tenze mezi různými rodiči a mezi rodiči a učiteli.

Rodiče relativně málo strukturovaně vyjadřují své představy o tom, co by se dítě mělo ve škole naučit, zmiňují například specifické zaměření (nejčastěji na jazyky a sport). Obsáhlejší jsou jejich vyjádření k používaným metodám výuky. V některých případech obecně požadují *moderní způsob vyučování (týmová spolupráce místo normální výuky)*, uvádějí výčet očekávaných metod (*výlety a exkurze*), případně uvádějí konkrétní alternativní směry vzdělávání (*Montesori prvky; výuka formou projektového a tzv. problémového vyučování*). V oblasti výstupů vedle očekávatelných kognitivních výstupů, popsanych buď obecně jako *výsledky*, nebo jako *příprava na přijímací zkoušky*, hrají důležitou roli i nekognitivní výstupy komplexnějšího charakteru (např. *samostatnost, socializace, schopnost plnit si povinnosti aj.*).

Zajištění kvality života

Rodiče si přejí, aby kvalita života jejich dětí v průběhu pobytu ve škole byla co možná nejvyšší. V centru jejich pozornosti nestojí jenom to, co se dítě bude učit a jak se to bude učit, chtějí také, aby se ve škole cítilo co nejlépe (*aby se*

tam dětem líbilo a těšily se do školy). Chtějí, aby jejich dětem ve škole nikdo neubližoval, aby k nim učitelé byli vstřícní a nepřetěžovali je a aby ve třídě měly kamarády (*přístup k dětem, aby dítě nebylo stresováno a chodilo rádo do školy; kamarádství bez šikany a v případě náznaku to ihned co nejlépe řešila*). Od pedagogického sboru rodiče očekávají, že učitelé budou manifestovat postoje, které zajistí dětem pocit bezpečí, osobní pohody a budou je přiměřeně a pozitivně stimulovat (*respekt k dítěti; bezpečné klima, přátelská a otevřená atmosféra mezi žáky, rodiči a učiteli; aby se tam děti cítili dobře a nebáli se tam chodit*). Předpokládají, že kvalita interakce mezi učitelem a žákem bude zaměřena primárně na well-being žáka (*schopné, a hlavně hodné učitele, kteří by měli svým chováním a přístupem k dětem namotivovat děti, aby se jim ve škole i nadále líbilo a učení je bavilo*). Je pro ně tedy důležitá jeho osobní pohoda, která implicitně zahrnuje duševní, tělesnou i sociální dimenzi (Kebza & Šolcová, 2005).

Pro rodiče je podstatný nejenom kognitivní a sociální rozvoj dítěte, ale i celková kvalita jeho života, jíž je osobní pohoda nedílnou součástí (Costanza, 2007). Rodiče očekávají klidné, vlídné, vstřícné, trpělivé, tolerantní a spravedlivé jednání, v jehož důsledku bude pro dítě pobyt ve škole zajímavý, podnětný a smysluplný (*dítě by mělo chodit do školy rádo, naučit se plnit povinnosti, nemělo by být přetěžováno, čímž by ztratilo zájem, je důležité získat kladný vztah k učení, pro další vzdělávání*). Vedle kognitivních dovedností učitelů tedy vyjmenovávají poměrně široké spektrum nekognitivních charakteristik, které mají významný vliv na utváření školního klimatu (*příjemní učitelé; hodné učitelky; vlídný a milý přístup učitelek; vřelý přístup učitelů k žákům; porozumění ze strany učitelů; srdečný přístup; klidní učitelé; ochota pomoci, pokud dítě nestíhá; chápající personál; vstřícný přístup učitelů*). Zároveň očekávají, že škola a její bezprostřední okolí bude mít takové fyzické atributy, které budou přispívat k vytváření příjemného prostředí a žádoucího klimatu (*hezké prostředí; čisté klidné prostředí*). Dalším projevem zaměření na celkovou pohodu dítěte je zájem o nižší počty žáků ve třídě (*počet dětí ve třídě max 17; málopočetné třídy*) a přítomnost kamarádů a spolužáků z mateřské školy, mít kolem sebe kamarády (*nejlépe ty ze školky*), v některých případech rodiče zajímá i složení žáků, například ve vztahu k etnicitě nebo speciálním vzdělávacím potřebám (*minimální počet romských spolužáků; minimum problémových dětí; nesmí zde nepřizpůsobiví a sociálně slabí dělat problémy*).

Zajišťování vlivu

Důležitou součástí zajišťování kvality ve všech výše zmíněných oblastech je uplatňování vlivu. Mnozí rodiče nechtějí být jenom pasivními konzumenty služeb, které škola poskytuje, chtějí být také jejich spolutvůrci a vztah mezi rodinou a školou je pro ně důležitý. V nejjednodušší podobě rodiče projevují zájem o poskytování informací (*informovanost; kontakt s rodiči*), další ovšem mají zájem výslovně o komunikaci, která předpokládá přenos informací a názorů nejenom od školy k rodičům, ale také od rodičů ke škole (*otevřená komunikace mezi učitelem a rodiči; neautoritativní komunikace s rodiči; ochota pracovat s návrhy rodičů*). Další stupeň pak tvoří navázání partnerského vztahu, který zdůrazňuje rovnocenné postavení rodičů a učitelů (*úzká spolupráce a komunikace s rodiči; partnerský vztah škola x rodiče*). Další rodiče mají zájem o aktivní zapojení, prezentovaný jako zájem o spolupráci – někteří předjímají vznik problémů, ale zároveň očekávají, že na jejich řešení budou pracovat v dialogu s učiteli (*spolupráce školy s rodiči; otevřený přístup k řešení problémů; otevřenost k možným problémům s možností porady; kooperace s rodiči při řešení problémů*).

Kvalitativní analýza otevřené otázky přinesla informace o tom, které aspekty školy rodiče považují za důležité, nicméně z ní není patrné, jak důležité pro ně jsou, tedy jakou jim připisují váhu. Tyto informace můžeme čerpat z odpovědí na uzavřenou otázku, které jsou shrnuty v tabulce 3. V prvním sloupci tabulky je uvedeno procento rodičů, kteří danou charakteristiku označili jako velmi důležitou, ve druhém sloupci pak průměrné hodnocení na škále 1 = *velmi důležité* do 4 = *zcela nedůležité*, které více vypovídá o její celkové důležitosti, a v posledním sloupci je uvedena směrodatná odchylka, která ilustruje rozptyl odpovědí.

Rodiče si nejvíce cení vlídného prostředí a příjemných učitelů, v jistém odstupu následuje ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby žáků. Srovnatelnou pozornost pak věnují pověsti školy, kvalitní výuce jazyků a metodám výuky. Nejméně si rodiče cení náročných učitelů, které považuje za důležité jenom necelá pětina rodičů. Zdá se tedy, že rodiče připisují větší důležitost celkové kvalitě života svého dítěte v průběhu pobytu ve škole než těm charakteristikám školy, které o škole vypovídají z hlediska nároků na výsledky vzdělávání.

Tabulka 3

Charakteristiky školy, které jsou důležité pro rozhodování rodičů

	% velmi důležité	Průměr	SD
Přátelská atmosféra, vlídné prostředí, příjemní učitelé	90,5	1,11	0,35
Ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků	75,7	1,28	0,53
Dobrá pověst školy, prestiž	59,2	1,47	0,61
Kvalitní výuka cizích jazyků	58,5	1,47	0,61
Atraktivní, zajímavý způsob výuky	58,3	1,48	0,61
Kvalitní stravování pro žáky	46,4	1,63	0,67
Vybavení moderní technikou a učebními pomůckami, učebnami	45,4	1,61	0,61
Nabídka a zázemí pro využití volného času, sportovní či kulturní vyžití	41,2	1,72	0,71
Poloha školy	38,6	1,85	0,84
Počet žáků ve třídě, velikost školy	37,1	1,82	0,76
Složení žáků ve škole	25,4	2,13	0,88
Moderní, hezké prostředí	23,1	1,93	0,64
Nároční učitelé	17,2	2,13	0,74

5 Diskuse

Očekávání rodičů v souvislosti se zahájením povinné školní docházky signalizují, že pro stále významnější část rodičů je kvalita interakce mezi učitelem a dítětem srovnatelně důležitá jako poskytování kvalitního vzdělávání a výrazně důležitější než výsledky vzdělávání.

Když rodiče poptávají primárně kvalitu interakce, nemusí to nutně znamenat, že je pro ně důležitější než kvalita vzdělávání. Spíš se přikláníme k názoru, že kvalitu interakce poptávají především proto, že považují nabízenou či poskytovanou kvalitu přístupu učitelů k dětem za nedostatečnou. Rodiče se celkem mohou spolehnout na to, že jejich dítě se v první třídě naučí základní trivium. Daleko méně se ale mohou spolehnout na to, že pobyt ve škole bude pro jejich dítě příjemný. Proto mohou cítit větší potřebu vyjadřovat svá přání ohledně kvality života dítěte ve škole než ohledně kvality jeho vzdělávání.

To je zvláště pochopitelné v situaci, kdy je část komunikujících rodičů vnímána jako rodiče (přehnaně) aktivní, jejichž způsob komunikace není školou vnímán pozitivně (Rabušicová, 2004), a také proto se nemohou spolehnout

na to, že případné problémy budou uspokojivě řešeny. I Česká školní inspekce (Šojdrová, Swart, & Gabal, 2013) ve zprávě z realizace projektu *Překonávání školního neúspěchu v České republice* upozorňuje, že komunikace školy s rodiči může představovat slabinu některých škol, protože až 40 % rodičů dostává informace ze školy jednou za čtvrt roku nebo ještě méně často, a poukazuje na nutnost posílení komunikace škol s rodiči.

Na tento trend upozornila i analýza otevřené otázky, která ukázala poptávku rodičů po komunikaci a spolupráci se školou. Část rodičů vyjádřila přání aktivně vstupovat do dialogu s učiteli a partnersky přistupovat k řešení problémů. Rodiče tedy chtějí mít aktivní podíl na utváření vzdělávání svých dětí. I když obecně panuje se školstvím i s komunikací se školou spokojenost (Walterová et al., 2010), rodiče, kteří nejsou spokojeni, zajišťují svým dětem přestup a ve výjimečných případech zakládají své vlastní školy. Tyto trendy můžeme sledovat v mnoha systémech, které umožnily rodičovské angažmá ve školství (např. *charter schools* v USA, *independent schools* ve Švédsku aj.). V ČR lze zmíněný trend nepřímo ilustrovat například tím, že za posledních cca deset let stoupl počet soukromých základních škol dvojnásobně – z 61 škol ve školním roce 2006/2007 na 124 ve školním roce 2014/2015 (MŠMT, 2016). Je přitom možné, že založení soukromé školy je dnes daleko spíše výrazem nespokojenosti rodičů se stávajícím systémem než podnikatelským záměrem nebo způsobem, jak zajistit existenci uceleným alternativním směrům vzdělávání.

Zvyšující se poptávku rodičů po vlivu na utváření školního života lze hodnotit pozitivně i negativně. Rodiče artikulací svých požadavků dávají najevo, že se alespoň do jisté míry snaží dostat své odpovědnosti za vzdělávání svého dítěte i za kvalitu jeho života i v době, kdy ho svěřují škole. Zahraniční výzkumy ukazují, že proces zapojování rodičů do vzdělávání jejich dětí se v mnoha případech ukázal jako důležitý prediktor zlepšování vzdělávacích výsledků žáků (Ma et al., 2015).

Z hlediska spravedlivých příležitostí je ovšem jistě relevantní obava, že někteří rodiče budou partikulárně prosazovat zájmy svých dětí, přičemž zároveň může docházet k poškozování zájmů dětí, o které rodiče tak intenzivně nepečují. Nemusí jít přitom o jednání záměrné, nicméně analýzy interakcí rodiny a školy z pohledu matek ukazují, že matky s nižším vzděláním se cítily při interakcích se školou spíše bezmocné, zatímco vzdělanější matky se častěji prezentovaly při komunikaci se školou jako úspěšné (Vojtíšková, 2010). Nastavování spolupráce rodiny a školy je proto do budoucna velmi důležité.

Hledání vhodných forem, které budou přijatelné a efektivní pro všechny zainteresované, nadále zůstává velkou výzvou, protože těsné vztahy mezi rodinou a školou nemusí být za každých okolností prospěšné (Majerčíková, 2015).

Za stávající situace ale poptávka po zapojování rodičů a jejich zmocňování představuje pro školy spíše problém než vítaný proces. Český vzdělávací systém dosud neuměl v širším měřítku zavést partnerský model spolupráce rodiny a školy. Výraznější aktivity rodičů jsou považovány častěji za kverulantství než za pokus o spolupráci a učitelé je vnímají jako ohrožení své pozice profesionála (Pulišová, 2016). K tomu dochází obzvláště v „tradičních školách“, ve kterých se učitelé brání otevřenému dialogu s rodiči (Matýsková, 2005). Naproti tomu ve školách pracujících podle programu *Začít spolu*, jež se cíleně orientovaly na komunikaci s rodiči, se rodiče aktivněji zapojovali do spolupráce a projevovali více zájmu o dění ve škole (Matýsková, 2005).

Předložená analýza přinesla také doklady o důležitosti triangulace metod výzkumných šetření. Z kvalitativní obsahové analýzy se kromě proměnných uplatněných v uzavřené otázce vynořila kategorie, která vyjadřuje potřebu rodičů ve spolupráci se školou participovat na utváření vzdělávání jejich dětí.

Vynoření nové kategorie může poukazovat na trend, který stále výrazněji spoluutváří vzájemné nastavení vztahů mezi školou a rodinou. V širší perspektivě pak může naznačovat, že rodiče nejsou spokojeni s vývojem, který noví institucionalisté popisují jako *izomorfismus* (podrobněji Dvořák, 2012). Důraz rodičů na well-being jejich dítěte, zohledňování jeho individuálních potřeb a zájem o partnerský vztah mezi školou a rodinou ukazuje, že školy, které jsou si ve svých klíčových aktivitách velice podobné a jež jsou zaměřené především na kvalitu vzdělávání, přestávají rodičům fungujícím v prostředí ve velké míře orientovaném na individualizaci dostačovat.

Teprve čas (a další zkoumání) ukáže, zda školy budou nabízet skutečně individualizovaná řešení a zda rodičům bude jejich nabídka stačit. Může se stát, že poptávka po individualizaci bude naplňována pouze na úrovni dobře viditelných a líbivých vnějších odlišujících charakteristik, které skutečnou funkcionalitu instituce významně neovlivní, a faktická poptávka po izomorfismu bude potvrzena i z pozic rodičovských, byť v poněkud kryptičtější formě.

6 Závěry

Agregovaná přání rodičů týkající se základní školy nejsou nikterak překvapivá. Škola by měla mít dobrou pověst, měla by být v relativně malé vzdálenosti od místa bydliště či zaměstnání, ideálně v klidné a bezpečné lokalitě. Vzdělávání by pod schopným vedením měli zajišťovat profesně dobře vybavení učitelé v hezké budově školy vybavené moderními pomůckami s integrovanou jídelnou a tělocvičnou. Na úrovni výstupů rodiče očekávají, že jejich dítě získá kvalitní vzdělání, které mu umožní pokračovat v dalším studiu, chtějí také, aby se naučilo samostatnosti a získalo dobrý vztah ke vzdělávání. Vedle kognitivních výstupů rodiče také očekávají, že se jejich dítě bude ve škole cítit dobře a bude do ní rádo chodit. Kromě vzdělávání v povinném kurikulu, ve kterém kladou důraz na výuku jazyků, rodiče očekávají, že škola zajistí program pro jejich dítě i v době mimo vyučování formou družiny a prostřednictvím velkého výběru kroužků a zájmových aktivit. Rodiče také chtějí, aby s nimi učitelé jejich dětí komunikovali, v lepším případě k nim přistupovali partnersky. Pro rodiče je důležité nejen to, co se ve škole děje, ale také jak se to děje. Jako významné kritérium rodiče popisují přístup učitelů k dětem i rodičům, tedy kvalitativní rozměr vzájemného vztahu. Očekávají, že učitelé budou k dětem (ale i k rodičům) vlídní a vstřícní.

Souběžné položení uzavřené a otevřené otázky rovněž poukázalo na význam pokládání otevřených otázek. Analýza otevřené otázky přinesla kvalitativně nové informace, které by kvůli standardnímu používání uzavřených otázek mohly zůstat opomenuty.

V kvalitativní části analýzy se oproti kvantitativní části vynořila nová kategorie, popsána jako *zajišťování vlivu*. Rodiče projevují zájem o komunikaci a spolupráci, to znamená, že chtějí získávat a vyměňovat si informace a aktivně se podílet na vzdělávání svého dítěte.

7 Limity studie a náměty pro další výzkum

Kromě obecnějších omezení vyplývajících z využití metody sběru dat (například uvádění sociálně žádoucích odpovědí, nereflektování rozporu mezi teoretickými úvahami o důležitých vlastnostech a praktickou volbou) má předkládaná studie i specifické limity plynoucí z charakteru zkoumaného výběru.

Závěry této studie není možné zobecňovat na všechny rodiče vzhledem ke skutečnosti, že do šetření byli zahrnuti pouze rodiče dětí, které navštěvují

mateřskou školu. Rodiče dětí, které z různých důvodů mateřskou školu nenavštěvují, by mohli do šetření vnést dimenze, které by pravděpodobně nebyly významné ve svém rozsahu, ale mohly by naznačovat nově se objevující trendy ve výběru školy. Proto by jistě bylo přínosné soustředit se v dalším šetření na tuto do jisté míry skrytou populaci.

Další možné omezení plyne ze skutečnosti, že dotazník vyplňovaly ve významné většině případů matky dítěte. Kvůli této skutečnosti mohl zůstat opomenut názor otce, který se případně mohl výrazněji uplatnit například v závěrečných fázích procesu. Bylo by jistě ideální dotazovat se na důvody rodičů co nejbližší vlastnímu rozhodnutí, zároveň je ale zřejmé, že různí rodiče se mohou rozhodnout v různé fázi procesu, a proto by takový sběr dat nebyl možný z praktických důvodů.

Vzhledem k poměrně limitovanému počtu empirických studií zabývajících se tématem volby školy v ČR je možné zaměření dalších studií poměrně široké. V první řadě by bylo přínosné zjistit, jak volba školy přispívá k diferenciaci, tedy zda a jakým způsobem ovlivňuje složení žáků jednotlivých škol. Jedním z příspěvků v tomto směru bude plánované kvantitativní zpracování dat získaných v projektu CLoSE a publikace jeho výsledků v českých odborných periodikách, které naváže na již publikované práce čerpající z dat CLoSE (např. Greger, 2015; Chvál, Felcmanová, & Kaslová, 2015; Simonová, 2015; Straková & Simonová, 2015). I vzhledem k prioritám vzdělávací politiky by pak bylo jistě zajímavé prozkoumat, jak výběr školy ovlivňuje dvě zásadní priority české vzdělávací politiky – efektivitu vzdělávání a rovnost příležitostí. Bylo by tedy žádoucí se zaměřit na prozkoumání otázky, zda a nakolik aktivní výběr školy vede k lepším vzdělávacím výsledkům žáků s různou úrovní vstupních schopností a zda přispívá ke zlepšování výsledků vzdělávání v rámci celého vzdělávacího systému.

Poděkování

Autorka děkuje doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. a RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D. za cenná doporučení při tvorbě a úpravách textu.

Literatura

- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: „Hot“ knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Borghans, L., Golsteyn, B. H. H., & Zölitz, U. (2015). Parental preferences for primary school characteristics. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 15(1), 85–117.
- Bosetti, L., & Pyryt, M. C. (2007). Parental motivation in school choice. *Journal of School Choice*, 1(4), 89–108.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Thousand Oaks: Sage.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and school choice. *Economic Journal*, 125(587), 1262–1289.
- Bussel, H. (1998). Parental choice of primary school: An application of Q-Methodology. *The Service Industries Journal*, 18(3), 135–147.
- Costanza, R. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics*, 61(2–3), 267–276.
- Cucchiara, M. (2013). „Are we doing damage?“ Choosing an urban public school in an era of parental anxiety. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(1), 75–93.
- Davies, S., & Aurini, J. (2011). Exploring school choice in Canada: Who chooses what and why? *Canadian Public Policy*, 37(4), 459–477.
- Denessen, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347–368.
- Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Elacqua, G., & de Gobierno, E. (2004). *School choice in Chile. An analysis of parental preferences and search behavior*. New York: National center for the study of privatization in Education teachers college, Columbia University.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. In R. A. Solo (Ed.), *Economics and the public interest* (s. 123–144). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Goh, E. (2009). Public education and parents: Eliciting salient beliefs using the theory of planned behaviour as a qualitative research framework. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 6(2), 99–108.
- Goldring, E. B., & Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: The public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209–230.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková, J. (Eds.), *Spravedlivý start – vyrovnávání šancí na vstupu do povinného vzdělávání* (s. 96–105). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.

- Hastings, J., Kane, T., & Staiger, D. (2005). *Parental preferences and school competition: Evidence from a public school choice program*. NBER Working Paper 11805. Dostupné z <http://www.nber.org/papers/w11805>
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: Rational choices? *British Journal of Education*, 19(1), 5–24.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Chvál, M., Felcmanová, L., & Kaslová, M. (2015). Úroveň zrakového vnímání a předmatematických dovedností u předškoláků. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start – vyrovnávání šancí na vstupu do povinného vzdělávání* (s. 71–94). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Jennings, J. L. (2010). School choice or schools' choice? Managing in an era of accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227–247.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In M. Blatný, J. Dosedlová, V. Kebza, & I. Šolcová (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (s. 9–36). Brno: Masarykova univerzita.
- Kimelberg, S. M. (2014). Beyond test scores: Middle-class mothers, cultural capital, and the evaluation of urban public schools. *Sociological Perspectives*, 57(2), 208–228.
- Kleitz, B., Weiher, G. R., Tedin, K., & Matland, R. (2000). Choice, charter schools, and household preferences. *Social Science Quarterly*, 81(3), 846–854.
- Kool, D. D., & Bekkers, B. (2016). The perceived value-relevance of open data in the parents' choice of Dutch primary schools. *The International Journal of Public Sector Management*, 29(3), 271–287.
- Krippendorff, K. (2014). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2015). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801.
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vztahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*, 20(1), 29–44.
- Matýsková, D. (2005). Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(1), 27–36.
- MŠMT. (2014). *I PORTÁL ulehčí rodičům i žákům výběr školy*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/registr>
- MŠMT. (2016). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Plichtová, J. (1996). Obsahová analýza a jej možnosti využitia v psychológii. *Československá psychologie*, 40(4), 304–314.
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základní školy a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), 167–182.
- Rabušicová, M. (2004). Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy (shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu). *Pedagogika*, 54(4), 326–341.

- Raveaud, M., & van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124.
- Reay, D., & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26(1), 83–100.
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133–144.
- Schneider, M., Teske, P., Marschall, M., & Roch, C. (1998). School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education. *Social Science Quarterly*, 79(3), 489–501.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51(4), 587–606.
- Šojdrová, M., Swart, D., & Gabal, I. (2013). *Zpráva o výsledcích výzkumu postojů rodičů žáků 5. ročníku k otázkám spravedlivého přístupu ke vzdělávání a překonávání školního neúspěchu*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/1e0fd0dc-0583-4530-85c0-fa7b9f4aa55d>
- Vojtíšková, K. (2010). Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika*, 60(2), 115–126.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2004). Praha: Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>

Autorka

Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz

Characteristics of a good compulsory school from the parent's point of view

Abstract: Despite the relatively large number of papers that have been devoted to examining parental preferences in international context, there is no general consensus on what the most important for parents when choosing a school is. Usually parents value academic results, socio-economic composition of the students, communication and engagement in school life, classes with fewer students, shared values and teaching style. The aim of this paper is to describe the characteristics of a good school from the perspective of Czech parents using data collected in a longitudinal survey CLoSE from a representative sample of 2,008 parents of preschool children and compare information obtained through open-ended and close-ended questions using the methods of content analysis and descriptive statistics. Parents expect that a school

will provide their children and also themselves with personalized solutions focused not only on good academic results, but also on the best possible quality of life and that the school will enable them to participate in shaping the schooling of their children.

Keywords: school choice, compulsory school, primary school, content analysis

Příloha

Tabulka P1

Četnost a procentuální zastoupení jednotlivých kódů v odpovědích rodičů na otázku: Co musí splňovat dobrá škola pro Vaše dítě? Napište prosím ty nejdůležitější věci, které se Vám vybaví.

Kategorie	Kód	Vybraný kód		Všechny kódy		Alespoň jeden kód																																																	
		Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%																																																
Pozice školy	Dostupnost	221	16	58	4	287	21																																																
	Pověst	182	13					Péče mimo vyučování	Družina	102	7	15	1	428	31	Kroužky	333	24	Jídelna	117	9	Poskytování kvalitního vzdělávání	Výuka	623	46	2	0	1109	80	Výstupy	132	10	Učitelé	522	38	Vybavení	320	23	Zajištění kvality života	Well-being	694	51	139	10	881	64	Individuální přístup	326	24	Zajištění vlivu	Komunikace s rodiči	131	10	3	0
Péče mimo vyučování	Družina	102	7	15	1	428	31																																																
	Kroužky	333	24																																																				
	Jídelna	117	9																																																				
Poskytování kvalitního vzdělávání	Výuka	623	46	2	0	1109	80																																																
	Výstupy	132	10																																																				
	Učitelé	522	38																																																				
	Vybavení	320	23																																																				
Zajištění kvality života	Well-being	694	51	139	10	881	64																																																
	Individuální přístup	326	24																																																				
Zajištění vlivu	Komunikace s rodiči	131	10	3	0	241	17																																																
	Spolupráce s rodiči	113	8																																																				

Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva?

Ingrid Čejková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 7. 7. 2016 / upravená verze obdržena 4. 12. 2016 /
k uveřejnění přijato 7. 12. 2016

Abstrakt: Tento text reaguje na současný celosvětový trend doceňující význam excelentní výuky na vysokých školách, kdy je výuka považována za aktivitu významem srovnatelnou s vědou a výzkumem. Zatímco pro vědeckou dráhu je v České republice mladý akademik připravován již v průběhu studia, na dráhu učitelkou zpravidla není připravován vůbec. Skrze polostrukturované hloubkové rozhovory jsme zjišťovali, jak začínající vysokoškolští učitelé vnímají svou připravenost na výuku, jak se učí vyučovat, jaké vzdělávací potřeby doprovází jejich profesi a jak by si představovali učitelské vzdělávání, které by jim umožnilo stát se kvalitnějšími učiteli. Výsledky výzkumu ukazují, že více než polovina našich participantů nedisponuje žádným učitelským vzděláním a velká část těch, kteří jsou učitelky vzděláni, toto vzdělání považují za nedostatečné. Nejčastěji zmiňovanou vzdělávací potřebou je potřeba naučit se vést výuku interaktivním způsobem, k čemuž by měl začínajícím učitelům dopomoci například vzdělávací kurz zaměřený na pedagogiku a didaktiku, o jehož podobě panuje mezi našimi participanty jasná představa.

Klíčová slova: vzdělávací potřeby, začínající vysokoškolští učitelé, vysokoškolská výuka, univerzita

Předložený text se zabývá otázkou připravenosti¹ začínajících vysokoškolských učitelů na výuku, což úzce souvisí s jejich učitelským vzděláním. Začínajícího vysokoškolského učitele chápeme jako toho, který vyučuje na univerzitě méně než pět let (Berliner, 1986), což jsou v našem výzkumu nejčastěji studenti doktorských studijních programů, kteří při svém studiu začínají vyučovat.² Huberman (1993) popsal kariérní vývoj vysokoškolských učitelů, na jehož začátku stojí začínající učitelé (*novices*), kteří

¹ *Připravenost na výuku* můžeme vymezit jako pedagogicko-psychologickou a oborovědidaktickou přípravu učitelů jak v teoretické, tak v praktické rovině (viz např. Šimoník, 2005).

² Pojmy *začínající vysokoškolský učitel* a *doktorand* jsou v tomto textu použity jako synonyma z důvodu překryvu těchto dvou rolí v našem vzorku.

se soustředí na přežití³ v akademickém prostředí a na výuku. Právě otázka výuky začínajících vysokoškolských učitelů se stala předmětem tohoto empirického výzkumu.

Tradiční univerzity snoubí vědu a výzkum s výukou (Šima & Pabian, 2013), ukazuje se však, že tento úkol není neproblematický a věda a výuka mnohdy stojí proti sobě (Dvořáčková et al., 2014). V určité chvíli se pozornost akademiků začala upírat spíše k vědě a výzkumu na úkor výuky, která bývá upozaděna.⁴ K získání a udržení vysokého vzdělávacího standardu univerzit tak začaly současným vysokoškolským učitelům chybět pedagogické znalosti (Vašutová, 2005), a to zejména z toho důvodu, že byli vzděláni pouze v oboru, který nyní vyučují, a chybí jim vzdělání učitelské (Johannes, Fendler, & Seidel, 2013). V pregraduální přípravě vysokoškolských učitelů tudíž chybí důležitá vzdělávací oblast. Tento nedostatek v pregraduální přípravě není kompenzován ani ve chvíli, kdy začínající vysokoškolští učitelé začínají vyučovat. Podle Goldeho (2008) obvykle absentuje systematická práce se začínajícími akademiky, potažmo doktorandy. Předpokládá se, že ti jsou v akademickém prostředí vystaveni normám, hodnotám a závazkům akademické profese a to, jak jednat v roli akademiků, odpozorují od starších kolegů. Odpozorovat jak jednat v roli akademiků není nemožné. Hativa, Barak a Simhi (2001) však upozorňují na skutečnost, že univerzitní učitelé obvykle nedostávají žádnou podporu pro zvládání výuky, přičemž otázka toho, jak vést výuku, je jen stěží naučitelná pouhým pozorováním zkušenějšího učitele při výuce.

Přihlédneme-li k rychle se měnícímu prostředí univerzit, tedy ke změnám požadavků na akademické pracovníky a neustále zvyšujícímu se počtu studentů (Dvořáčková et al., 2014), je zarážející, že se podoba vysokoškolské výuky v letech příliš nemění a přednášky jsou stále dominující metodou vysokoškolské výuky (Dvořáčková et al., 2014). Je namístě podrobněji se zabírat otázkou učitelského vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů. Cílem předloženého výzkumu je proto zjistit, jak začínající vysokoškolští učitelé vnímají svou připravenost na výuku, jaké vzdělávací potřeby vyjadřují a jaké socializační mechanismy vysokoškolští učitelé využívají.

³ V originále *survival*.

⁴ Větší příklon k vědě a vědeckým výsledkům akademiků můžeme sledovat v souvislosti s hodnocením RIV publikačních bodů a chybějícím systémem sledování kvality výuky na univerzitách.

1 Jak se vysokoškolští učitelé učí vyučovat

Absentující učitelské vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů bývá nejčastěji nahrazováno využíváním osobních kontaktů (Iglesias-Martínez, Lozano-Cabezas, & Martinez-Ruiz, 2014). Takovéto učení probíhá mnoha různými způsoby – od přímé žádosti o radu přes neformální rozhovory, sdílení zdrojů až po pozorování kolegů a tak podobně (Patariaia et al., 2015). Anderson a Anderson (2012) v této souvislosti používají termín *selektivní mentorství*, což znamená, že začínající vysokoškolští učitelé ke své socializaci využívají mentory, kteří je uvedou do akademické role, umožní jim pozorovat je při práci a využít je jako vzory. Gavora (2013) v tomto smyslu hovoří o důležitosti školitele jakožto modelu akademika, který může být napodobován doktorandem. Mentorské vztahy jsou však většinou navazovány spontánně a týkají se téměř výhradně výzkumné práce, do učitelské role doktorandi tímto způsobem uváděni nebývají. Jakkoli je učení se od kolegů významným socializačním prvkem, někteří autoři upozorňují na možná rizika. Hativa a kol. (2001) hovoří o tom, že neplánovaný a neřízený socializační proces může vést k osvojení fragmentárních pedagogických znalostí a nepodložených předpokladů o tom, jaké výukové postupy jsou žádoucí a efektivní. I Golde (2008) hovoří o tom, že observační učení začínajících učitelů může vést k nežádoucímu efektu při následování nevhodně zvolených vzorů. Tato skutečnost vede k imitaci zažitých výukových postupů, které se tímto způsobem reprodukuje.

Kromě využívání služeb zkušenějších kolegů začínající vysokoškolští učitelé využívají další zdroj poznání, který je podobně častý a podobně rizikový, a to vlastní zkušenosti. Významný zdroj představují zejména zkušenosti ve studentské roli. Dále také vlastní zkušenosti v roli učitele a jejich reflexe (Oleson & Hora, 2014) sehrávají klíčovou roli při přípravě a realizaci výuky. Stejně tak si začínající učitelé osvojují profesní dovednosti metodou pokus-omyl (Hativa, 1997). Začínající vysokoškolští učitelé se tudíž často spoléhají sami na sebe a na své zkušenosti a vzpomínky, na základě čehož pak připravují a realizují výuku. Není však jisté, zda tímto způsobem sestavují výuku v požadované kvalitě.

2 Hledání ideálu vysokoškolské výuky a učitele

Skrze ideál vynikajícího vysokoškolského učitele a kvalitní vysokoškolské výuky můžeme nahlédnout na vzdělávací potřeby začínajících vysokoškolských

učitelů. Domníváme se, že vysokoškolští učitelé mají snahu přiblížit se vybranému ideálu a právě v tomto momentě vznikají jejich vzdělávací potřeby.

Iglesias-Martínez a kol. (2014) zjistili, že se začínající vysokoškolští učitelé potýkají zejména s těmito problémy: *plánování výuky* – příprava obsahu, metod výuky a studijních materiálů; *implementace plánu výuky do reálné výuky* – tento problém je spjat s komunikací se studenty ve výuce a s přístupem učitele ke studentům; třetí problematickou oblastí je *hodnocení práce studentů*. Tyto problémy mohou být odrazovým můstkem pro snahu začínajících vysokoškolských učitelů přiblížit se ideálu kvalitního učitele a výuky, a mohou tím generovat vzdělávací potřeby.

Jaké ideály a do jaké míry se začínající vysokoškolští učitelé snaží následovat, závisí na jejich sebepojetí. V předcházejícím výzkumu (Šed'ová et al., 2016) jsme doložili existenci tří způsobů sebepojetí, respektive přístupů začínajících akademiků k vědě a výuce, a to přístup takzvaných *vědců, učitelů a univerzálů*. Ukázali jsme, že nejužší chápání kvalitní výuky vykazují *vědci*, kteří upřednostňují předávání znalostí. Domnívají se totiž, že jsou špičkovými odborníky, a proto ve výuce zdůrazňují předávání svého vědění. *Učitelé* chápou vysokoškolskou výuku v prvé řadě jako péči o studenty a snahu naplnit jejich potřeby. *Univerzálové* zdůrazňují praktickou aplikaci poznatků a záměr „nastartovat studenty“. Jde jim o zprostředkování exkluzivního vědění s důrazem na jeho využitelnost v budoucí profesi studentů.

Pokud se podíváme na ideál vynikajících vysokoškolských učitelů, ty Bain (2004) charakterizuje jako takové, kteří excelentně ovládají vyučovací předmět, kladou vysoké nároky na své studenty a směřují k rozvoji a kultivaci jejich kritického myšlení. Dále mají propracovaný způsob získávání zpětné vazby, na jejímž základě jsou ochotni činit změny ve výuce. Zároveň vynikající vysokoškolští učitelé svou výuku chápou jako stejně důležitou jako svůj výzkum.

Co se týče ideálu kvalitní vysokoškolské výuky, Lowman (1995) vytvořil dvoudimenzionální model, v němž je první dimenzí intelektuální stimulace, která zahrnuje jasnost výkladu a schopnost stimulovat pozornost a zaujetí studentů. Druhou dimenzí je utváření interpersonálního vztahu se studenty, což znamená komunikovat se studenty tak, aby učitel zvyšoval jejich motivaci k práci a radost z učení. Při hledání kvality výuky proto hrají roli dva přístupy, na jedné straně nakládání s obsahy, na straně druhé interakce se

studenty, přičemž dobrá výuka je zaměřená spíše na studenty. To znamená, že vychází z jejich potřeb, staví je do pozice spolutvůrců vědění a povzbuzuje jejich aktivitu, nezávislé myšlení a kritičnost (Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996). Na to, zda je hodina dobrá, vyučující usuzují především z komunikační aktivity studentů, kterou jsou, na rozdíl od procesu učení, schopni sledovat. Jako dobrá je hodnocena hodina, v níž studenti interagují s učitelem (Šed'ová et al., 2016).

Můžeme vidět, že popis vynikajícího vysokoškolského učitele a kvalitní výuky se v mnoha ohledech prolínají a úzce souvisí se sebepojetím začínajících vysokoškolských učitelů. Jako nejvýraznější bod tohoto prolnutí se ukazuje skutečnost, že vynikající vysokoškolští učitelé zaměřují svou výuku na studenty a jejich učení, přičemž právě takovou výuku můžeme považovat za vysoce kvalitní.

3 Metodologie

Předložená výzkumná studie je součástí projektu *Rozvoj pedagogických kompetencí akademických pracovníků Masarykovy univerzity* realizovaného v roce 2015 týmem akademických pracovníků z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Cílem projektu bylo připravit návrh koncepce vzdělávání akademických pracovníků Masarykovy univerzity s důrazem na rozvoj pedagogických kompetencí. V rámci tohoto projektu byl realizován kvalitativně orientovaný empirický výzkum s cílem zmapovat vzdělávací potřeby začínajících vysokoškolských učitelů (Novotný et al., 2015).⁵

Participanty se stali začínající vysokoškolští učitelé ze všech devíti fakult Masarykovy univerzity.⁶ Začínající vysokoškolský učitel je pro účely této studie definován jako učitel s praxí kratší pěti let (Berliner, 1986), který má pracovní smlouvu s univerzitou a zároveň vyučuje alespoň jeden předmět.⁷ Vzorek byl konstruován za pomoci jmenného seznamu zaměstnanců poskytnutého rektorátem Masarykovy univerzity, který byl podroben výše

⁵ Na sběru dat pracovali Klára Šed'ová, Roman Švaříček, Petr Novotný a Jiří Zounek z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

⁶ Masarykova univerzita má tyto fakulty: Ekonomicko-správní fakulta, Fakulta informatiky, Fakulta sociálních studií, Fakulta sportovních studií, Filozofická fakulta, Lékařská fakulta, Pedagogická fakulta, Právnická fakulta, Přírodovědecká fakulta,

⁷ Za začínající učitele na Masarykově univerzitě považujeme všechny, kteří na univerzitě vyučují méně než pět let, a to bez ohledu na to, jaká je jejich předchozí výuková praxe.

zmíněným kritériím výběru participantů. Následně byli potenciální participant⁸ osloveni skrze e-mail a do vzorku byli vybráni ti, kteří na naši výzvu zúčastnit se výzkumu odpověděli ve stanoveném termínu kladně.

Celkem se této studii účastnilo devatenáct začínajících vysokoškolských učitelů, se kterými byly realizovány hloubkové polostrukturované rozhovory v průměrné délce 80 minut. Schéma rozhovoru obsahovalo třináct otevřených otázek, které se týkaly široce vymezené práce vysokoškolského učitele: pojetí výuky, sebepojetí, pracovních podmínek, vnímané podpory, vzdělávacích potřeb atp. Participanty jsme ujistili o zachování důvěrnosti a anonymity získaných informací, z toho důvodu jsou všem přiděleny pseudonymy a v textu se nevyskytují údaje, skrze které by mohli být identifikováni, protože jsme si vědomi možného etického rizika ve chvíli, kdy provádíme výzkumné šetření na zakázku zaměstnavatele našich participantů.

Rozhovory byly nahrány na diktafon a posléze přepsány do podoby textu, celkem jsme tak získali pět set sedmdesát stran textu přepisů. Tato data jsme zpracovávali v softwaru *ATLAS.ti* (verze 7.0) pomocí vybraných kódovacích postupů. Nejprve bylo realizováno otevřené kódování (Švaříček et al., 2007), ze kterého vyvstalo několik klíčových kategorií (kariérní dráha, podpora a řízení, zdroje pedagogických kompetencí, pojetí výuky, sebepojetí, vzdělávací potřeby atp.), dle kterých byla data kódována znovu skrze tematické kódování (Švaříček et al., 2007). Všechny kódy byly formulovány jako dvouúrovňové a obsahovaly zařazení do kategorie a induktivně vzniklé pojmenování daného datového fragmentu (např. *Vzdělávací potřeby: Jak diskutovat se studenty*).

Pro účely tohoto textu nezpracováváme všechna témata rozhovoru, ale soustředíme se pouze na některá z nich, a to na *kariérní dráhu, zdroje pedagogických kompetencí a vzdělávací potřeby*, které byly dále podrobeny jemnější analýze. Cílem předloženého výzkumu je zjistit, jaká je připravenost začínajících vysokoškolských učitelů na výuku. Kládeme si následující výzkumné otázky: *Jakým způsobem začínající vysokoškolští učitelé vnímají svou připravenost na výuku? Zda a jaké vzdělávací potřeby vyjadřují začínající vysokoškolští učitelé? Jaké socializační mechanismy využívají vysokoškolští učitelé?*

⁸ Masarykova univerzita toho času disponovala dvěma sty začínajícími učiteli splňujícími námi stanovená kritéria.

4 Výsledky výzkumu

Dokážeme přesně zjistit, kde a jak akademici získali vzdělání v oboru, který vyučují, nedokážeme však jednoduše vystopovat, kde a jak získali poznatky z oblasti pedagogiky. Systematické formální učitelské vzdělávání akademiků v českém prostředí chybí (Vašutová, 2005). Toho si všímá také Evžen: „Nevím o tom, že by některá univerzita v Čechách nebo na Slovensku měla systematický program pro vzdělávání vysokoškolských učitelů. Což je svým způsobem skandál, protože vysokoškolští učitelé jsou jenom učitelé, které nikdo neučí, jak mají učit.“ Situaci, kdy absentuje vzdělávání akademiků v oblasti pedagogiky, vnímají naši participanti negativně. Zatímco učitelé pro nižší stupně vzdělávání musí absolvovat vysokoškolské učitelské vzdělání, vysokoškolští učitelé žádnou takovou povinnost nemají. To je svým způsobem paradoxní ve chvíli, kdy univerzita stojí na vrcholu vzdělávacího systému a její učitelsky nevzdělaní učitelé mají svým studentům předávat nejkvalitnější vzdělání.

Na následujících stranách se nejprve podíváme na to, kdo jsou začínající vysokoškolští učitelé a zda absolvovali učitelské vzdělání (popřípadě jaké), či nikoliv. Poté se budeme věnovat pouze těm participantům, kteří verbalizují vzdělávací potřeby v oblasti pedagogiky. Popíšeme, jaké vzdělávací potřeby to jsou, přiblížíme mechanismy socializace do role vysokoškolského učitele a s tím související mechanismy uspokojování vzdělávacích potřeb a následně popíšeme ideál učitelského vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů očima našich participantů.

4.1 Zrod vysokoškolských učitelů – vstup akademiků do výuky

Naše data dokladují čtyři skupiny začínajících vysokoškolských učitelů (viz tabulka 1).⁹ Tyto skupiny můžeme metaforicky nazvat jako *vytrvalce*, *plavce*, *matadory* a *solitéry*.

Tabulka 1

Typologie začínajících vysokoškolských učitelů dle jejich učitelského vzdělání

Vytrvalci (5) Mají učitelské vzdělání a chtějí se v této oblasti dále vzdělávat.	Plavci (8) Nemají učitelské vzdělání, ale chtějí jej získat.
Matadoři (3) Mají učitelské vzdělání a nechtějí se v této oblasti dále vzdělávat.	Solitéři (3) Nemají učitelské vzdělání a nechtějí jej získat.

⁹ Číslo v závorce znázorňuje počet participantů zařazených do příslušné skupiny.

Do skupiny *vytrvalců* jsou zařazeni učitelé, kteří v minulosti prošli kurzem zaměřeným na pedagogiku. Jejich vzdělání je rozdílné, někteří z *vytrvalců* úspěšně dokončili učitelský studijní obor, jiní absolvovali pedagogické minimum, další se účastnili vzdělávacího kurzu zaměřeného na pedagogiku a didaktiku. Přestože, *vytrvalci* získali učitelské vzdělání, hovoří o celé řadě vzdělávacích potřeb. Znamená to tedy, že mají nadále potřebu se učitelsky vzdělávat. Například Jindřich tvrdí: „Já jsem na tom kvalifikovaněji, ale pořád to vnímám tak, že ‚hasím vatu‘.“ Když Jindřich říká kvalifikovaněji, srovnává se s kolegy, kteří nemají takové vzdělání, které se dostalo jemu. Co se týče metafory „hasit vatu“, tu Jindřich vysvětluje jako neustálé objevování samozřejmých věcí ve výuce, které by nemusel činit, kdyby měl dostatečné vzdělání. V porovnání s kolegy je Jindřich kvalifikovanější pedagog, v porovnání s ideálním stavem ve svých očích nikoliv, proto hovoří o potřebě dalšího učitelského vzdělání.

Ve skupině *plavců* je soustředěna největší skupina participantů. Vstupují do role učitele bez učitelského vzdělání, udávají, že s tímto stavem nejsou spokojeni, a vyjadřují celou řadu vzdělávacích potřeb, jak uvidíme dále v textu. Plavci si uvědomují své pedagogické nedostatky a mají potřebu je řešit prostřednictvím příslušného vzdělávání. V této skupině se také vyskytuje specifický způsob uvedení do profese učitele, což dokládá Tadeáš: „Mě do toho hodili jako do vody. Musím říct, že zrovna tady u nás se to neřešilo. Že by někdo pro nás byl tím, že nás do toho více zasvětil, předal nám nějakou přípravu anebo nějaký formát té výuky, ve kterém bysme pokračovali anebo na něho navázali.“ Tadeáš popisuje typickou situaci, se kterou se plavci setkávají, tedy takzvané „hození do vody“, což dává název této skupině participantů. Chybějící učitelské vzdělání se u plavců snoubí s absencí uvedení učitelů do výuky, což jim činí problémy při plánování i realizaci výuky.

Do skupiny *matadorů* jsou zařazeni učitelé, kteří přichází s učitelským vzděláním získaným mimo Masarykovu univerzitu, tedy na jiných univerzitách v rámci tamních povinných kurzů. Matadoři zároveň tvrdí, že nemají potřebu se dále vzdělávat v oblasti pedagogiky. Tento fakt je způsoben především jejich dlouholetou zkušeností s výukou na jiných univerzitách či jiných typech škol nebo akcentováním vědecké stránky práce akademika, což dokládá Čeněk: „Moje metoda výuky je přijít tam a dělat to nejlepší, co umím, já ale nejsem učitel.“ Čeněk se primárně považuje za vědce a až ve druhé řadě za učitele, a to přesto, že vyučuje již několik let. To je také jeho argumentem pro tvrzení,

že jako takový si může dovolit nevyučovat příliš dobře (srov. Šed'ová et al., 2016), a i z toho důvodu nepovažuje za důležité účastnit se učitelského vzdělávání, protože jako vědec jej nepotřebuje.

Ve skupině *solitérů* jsou sdruženi participanti, kteří vstupují do role učitele bez učitelského vzdělání a zároveň nemají potřebu toto vzdělání získat. Jako příklad může posloužit výpověď Mikuláše:

Já nevím, jestli bych vůbec něco takového chtěl absolvovat. Že si řeknu „to to radši budu dělat trošku špatně, ale po svojem“. A stejně je to na osobnosti toho učitele, protože znám mnohé vyučující, a to jsou takové leklé ryby, že i kdyby deset takových kurzů absolvovali, tak to k ničemu nebude.

Mikuláš argumentuje přesvědčením o nefunkčnosti učitelského vzdělávání. I ve chvíli, kdy by sám připustil, že jeho výuka není zcela v pořádku, učitelské vzdělání by pravděpodobně nechtěl absolvovat. Pro Mikuláše je totiž mnohem důležitější vyučovat „po svojem“ a spoléhá se především na své osobnostní kvality, které se nedají získat prostřednictvím vzdělávacího kurzu.

Dvě skupiny participantů (*matadoři* a *solitéři*) nemají potřebu vzdělávat se v oblasti pedagogiky. Důvody jsou různé – od preference vědecké činnosti před výukou přes nedůvěru v učitelské vzdělávání až po přesvědčení, že jejich výuka je v současné době v pořádku. Dále zde máme dvě skupiny učitelů, kteří se chtějí vzdělávat, a to skupinu *vytrvalců* a *plavců*. Ti mají vyšší potenciál ke zlepšení své pedagogické práce a univerzity, které chtějí pracovat na zvyšování kvality výuky, se mohou zpočátku zaměřit právě na tyto začínající vysokoškolské učitele a jejich vzdělávací potřeby. Můžeme říci, že to, zda začínající vysokoškolský učitel má nebo nemá učitelské vzdělání, přímo neimplikuje to, zda nadále takové vzdělání vyžaduje.

4.2 Jaké jsou vzdělávací potřeby začínajících vysokoškolských učitelů

Dále v textu se budeme zabývat jen začínajícími vysokoškolskými učiteli, kteří udávají potřebu učitelského vzdělání. Přestože *vytrvalci* již učitelské vzdělání absolvovali, zatímco *plavci* ne, vzdělávací potřeby těchto dvou skupin se neliší. Obě skupiny akcentují především dvě základní vzdělávací potřeby,¹⁰ a to potřebu naučit se vést výuku interaktivním způsobem a potřebu naučit se efektivně připravovat výuku. Vzdělávací potřeba vzniká ve chvíli,

¹⁰ Další, avšak početně méně zastoupené vzdělávací potřeby jsou tyto: práce se skupinou, práce s problémovými studenty, hodnocení, zvládání krizových situací a možnosti inovací výuky.

kdy nastává rozpor mezi ideálem, kterého by učitelé chtěli dosáhnout, a reálným stavem. Participanti hovoří o dvou podobách vzdělávacích potřeb: za prvé chtějí umět něco, co je podle nich důležité (interaktivita přednášek), a za druhé se chtějí v něčem zlepšit (příprava výuky).

Začínající vysokoškolští učitelé nejčastěji vyučují praktická cvičení či semináře a přednášky. V obou případech se snaží ve výuce *interagovat se studenty*. Rostislav například hovoří o tom, že se snaží o to, aby jeho přednášky byly interaktivní, ale že ne vždy se mu to daří.

Dbám na to, aby byla nějaká interaktivita v těch přednáškách, to znamená, že pro mne není dobrá přednáška taková, kde já jenom mluvím na studenty. Zároveň, pokud mám být kritický vůči sobě, tak někdy mám pocit, že ty přednášky nejsou tak záživné, jak by mohly být, jak bych si představoval, aby byly.

Rostislav hovoří o tom, že pasivita studentů při výuce je nežádoucí. Žádoucí je naopak spolupráce učitele a studentů na objevování a spoluutváření poznatků skrze komunikaci. Transmisivní pojetí výuky už není učiteli akceptováno a centrum pozornosti se odvrací od výuky orientované na učivo k výuce orientované na učení se studentů (srov. Kember, 1997; Trigwell, Prosser, & Waterhause, 1999). Právě míra interaktivnosti výuky bývá začínajícími vysokoškolskými učiteli vnímána jako jeden z ukazatelů kvality výuky (Šedová et al., 2016).

Mnoha učitelům zabírá příprava výuky i několik hodin, například Evžen říká: „Tak jsem se díval, že na jednu hodinu přednášky potřebuji asi sedm hodin přípravy.“ Není divu, že jednou z nejčastěji zmiňovaných vzdělávacích potřeb je *příprava výuky*. Učitelé jednak přiznávají, že tak velké množství informací, které chtějí studentům předat, neumějí logicky strukturovat (Rostislav: „Dokážu si představit, že moje přednášky působí chaoticky, respektive já mám z toho takový pocit, že někdy to není úplně dobře nastrukturované, ale to je spíše množstvím učiva.“), a dále si pokládají otázku pátrající po zajímavosti látky pro studenty (Vlastimil: „Jestli má vůbec smysl dělat tady tyhle přednášky.“), přičemž opět zde vidíme příklon k výuce orientované na studenty.

Začínající vysokoškolští učitelé jsou si jisti v oboru, který vyučují, nejistota a velká část vzdělávacích potřeb se váže k pedagogice a didaktice. „Možná nějaké základy pedagogické průpravy by se hodily.“ (Štěpán). „Myslím, že mne spíš už zajímá ta didaktická část.“ (Jindřich). U těchto jednoduchých tvrzení však zůstává. Není zjevné, co přesně participanti myslí pojmy

pedagogika a didaktika. Pravděpodobně sem zařazují vše od přípravy přes realizaci až po evaluaci výuky. Není nezajímavé, že obě skupiny začínajících vysokoškolských učitelů hovoří v této oblasti stejně vágně, nezáleží tedy na tom, zda již učitelské vzdělání mají (a měli by se tedy orientovat v základních pedagogických pojmech). Můžeme usuzovat, že výrokem „chtěl bych se vzdělávat v oblasti pedagogiky a didaktiky“ participanti nepoukazují na konkrétní vzdělávací oblast, ale na vlastní motivaci pro vzdělávání v oblasti pedagogiky a didaktiky. Jemnějšími důvody může být, že *plavci* žádné učitelské vzdělání nemají, a možná tak nevědí, co přesně jim může pedagogika nabídnout. U *vytrvalců* se můžeme domnívat, že jejich vzdělání generuje další vzdělávací potřeby.

4.3 *Jak se začínající vysokoškolští učitelé učí vyučovat*

Ve chvíli, kdy někteří vysokoškolští učitelé učitelské vzdělání mají, ale považují jej za nedostačující, nebo jej nemají vůbec, snaží se chybějící informace a dovednosti získat svépomocí. Zde představujeme tři základní mechanismy, které začínající vysokoškolští učitelé za tímto účelem využívají, a to *imitaci vzorů, kolegiální podporu a studentskou zpětnou vazbu*.

Garanti předmětů a někdy i samotní začínající vysokoškolští učitelé spoléhají na to, že daný předmět absolvovali jako studenti a na základě *imitace vzorů* z dob studií vědí, o co v předmětu jde a jak se má vyučovat. Tento postup zažil například Rostislav: „Začínal jsem poprvé ten seminář, a to bylo tak, že mi bylo řečeno: ‚Budete vést seminář.‘ A to bylo všechno. ‚Absolvoval jste to před dvěma rokama, víte, jak to chodí, běžte,‘ to byla všechna metodická příprava a podpora, kterou jsem dostal.“ Zde vidíme neuvedení začínajícího učitele do výuky, o čemž hovoří zejména skupina *plavců*, nicméně týká se většiny začínajících vysokoškolských učitelů v našem vzorku. Učitelé jsou tedy často odkázáni na vlastní vzpomínky na výuku daného předmětu z dob studií, kdy mohli vidět své učitele vyučovat. Nemohli však vidět, jaké motivy je vedly k volbě tohoto pojetí výuky. Někteří začínající učitelé mají své vzory, které se snaží následovat, a antivzory, vůči kterým se snaží vymezit. Přejímají tak vzory a stereotypy, které zažili jako studenti nebo které vidí u zkušenějších kolegů. V první řadě se tedy začínající učitelé snaží spolehnout na své zkušenosti.

Pokud hovoříme o spolupráci školitele a doktoranda,¹¹ nabízí se možnost hospitací. Školitelé ale nenavštěvují výuku svých doktorandů. Co v tomto mo-

¹¹ V našem vzorku jsou právě doktorandi nejčastěji začínajícími učiteli.

mentě funguje, jsou občasně návštěvy doktorandů ve výuce svého školitele, popřípadě vyučujícího daného předmětu v jiné seminární skupině – Nina: „Chodila jsem na náslechy ke starším kolegům. Měla jsem to v rozvrhu tak, že jsem měla cvičení ve středu a v pondělí jsem se šla podívat ke starší kolegyni, jak to ona vede. Na nějaké to časové rozvrhnutí té hodiny, kterému cvičení můžu kolik věnovat a tak.“ Nina se tedy znovu vrátila do role studentky, aby zjistila, jak by mohla její výuka vypadat. Při návštěvě výuky nicméně často chybí rozprava nad viděným.

Jako další cestu získávání potřebných informací začínající učitelé volí *kolegiální podporu*. Ta nabývá různých podob dle zvyklostí pracovišť – může jít o formální setkávání, v rámci kterého mohou mladší učitelé vznášet své dotazy, neformální setkávání nebo o spolupráci se školiteli v případě doktorských studentů – Nina: „My si občas sedneme s kolegy jen tak při káfičku a povídáme si o těch studentech. Já vysloveně, když mám nějaký problém, tak jdu za kolegy a povídáme si o tom, vždy se snažím zjistit jejich názor, jak by to oni řešili, co si o tom myslí a tak.“ Nina tedy popisuje kolegiální výpomoc jako jakési teoretizování nad problémy, které Nina subjektivně vnímá při své výuce a o kterých referuje kolegům s žádostí o radu. Kolegiální podporu si nepředstavujeme jako soustředěné aktivity, často jde o setkání se s kolegy u oběda, kávy nebo jen na chodbě. Nehledě na to, že kolegové, kterých se začínající učitelé dotazují, také pravděpodobně neměli příležitost absolvovat učitelské vzdělání a též se spoléhají na své vlastní zkušenosti.

Naši participanti na otázku *Jak byste se popsali jako učitelé?* často odpovídají podobně jako Madlen: „Tak to je pro mě těžký. To byste se měl zeptat spíš studentů.“ Madlen, stejně jako ostatní participanti, má možnost využívat formálního studentského hodnocení v rámci *předmětové ankety*, která je umístěna v online prostředí a prostřednictvím níž mohou studenti každý semestr anonymně ohodnotit výuku svých vyučujících. Ve výpovědi Madlen můžeme také vidět, že se spoléhá na studentské hodnocení v otázce kvality výuky a jejich učitelských dovedností. Například Jindřich podle *studentské zpětné vazby* upravil systém zkoušení:

Takže tam jsou i hodně dobré věci, co mně třeba nenapadly, tak pak o tom popřemýšlím. Jo, třeba jsem se tam dozvěděl, že studenti mají podezření, jestli ty jejich eseje vůbec čtu. Takže pak jsem začal dělat to, že u tý zkoušky jsem třeba s téma studentama to prošel a teďka mají šanci vidět, že to mám poškrtaný, co oni napsali.

Možnost nahlédnout do předmětové ankety využívá osmnáct z devatenácti participantů.¹² Můžeme se domnívat, že tak vysoké číslo může pramenit z faktu, že předmětová anketa je na sledované univerzitě jedinou institucionalizovanou platformou, skrze kterou se učitelé mohou dozvídat o kvalitách a nedostatcích své výuky a kterou mohou využívat jako zdroj učení se.

Kritika mechanismů socializace do role vysokoškolského učitele

Výše popsané mechanismy mohou být poměrně nebezpečné, protože může docházet ke konzervaci postupů, a to nejen těch dobrých, ale i těch nežádoucích.

Můj dojem je, že spousta lidí, kteří začínají, tak oni nejsou špatní učitelé, ale oni strašně často replikují věci, které viděli, protože to je nejlehčí věc. To znamená, že když jste viděli, že někdo přednáší, devadesát minut do vás valí informace, tak to uděláte stejně, protože v momentě, kdy nevíte, jakým způsobem to máte dělat, protože vám nikdy nikdo nedal žádnou přípravu, tak uděláte to stejné. A zároveň si to internalizujete a po dvou letech jste stejným učitelem, jako ti jiní učitelé, a tím pádem ty negativní vzorce se přirozeně opakují napříč vyučováním. (Rostislav)

Rostislav poukazuje na skutečnost, že pokud je učitel učitelsky nevzdělán, neovlivňuje to negativně pouze kvalitu jeho konkrétní výuky, ale také směřování a kvalitu celého studijního oboru. Nebezpečí replikace zažitých vzorců ve výuce je zřetelné právě ve chvíli, kdy začínající učitelé zakládají svou výuku právě na tom, co si pamatují z dob svých studií. Často proto dochází k udržování vzorců výuky, které nemusí být ve všech ohledech žádoucí vzhledem k vývoji společnosti, jenž neustále probíhá, zatímco podoba výuky na vysokých školách může stagnovat.

Výše popsané mechanismy učení se začínajících vysokoškolských učitelů mají kromě replikace zažitých vzorců výuky další problém, a to, že neuspokojují vzdělávací potřeby učitelů, tedy potřebu vést výuku interaktivně a potřebu naučit se efektivně připravovat výuku. Interaktivní přednášky jsou dle našich participantů záležitostí, se kterou se ve výuce příliš nesesetkávali, což znamená, že se jí od svých služebně starších kolegů nemohou naučit. Pokud jde o vzdělávací potřebu týkající se přípravy výuky, ta se dá jen těžko odpozorovat od kolegů. Zároveň pro zkušenější kolegy může být těžké reflektovat svou vlastní přípravu na výuku a referovat o ní mladším kolegům. Výše popsané

¹² Možnost nahlédnout na studentskou zpětnou vazbu využívají i učitelé z řad *matadorů* a *solitérů*.

mechanismy spíše řeší aktuální situační nedostatky, které však nejsou schopny řešit koncepčně, nýbrž pouze nahodile. Můžeme proto odpovědět na položenou otázku týkající se socializace začínajících vysokoškolských učitelů do role učitele. Zatímco doposud jsme se mohli domnívat, že živelná a neřízená socializace prostřednictvím následování vzorů je dostačující, nyní definitivně vidíme, že tomu tak nutně nemusí být.

4.4 *Preferovaná podoba vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů*

Začínající vysokoškolští učitelé z řad vytrvalců a plavců jsou otevřeni různým vzdělávacím aktivitám, které by jim dopomohly souvisle získávat a rozvíjet pedagogické a didaktické kompetence. Poměrně přesnou představu o takovémto vzdělávání přináší Tadeáš:

Já si myslím, že právě v tom doktorském studiu by to mělo být. Myslím si, že tam by nám to pomohlo hodně, kdybychom v rámci toho studia měli nějakou pomoc nebo podporu, že bychom někde pravidelně měli nějaký *semináře, workshopy*, kde bysme se scházeli a *sdíleli* to, když jsme začali učit, jak se na to díváme a co třeba bysme mohli nebo nemohli dělat. Jo, protože my jsme měli předmět Spolupráce při výuce, který ale obsahoval pouze to, že jsem došel do výuky a učil jsem. Ale tomu by mělo předcházet nebo paralelně s tím by mělo být něco, kdy bysme byli v té pozici, kdy by *nám někdo říkal* a upozorňoval nás na chyby, vedl nás, kdybychom to diskutovali.

Vidíme, že učitelské vzdělávání začínajících učitelů by, dle našich participantů, mělo být realizováno již v doktorském studiu jako příprava na výuku a následně jako pomoc při výuce. Tadeáš hovoří o třech úrovních vzdělávání, a to o seminářích či workshopech, sdílení zkušeností a mentorství. O těchto úrovních v jednotlivostech referují i ostatní participanti, zdá se tedy, že tento model učitelského vzdělávání může být funkční i napříč vyučovanými obory.

Můžeme proto tvrdit, že pokud univerzity chtějí připravit kvalitní učitelské vzdělání pro své začínající učitele, měly by ideálně začít *vzdělávacím kurzem* pro doktorské studenty, což požaduje například i Rostislav:

Já bych přivítal několik seminářů anebo přednášek o tom, jak učit, například jako povinný předmět úplně na začátku doktorského studia, učitelská příprava. To by bylo opravdu, že se připravím na to, jakým způsobem budu pracovat s těmi skupinami, a nějakým způsobem se standardizuje ta metodika hodnocení studentů, jakým způsobem jim mám dávat zpětnou vazbu, čeho se mám vyvarovat a nějaká etika vyučování a toho, jaký odstup si mám držet od studentů.

Rostislav vyzdvihuje nutnost učitelského vzdělávání ještě před tím, než mladý akademik vstoupí do výuky, jako „učitelskou přípravu“. Obsahem vzdělávacího kurzu by měly být právě otázky interaktivity přednášky, přípravy výuky a poznatky z oblasti pedagogiky a didaktiky. Otázkami zůstává, kdo by kurz měl vyučovat, zda má být realizován pro každý vědní obor zvlášť nebo zda je možné vzdělávat v jednom kurzu vyučující z různých vědních oblastí, s jakou frekvencí by měl být kurz vyučován a zda má být kurz povinný či dobrovolný. Odpovědi na tyto otázky by dle našich participantů měla přinést samotná univerzita.

Ve chvíli, kdy začínající vysokoškolští učitelé vstoupí do výuky, by bylo vhodné formalizovat a systematizovat některé z podpůrných mechanismů, které již nyní začínající učitelé v různé míře využívají, jako například *mentorskou podporu a zpětnou vazbu*. Co se týče mentorů, doposud začínající učitelé využívají v podobném režimu zpravidla své školitele. Nově by však mohlo jít také o odborníky v pedagogice či didaktice, zahraniční kolegy či kolegy z jiných univerzit.

Jo, umím si to představit, a dokonce tady působí paní docentka, která má letitý zkušeni a říká, že dřív to bylo běžný, že chodili s někým do výuky a že jim chodil někdo do výuky. Já v tom doktorským bych chtěl, aby mi tam někdo přišel tehdy. Ale mně tam nikdo nechodil, protože ti lidi byli, a já to chápu, vytížení. Musel by to třeba být někdo úplně zvenčí, vyloženě kdo by měl tu didaktickou a pedagogickou úlohu a který by tak docházel na jednotlivý fakulty a byl by nápomocen při přípravě pedagogů v rámci doktorských programů. (Tadeáš)

Tadeáš hovoří o tom, že je potřeba znovuobjevit a institucionalizovat systém hospitací mentorů, kteří mají odborné vzdělání v oblasti pedagogiky a didaktiky. Pomoc mentorů by měla spočívat zejména ve zpětné vazbě na reálnou výuku začínajících učitelů. Nemusí přitom nutně jít o hospitace formou přímého pozorování. Většina začínajících učitelů by ocenila například i zavedení videoreflexí výuky.

Pod to bych se podepsal, to by mi určitě vyhovovalo. Jo, práce s těma videama, natočit vlastní výuku a třeba to s tím mentorem nějak rozebrat, co se týče i nějakých konkrétních dovedností. To si myslím, že je super nástroj, kdybychom měli možnost, tak bych si to určitě rád zapsal. (Sebastian)

Předností této metody je zejména to, že samotný učitel může na videu vidět svou výuku a sám nebo ve spolupráci s mentorem ji může zhodnotit a navrhnout případné další kroky.

Ve chvíli, kdy už začínající učitel vyučuje několik semestrů a nasbíral zajímavé zkušenosti, měla by nastat *výměna zkušeností* s kolegy z oboru i mimo něj. Tadeáš: „Já mám pocit, že tady každý z nás vede tu výuku svým stylem, aniž by to sdílel s někým. To znamená, že třeba někdo má nějaký metody, formy, který jsou zajímavý, který můžou obohatit, být inovativní pro mne, a já to nevím.“ Tadeáš zároveň několik podobných výměn zkušeností zažil. „A to bylo třeba hrozně fajn. Protože jsem viděl, jak na různých fakultách přistupují k té výuce jinak, tak mi to třeba něco dalo a v něčem mne to posunulo.“ Můžeme se domnívat, že právě takováto výměna zkušeností by mohla mít potenciál vyřešit problém replikace negativních vzorců ve výuce, o čemž hovořil Rostislav, a to zejména ve chvíli, kdy by výměna zkušeností probíhala nejen v rámci jednoho oboru. Dále se také skrze výměnu zkušeností nabízí řešení Jindřichova „hašení vaty“, učitelé by tedy nemuseli na vše přicházet sami, ale mohli by se v mnoha ohledech inspirovat výukou kolegů.

Vidíme, že naši participanti, začínající vysokoškolští učitelé, navrhují podobu vzdělávání, které by chtěli absolvovat. V první řadě navrhují vzdělávací kurz se zaměřením na pedagogiku a didaktiku, dále systematickou podporu mentorů a zpětnou vazbu a naposledy výměnu zkušeností. Aby tento návrh nezůstal jen v rovině úvah, Karel si přeje následující: „Já si to představuji tak, že existuje pracoviště, který se zabývá pomocí, tak jak Centrum pro informační technologie jako support pro technologie, tak support pro pedagogiku. A to mi tak jako přijde nejlíp.“ Z tohoto výroku můžeme usuzovat, že Karel, stejně jako další participanti, má za to, že o vzdělávání v oblasti pedagogiky a jeho systematické ukotvení v rámci univerzity by se měla postarat právě sama univerzita.

5 Diskuse a závěr

Cílem tohoto textu bylo zodpovědět otázky týkající se vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů v oblasti pedagogiky. Díky hloubkovým rozhovorům s devatenácti participanty jsme zjistili, že jedenáct z nich vstupuje do role učitele bez učitelského vzdělání a pouze osm participantů toto vzdělání má. To, zda začínající učitelé hovoří o potřebě učitelského vzdělávání, však nelze předznamenat podle toho, zda ho již mají, či nikoliv.

Šest participantů s učitelským vzděláním i bez něj hovoří o tom, že aktuálně nemají potřebu se v této oblasti vzdělávat. Pro toto tvrzení předkládají různé argumenty, od upřednostňování vědecké činnosti před výukou přes nedůvěru v učitelské vzdělání jako takové až po přesvědčení, že jejich výuka je v současné době v pořádku a jsou s ní spokojeni. Třináct participantů nehledě na to, zda učitelské vzdělání mají, či nikoliv, udává, že mají potřebu se vzdělávat v oblasti pedagogiky, a to z toho důvodu, že jim toto vzdělání úplně chybí nebo že to, které mají, považují za nedostačující. Tito učitelé pak hovoří o dvou základních vzdělávacích potřebách, konkrétně o potřebě naučit se vést výuku interaktivním způsobem a potřebě naučit se efektivně připravovat výuku.

Data ukazují, že tyto vzdělávací potřeby začínající učitelé nemají možnost systematicky naplňovat a zároveň současné způsoby jejich učení se nejsou funkční. Začínající vysokoškolští učitelé nejčastěji využívají rad zkušenějších kolegů, které jsou však útržkovité a nevychází z pozorování výuky, nýbrž ze subjektivních výpovědí začínajících učitelů o jejich výuce. Dále se začínající učitelé velmi často spoléhají zejména sami na sebe a na své zkušenosti z dob studií a využívají zkušeností z dříve realizované výuky, často jde tedy o *learning by doing* (Johannes et al., 2013), v našem případě *learning by doing* bez příslušné reflexe výukové praxe. Takové způsoby učení se můžeme označit za nefunkční a poměrně nebezpečné, protože často mohou vést k přejímání a replikaci negativních vzorců ve výuce. Tento problém může být nejcitelnější u těch vysokoškolských učitelů, kteří ve svých kurzech připravují budoucí učitele.¹³ Dostávají se do paradoxní situace, ve které učitelsky nevzdělaný nebo nedostatečně učitelsky vzdělaný vysokoškolský učitel má vyučovat to, co sám neumí, neboť na to nebyl připravován. Vzdělavatelé budoucích učitelů by měli být vzory pro studenty učitelství, nicméně můžeme říci, že pokud vysokoškolští učitelé nereflexivně přebírají ustálené vzorce výuky na dané univerzitě, nemohou se stát kvalitními vzory pro své studenty, budoucí učitele.

Výsledky dále naznačují, že se pomalu mění přístup začínajících vysokoškolských učitelů k výuce. V některých oblastech se vymezují vůči stylu výuky, který byl aplikován na ně v době jejich studia. Dřívější způsob výuky bychom mohli popsat jako přístup k výuce zaměřený na učitele a učivo, který se

¹³ Na některých fakultách Masarykovy univerzity jsou připravováni budoucí učitelé či pedagogičtí pracovníci, konkrétně na fakultě pedagogické, filozofické, přírodovědecké a fakultě sportovních studií.

aktuálně začínající vysokoškolští učitelé snaží proměnit v přístup zaměřený na studenty a jejich učení (Kember, 1997; Trigwell et al., 1999). Usuzujeme tak zejména z deklarovaných vzdělávacích potřeb a z jednoho velmi častého způsobu učení se začínajících vysokoškolských učitelů, a to studentské zpětné vazby. Dále můžeme říci, že se začínající učitelé nacházejí v období přechodu mezi těmito dvěma přístupy k výuce. Vyplývá to z faktu, že se například interaktivní výuka nachází stále v kategorii vzdělávacích potřeb, a ne například v kategorii sebehodnocení. V této chvíli přerodu, který iniciují sami začínající vysokoškolští učitelé, vidíme příležitost pro univerzity a pro jejich snahy vzdělávat své vyučující.

Většina začínajících vysokoškolských učitelů pocituje negativní dopady chybějícího učitelského vzdělání, a z toho důvodu navrhují konkrétní podobu vzdělávání, které by mělo naplnit jejich vzdělávací potřeby. Podobu vzdělávání si naši participanti představují poměrně jasně. Mělo by být realizováno již v průběhu doktorského studia, a to jako vzdělávací kurz, následně by měla přijít individuální podpora mentorů a v poslední fázi výměna zkušeností mezi učiteli. Ukazuje se, že vzdělávací programy pro začínající vysokoškolské učitele trvající minimálně jeden rok mají pozitivní dopad na kvalitu výuky (např. Trigwell, Caballero Rodriguez, & Han, 2012). Tito autoři dále tvrdí, že vzdělávací programy pro začínající učitele mají za cíl podpořit kvalitu učení se studentů skrze změny ve výuce na straně učitele právě na základě dovedností získaných ve vzdělávacím programu.

Situaci, v níž absentuje vzdělávání akademiků v oblasti pedagogiky, vnímají začínající vysokoškolští učitelé veskrze negativně. Můžeme tedy odpovědět na otázku položenou v názvu tohoto textu, a to tak, že chybějící vzdělání v oblasti pedagogiky je pro začínající vysokoškolské učitele problémem. Na druhou stranu je to zároveň výzva pro univerzity, které chtějí poskytovat kvalitní vysokoškolské vzdělávání a chtějí se pyšnit vynikajícími pedagogií. Ve chvíli, kdy pečlivě měříme vědecké výsledky akademiků a neměříme výukové výsledky, respektive kvalitu výuky, a nepečujeme o ni, nemůžeme se přiblížit Humboldtovské ideji univerzity, jak o ní hovoří například Šima a Pabian (2013). Nemůžeme docílit skutečného prolnutí kvalitní vědy a kvalitní výuky na univerzitě. České univerzity proto stojí před novou výzvou, výzvou zvyšování kvality výuky i vysokoškolských učitelů. A výzvou přerodu v univerzitu svou výukou zaměřenou na studenty, kterému doposud brání nereflektivní následování učitelských vzorů na univerzitách, jež konzervují vysokoškolskou výuku, což nemůže být překonáno bez odpovídajícího učitelského vzdělání začínajících vysokoškolských učitelů.

Explorativní kvalitativní výzkum, jako je tento, na jedné straně otevírá nová témata, do kterých můžeme z různých stran nahlížet a poznávat je v nejrůznějších detailech. Na straně druhé má však své přirozené limity. Jedním z nich může být útržkovitost, anekdotismus, který může doprovázet prezentovaná data. Je tedy nutné dále se tématu učitelského vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů empiricky věnovat a objevovat v něm další souvislosti, pravidla a výzvy.

Poděkování

Na tomto místě vřele děkuji docentce Kláře Šed'ové, která tento článek odborně i morálně provázela od počátku až po jeho dokončení v rámci kurzu *Autorský seminář*. Dále také děkuji kolegům z kurzu, Petru Sucháčkovi, Anně Drexlerové a Ksenii Kryuchkové za jejich podporu.

Literatura

- Anderson, S., & Anderson, B. (2012). Preparation and socialization of the education professoriate: Narratives of doctoral student-instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 239–251.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Berliner, C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–13.
- 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.
- Gavora, P. (2013). Úloha školiteľa pri výchove doktoranda. In A. Wiegerová, M. Szimethová, P. Gavora, J. Kalenda, H. Navrátilová, & S. Kočicová (Eds.), *Začínající výzkumník: Od magistra k postdoktorandovi* (s. 34–49). Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Golde, C. M. (2008). Applying lessons from professional education to the preparation of the professoriate. *New Directions for Teaching and Learning*, 113(1), 17–25.
- Hativa, N. (1997, March). *Teaching in a research university: Professors' conceptions, practices, and disciplinary differences*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699–729.
- Huberman, M. A. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassel.
- Iglesias-Martínez, M., Lozano-Cabezas, I., & Martínez-Ruiz, M. A. (2014). Listening to the voice of novice lectures in higher education: A qualitative study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 170–181.

- Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (2013). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 152–165.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conception of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Novotný, P., Švaříček, R., Čejková, I., Šmardová, A., & Sedláčková, J. (2015). *Návrh koncepce rozvoje pedagogických kompetencí akademických pracovníků Masarykovy univerzity* (Dokument MU). Brno: Masarykova univerzita.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68(1), 29–45.
- Patariaia, N., Margaryan, A., Falconer, I., & Littlejohn, A. (2015). How and what do academics learn through their personal networks. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 336–357.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34.
- Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Sedláček M., Novotný P., Nedbálková K., Miková M., ... Zounek J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Grada.
- Trigwell, K. (2005). Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher Education*, 49(3), 235–254.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499–511.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula*, 13(3), 73–78.

Autorka

Mgr. Ingrid Čejková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: cejkova@phil.muni.cz

Pedagogically uneducated university teacher: A problem or a challenge?

Abstract: This paper reacts to a contemporary worldwide trend appreciating significance of excellent education at universities, where education itself is considered to be an activity comparable to science and research. Although in the Czech Republic a young academic is being prepared for a career of a scientist/scholar throughout his or her studies, he or she isn't whatsoever prepared for a career of a teacher. We used semi-structured interviews to find out how beginning university teachers are prepared for teaching, how they are learning to teach, what educational needs follow their profession, and how they imagine pedagogical education which would enable them to become higher-quality teachers. Results of the research show that more than a half of our respondents have no pedagogical education and a substantial part of those who are pedagogically educated consider this education insufficient. The most referred educational need is a need to learn how to lead a lesson in an interactive way. An educational course focused on pedagogy and didactics could help this need and the respondents have a clear idea of what such a course should look like.

Keywords: Educational needs, beginning university teachers, university education, university

Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Publikace představuje andragogiku jako multiparadigmatickou a neustále se rozvíjející disciplínu. Její ambicí je komplexním a přesto srozumitelným způsobem systematizovat vybrané oblasti andragogické teorie i praxe vzdělávání dospělých a reflektovat historický vývoj i aktuální stav celého oboru. Jednotlivé kapitoly nabízejí mnohostranný pohled na tradiční andragogická témata se snahou o širší společenské a politické přesahy. Text zkoumá vznik a konstituování andragogiky jako samostatné a integrované vědní disciplíny v globálním i národním kontextu a předkládá informace o jejích klíčových poznatcích. Specifická pozornost je věnována i historickému vývoji edukace dospělých v českých zemích a kritické analýze aktuální situace. Reflektována je rovněž problematika konceptu celoživotního učení a jeho proměna v kontextu aktuálních trendů společenského vývoje.

Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy mezi autoritářstvím a liberalitou¹

Jan Hábl

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Redakci zasláno 27. 10. 2016 / upravená verze obdržena 16. 12. 2016 /
k uveřejnění přijato 5. 1. 2017

Abstrakt: Cílem této studie je ukázat implikace antropologického předporozumění lidské povahy pro etické vychovatelství. První část práce prezentuje rozdíl mezi ontologickým a morálním aspektem lidské povahy, tj. rozlišuje mezi tím, jak člověk jest (ontologie) a jak by měl být (morálka). Druhá část srovnává tři, resp. čtyři antropologické varianty odpovědí na tyto otázky – antropologický pesimismus, optimismus, realismus, existencialismus. Třetí část ukazuje eticko-výchovné implikace těchto odpovědí. Na základě rozlišení ontologické a morální komplexity lidské povahy je doloženo, že antropologický realismus vede k autentické pedagogické humanizaci, zatímco pesimismus vede k autoritářské výchově a optimismus k liberální výchově. Antropologický realismus skýtá největší edukační potenciál pro funkční etické vychovatelství, které si klade za cíl formovat autentickou humanitu.

Klíčová slova: ontologie, morálka, výchova, etická výchova, dobro, zlo, lidskost

Etické či morální vychovatelství se ukazuje být stále více potřebným důrazem v edukačním úsilí současnosti.² Fundamentální otázku, kterou si musí každý pedagog či vychovatel položit, má-li ambici jakkoli formovat charakter dítěte, jest, zda je člověk ve své podstatě dobrý nebo špatný. Důvod je nasnadě. Je-li člověk ve své podstatě dobrý, žádnou výchovu nepotřebuje. Je-li člověk v podstatě špatný, je třeba na něj intenzivně působit. Pokusím se v tomto příspěvku předložit a poskytnout argumenty pro antropologickou variantu, která předpokládá, že člověk je dobrý i zlý zároveň, resp. že je dobrý ve svém bytí (ontologicky), ale problematický ve svých činech (morálně). Nebo ještě jinak, je dobrý ve své potencialitě, ale svůj potenciál neaktualizuje vždy dobře. V první části se pokusím ukázat rozdíl mezi ontologickým

¹ Tento text částečně vychází ze třetí kapitoly knihy *I když se nikdo nedívá. Fundamentální otázky etického vychovatelství* (Hábl, 2015). Je však významně upraven.

² O vzestupu zájmu o etické vychovatelství pojednávám jinde. Viz např. Hábl (2011, 2015).

a morálním aspektem lidské povahy. Ve druhé srovnám čtyři základní antropologické varianty odpovědí na otázku, zda je člověk ve své podstatě dobrý nebo špatný s ohledem na zmíněný ontologický a morální rozměr lidství – antropologický pesimismus, optimismus, realismus a existencialismus. Třetí část ukazuje eticko-výchovné implikace těchto odpovědí. Hlavním argumentem této práce je, že antropologický realismus vede k autentické pedagogické humanizaci, zatímco pesimismus vede k autoritářské výchově a optimismus k liberální výchově. Z hlediska metodologického se jedná o studii hermeneutickou, založenou na deskriptivně-syntetických, ale též deduktivních a komparativních postupech. Vybraným výchovným koncepcím kladu otázku, z jaké antropologie vycházejí, přičemž klíčovým metodickým nástrojem komparace je zmíněná ontologicko-morální distinkce. Záměrem práce není ohledávat, v čem se jednotlivá edukační pojetí překrývají, ale naopak hledat, v čem se liší a co z této odlišnosti plyne.

1 Ontologický rozměr lidství

Zdá se, že realita není triviální. Při jejím pozorování zjišťujeme, že je rozdíl mezi tím, co jest, a co být má. Řečeno antropologicky: člověk nějak je a nějak by měl být, resp. někdy neměl být. Fenomén „měl bych“, příp. „měl bys“, je v centru pozornosti všech, kdo se zabývají etickým vychovatelstvím. Odkud tento imperativ? V čem spočívá jeho legitimita? Proč se vztahuje specificky na člověka (když zvíře uloví zvíře, není to vražda)? Otázky původu, zdroje či rozsahu morality přesahují rámec této studie. Práce se omezuje pouze na pozorování antropologických skutečností. Z určitého úhlu pohledu se lidská povaha či podstata ukazuje jako komplexní, složitá, a to minimálně ve dvou rovinách – ontologické a morální. Ve svém bytí, tzn. ontologicky, je člověk nesporně *dobrý* nebo též důstojný, hodnotný, významný, vznešený. Je někdo. Avšak ve své morální kapacitě je ambivalentní – schopný dobrého i zlého. A nejen schopný. Dobro a zlo skutečně koná.

Tradičně se ontologická důstojnost lidské osoby odůvodňovala metafyzicky – od Mojžíše přes Platóna, Aristotela, Akvinského až po našeho Komenského. Tím či oním způsobem je člověk pojímán jako bytost, která nenáleží sama sobě, ale vztahuje se k něčemu, co ji přesahuje, přičemž toto „náležení“ nepředstavuje nějakou nahodilou či volitelnou psychologickou potřebu (tolik bych chtěl někoho mít a někomu patřit), ale jedná se o ontologický status, bez kterého lidství postrádá cosi podstatného (srov. Nullens & Michener, 2010, s. 173n). *Nexus hypostaticus*, říkal například Komenský (1905, 1926, 1946)

ve svých *Didaktikách*, tj. bytostný vztah člověka k Posvátnému. Člověk je někdo, protože je stvořen jako *Imago Dei*, tj. k božímu obrazu.³ Veškeré jeho osobnostní kapacity – schopnost vědět, vědět o sobě, cítit, rozlišovat dobré a zlé, krásné a ošklivé, schopnost milovat, smát se apod. – mu byly dány, aby se z nich jednak těšil, jednak aby jimi zrcadlil a tím ctil Stvořitele jakožto *summum bonum* (nejvyšší myslitelné dobro, které člověk dokáže tušit). Je-li co dobré, pravdivé a krásné u člověka, není to nahodilost, ale záměr. Člověk je bytost, kterou stálo za to stvořit. Byly stvořeny i jiné bytosti, ale člověk jediný s jedinečným úkolem i výsadou – být reflexí samotného Stvořitele. Odtud jeho důstojnost. Je nezměrná a jen těžko kvantifikovatelná, říkali naši premoderní otcové.

Toto ontologické určení člověka tradičně zakládalo jeho morální určení, onen pocit „měl bych“. Lidská bytost nějak ví nebo cítí, že *by měla* dostát svému povolání. Nejednat pod svou důstojnost. *Měl bych* tu vyplývá z toho, *co jsem*. Etika z ontologie. Lidskost z lidství.⁴

Antropologická intuice ohledně hodnoty člověka přetrvává v naší kultuře i potom, co bylo filozoficky odstraněno její odůvodnění. Modernita programově zamítla veškerou metafyziku a s ní i veškerou ontologii, přesto většina moderních (a normálních) lidí trvá na tom, že člověk nějakou skutečnou hodnotu má. Říkáme „člověk, to zní hrdě“. A hoří-li dům, zachraňujeme nejprve lidi, teprve potom věci. G. Marcel tomu říkal „ontologický cit“, což M. Petříček interpretuje jako fundamentální „potřebu bytí“ (1997, s. 87).

2 Morální rozměr lidství

Morální dimenze lidské povahy se ve srovnání s ontologickou ukazuje – jak už jsem naznačil – jako značně problematická. Je zřejmé, že s člověkem, resp. s morální kapacitou jeho povahy, není něco v pořádku. Člověk není schopen dostát svému určení. Ano, je tu morální imperativ, hlas, který říká „měl bych“, ale já ho neposlouchám, resp. poslouchám selektivně, někdy. Aby to bylo ještě složitější, při troše poctivé introspekce zjišťuji, že někdy hlas slyšet vyloženě nechci a podnikám různé kroky k jeho „přeslechnutí“. Jindy zase hlas slyším dobře, a dokonce ho chci uposlechnout, ale nedokážu to. „Neměl bych tolik kouřit.“ – „Neměl bych to brát.“ – „Tohle už nikdy neudělám.“ A přece se přistihnu, že to zase dělám. Zjišťuji, že vůle je (někdy) dobrá,

³ K tomuto tématu viz Nullens a Michener (2010).

⁴ K tématu *ought-ness* jakožto vnitřní (*intrinsic*) charakteristice lidské povahy viz *A philosophy of ethics* D.W. Aikena (1988).

ale slabá. Na tomto místě je třeba dotknout se klíčové otázky – není to celé fikce? Není tento „hlas svědomí“ bič, který jsme si na sebe uměle ušili? Není to pouhý konstrukt – sociální, psychologický nebo jiný? Implikace takto položené otázky je zřejmá. Pokud ano, pak zaprvé – nemá objektivní platnost, a tudíž si na mě nemůže činit žádný nárok, zadruhé – je možné s ním libovolně zacházet, rekonstruovat ho nebo zcela dekonstruovat. Obávám se, že právě zde je jádro našeho současného problému a také důvod, proč musíme zavádět etickou výchovu do škol. Společně s Hobbesem, Darwinem, Freudem a Nietzschem jsme nejprve vysvlékli člověka z jeho důstojnosti („nejsme nic než...“), a následně i z jeho etiky („nemusíme nic než...“). A teď si nevíme rady s morálně negramotnou generací (srov. Sokol, 2014).

Jsem přesvědčen, že s naším lidstvím i lidskostí se to má jinak. Naše důstojnost není fikcí či konstruktem. Je skutečná. A proto i morální povolání člověka je skutečné. Jakkoli může naše svědomí být obtěžkané patologickými nároky, které na něj superegoticky naložilo prostředí, je také pravda, že v mnohém jsou nároky svědomí zcela zdravé, legitimní a reálné, tzn. že to, co žádají, je skutečně dobré (nebo špatné), ne dobré „pro mě“ nebo dobré „pro mocnější většinu“ nebo „pro zájmovou skupinu“, dokonce ani ne „pro danou kulturu“, ale dobré ve své objektivní podstatě, dobré pro lidství člověka. Pravidla silničního provozu nebo pravidla stolování si lidé domluvili a bude-li třeba, mohou je kdykoli změnit. Ovšem pravidla lidskosti nepodléhají subjektivní preferenci nebo sociálnímu kontraktu, nelze o nich hlasovat ani vyjednávat. Zrádčovství, zbabělost nebo nadutost budou vždy nemorální, a to i kdyby většina (např. i celá kultura) odhlasovala, že to bude chtít jinak.⁵ Zákony lidské morálnosti člověk neprodukuje ani neustanovuje. Rozpoznává je. A buď je přijímá, nebo ne.

Tato nefiktivnost či ne-subjektivita „etična“ se nám dává poznat rozmanitým způsobem. Často v běžných každodenních situacích. Uvažme například situaci obyčejné hádky nebo sporu. V takových situacích slýcháváme či vyslovujeme věty jako: „Jak by se ti líbilo, kdybych něco takového provedl tobě?“ – „Nepředbíhej!“ – „To se se mnou ani nerozdělíš?“ – „Že se nestydíš!“ – „To neprozrazuj.“ – „Vždyť jsi to slíbil.“ apod.⁶

⁵ Viz např. kultury obsahující zcela nemorální doktríny, jako je ženská obřízka, kanibalismus nebo árijská čistota.

⁶ Následující dva odstavce jsou volnou parafrází zcela nadčasových *Rozhlasových hovorů*, které během r. 1943 pronesl C. S. Lewis pro rádio BBC za účelem povzbuzení svých spoluobčanů zkoušených II. světovou válkou. Spolu s dalšími promluvami později vyšly knižně pod názvem *Mere Christianity*; česky *K jádru křesťanství*, vydalo Nakladatelství Návrat v Praze (1993). K tématu přirozeného zákona viz též *Natural law ethics* (Johnson, 2005).

Zajímavé je, že ten, kdo takové výroky vyslovuje, jimi nechce říci pouze to, že mu chování druhého člověka vadí, ale odvolává se na objektivní standard chování, jehož znalost předpokládá i u druhého. Tento předpoklad bývá přitom vzápětí potvrzen, ať už pozitivně, nebo negativně. Provinilec se zastydí a snaží se věc buď napravit, nebo své jednání vysvětlit či omluvit. Tvrdí například, že z nějakého mimořádného důvodu potřebuje nebo je oprávněn předběhnout nebo že se přihodilo něco, co ho z povinnosti dodržet slovo vyvazuje apod. V každém případě je patrné, že se oba zúčastnění dovolávají jakéhosi zákona či kritéria slušnosti, poctivosti nebo morálnosti, o kterém oba vědí. Jakkoliv bývá taková dohoda zcela „tichá“, latentní, bez složité filozofické verbalizace, odvolává se na zcela reálný referenční bod – morální zákonitost, který je platný pro oba, resp. všechny zúčastněné.⁷ Bez tohoto bodu by jakýkoliv morální diskurz nebyl možný. Lidé by se spolu mohli utkat jako zvířata, ale nemohli by se přit v lidském slova smyslu. Přit se znamená, že se jeden druhému snaží ukázat, že je na omylu nebo že se nějak provinil, udělal to, co neměl. A to nikoli z hlediska mého nebo tvého hodnotového rámce, ale z hlediska morálky jako takové. A něco takového by nemělo smysl, pokud by mezi účastníky pře neexistovalo kritérium pro rozlišení toho, co je správné a co špatné, stejně jako by nemělo smysl říkat, že fotbalista fauloval, kdyby nebyla stanovena pravidla fotbalu. Kdyby neexistovala pravidla kopané, neexistovala by ani hra sama nebo by se mohla stát hrou velmi nebezpečnou.⁸

Z určitého úhlu pohledu je lidská řeč o dobrém a zlém zcela fascinující. Žijeme ve vesmíru, který zjevně obsahuje mnoho dobrého i špatného. To podivuhodné ale je, že tento vesmír také obsahuje bytosti, jako jsme my, které o tom vědí. Máme sice obtíž s exaktní definicí pojmů *dobrá* a *zla*, ale umíme rozpoznat jejich skutečnost i kvalitativní rozdílnost v jejich povaze. Dobře to vyjádřil C. S. Lewis: „Člověk neřekne, že čára je křivá, nemá-li pojem, jak vypadá čára rovná“ (1993, s. 34). A jinde dodává:

Dobří můžete být pro dobro samo, pro samo zlo být špatní nemůžete. Můžete někomu prokázat laskavost, když se vůbec laskavě necítíte, jen proto, že být laskavý je správné; nikdo se však nikdy nechoval krutě jen proto, že krutost je špatná, ale jen proto, že mu byla příjemná nebo užitečná. Jinými slovy zlo nemůže uspět v páchání zla stejným způsobem, jakým je dobro dobré. Dobro je takříkajíc samo sebou: špatnost je pouze pokažené dobro. A aby mohlo být pokaženo, musí dobro nejprve existovat. (Lewis, 1993, s. 38)

⁷ Pro krásnou ukázkou intuitivního zakoušení morální reality viz Čapkovu povídku *Výkřik* v souboru *Boží muka*.

⁸ I fotbalově nezdatný čtenář si jistě umí představit, jak by hra vypadala, kdyby se přestalo dodržovat např. pravidlo ofsajdu nebo autu. Nebo kdyby si některý hráč přibrál na pomoc basebalovou pálku. Srov. též praktické postřehy k tomuto problému T. Schirmachera (2013).

Nechci zatěžovat text polemikami nad definicemi pojmů, ale vzhledem k tomu, že Lewis činí narážky, aniž by definoval, je zde namísto dotknout se vymezení ústředních pojmů každého etického uvažování: Co je to dobro a zlo? Zřejmě nejvýstižněji a nejúsporněji to vyjádřil G. E. Moore, když vyslovil tezi, že pojem „dobra“ patří k těm konceptům, které „nepřipouští žádnou definici, [...] neboť pomocí nich jakožto konečných pojmů se naopak musí definovat všechno ostatní, co definici připouští“ (1903, kap. I. §10).⁹ Pojem dobra jakožto ideálu lidství tedy přijímáme jako tajemství, mysterium. *Finitum non capax infinitum*.¹⁰ Není v lidských silách vymezit dobro. Zlo snad – alespoň jako *privatio boni*¹¹. Ale co je dobro? Jak jej vystihnout jako pojem o sobě, v jeho celistvosti, všechny jeho varianty a tváře? Kant by asi řekl, že *noumenon* je nám nedostupný, ať už empiricky, racionálně, nebo jakkoli jinak. A přece, když se s konkrétním dobrem setkáme, když se nám zjeví (*faínomenon*), poznáme a pocítíme ho. Ve výchově k jakémukoli dobru tedy vše začíná pokorou – je tu entita, která mne přesahuje, *principia ethica*.

Skutečnost „etična“ jakožto morálního zákona či principu dobře dokládá ještě jedno pozorování. Kromě neodbytné myšlenky, že bychom se *měli* chovat určitým způsobem, je tu fakt, že se tak nikdo z lidí nechová. Ne že bychom dělali bez přestání jen samé špatnosti, pouze chci poukázat na skutečnost, že – slovy C. S. Lewise – „pravděpodobně právě letos, ba tento měsíc či dokonce ještě dnes jsme se nezachovali způsobem, který očekáváme od druhých“ (1993, s. 13). Na svou obhajobu obvykle uvádíme rozmanité „polehčující okolnosti“, kterými máme tendenci se nějak „vyvíňovat“, omlouvat či umlčovat onen neúprosný nárok „to bys ne/měl“. Taková sebe-obhajoba může mít různé podoby: „Zachoval jsem se sice nepěkně k manželce, ale byl jsem tak unavený.“ – „Tu spornou transakci jsem musel ututlat, jinak by hrozilo, že mě vyhodí z práce, a jak bych pak splácel hypotéku.“ – „To, co jsem slíbil sousedovi a nikdy neudělal, bych býval nesliboval, kdybych věděl, kolik se mi nahrne práce.“ Nejde o to, zda jsou to omluvy oprávněné, či nikoliv. Pointa těchto ilustrací je, že hlas slyšíme, máme v sobě cosi skutečného – vědomí morálního zákona. Člověku je vlastní, je se mnou, ve mně, s-vědomím. Kdyby

⁹ Citováno z online verze *Principia ethica* (Moore, 1903).

¹⁰ Filozofický výrok vyjadřující, že cokoli konečného (*finitum*) nemůže plně pojmut či pochopit nekonečné (*infinitum*), natož je pak definovat (*definitum*).

¹¹ „Nedostatek dobra“. K problematice definice pojmů *dobra* a *zla* viz také R. Shermer (2004) nebo A. F. Holmes (2007).

nám nebylo vlastní, neměli bychom potřebu se obhajovat, když jednáme proti němu, a naopak, neznali bychom pojem „čistého svědomí“, když jednáme v souladu s ním.

Pojem „čisté svědomí“ je pochopitelně notoricky problematický, neboť my lidé disponujeme kromobyčejně rozmanitou škálou psychologických prostředků, které nám umožňují udržovat si svědomí subjektivně „čisté“, bez ohledu na objektivní skutečnost. Viz všechny racionalizace, projekce, suprese, kognitivní disonance a jiné strategie (srov. Aronson, 2011).¹² Tím více však vyvstává potřeba etické výchovy, která by vychovávaného učila vztahovat se k morální skutečnosti náležitým způsobem, tj. kultivovat svědomí tak, aby „nebloudilo“, jak říká A. Anzenbacher, čili aby člověka obviňovalo nebo naopak obhajovalo adekvátně, v souladu s morální realitou.¹³

Za povšimnutí stojí ještě jeden morálně-psychologický moment s významnými vztahově-sociálními implikacemi. Obtížnost procesu připouštění viny zpravidla ústí v zajímavou etickou disproporci – za mé morální selhání může vždy něco nebo někdo jiný; morálně dobrý počin naopak vždy připisuji na vrub sám sobě. Tato disproporce se za určitých okolností může jevit jako roztomilá či komická (viz např. hlavní postava filmu *Anděl na horách*). Stane-li se však trvalou součástí charakteru, jedná se o tendenci veskrze tragickou, bude komplikovat život danému člověku i jeho okolí, jak dobře ví každý, kdo byl nucen potýkat se s člověkem nebo lidmi, kteří dlouhodobě trpěli neschopností připustit vlastní vinu. Zvláště tragické pak je, stane-li se tato nectnost samozřejmým atributem vlivné sociální kultury či subkultury, například politické nebo jakékoli jiné, která se dotýká společného soužití lidí. Sklon k přenosu viny bývá navíc tím intenzivnější, čím je vina skutečnější. Proto jedním z klíčových komponentů kvalitní etické výchovy je kultivace této lidsky nežádoucí tendence.

Rekapituluji: Člověk je ambivalentní bytost. Dobrá ontologicky, nedobrá morálně. Morální kapacita člověka není špatná vždy a ve všem. Disponuje vynikajícím potenciálem, a ten často užívá, jak má, ale často, ne-li častěji, jak nemá, zneužívá jej nebo nemá dostatečnou vůli jej užívat dobře. Pokud vzneseme fundamentální otázku, zda je člověk ve své podstatě dobrý, neexistuje

¹² Pro příklad velmi zdařilé strategie, jak „ulehčit“ svědomí, viz freudovskou teorii superega nebo jungovskou teorii archetypů, kde za aktuální lidské jednání nese odpovědnost vždy nějaký podmiňující faktor, takže jednajícím je vždy „z obliga“.

¹³ K problematice *svědomí* viz např. Anzenbacher (1994) nebo Dacík (1946).

jednoduchá a jednoznačná odpověď. Jednoduchá odpověď by v tomto případě byla nutně zjednodušující, protože by ignorovala některou z dimenzí lidské povahy.

3 Člověk: dobrý, nebo špatný?

V jednom ze svých slavných dialogů vznáší Platón ústy Menóna klíčovou otázku, a to, zda je možné člověka naučit ctnosti? A pokud ano, jak? Snad prý skrze správné poznání? Nebo dobré návyky? Nebo je ctnost člověku přirozená? Nebo je naopak proti jeho přirozenosti a je nutné ji nějak „přeucit“?¹⁴

Rozbor Sokratovy odpovědi přesahuje možnosti této studie, ale co stojí za povšimnutí, je skutečnost, že v několika úvodních tázacích větách Platón takřka prorocky pojmenoval několik základních výchovných koncepcí, které lidstvo v následujících čtyřiaadvaceti stoletích vyzkoušelo.

- 1) Neoptimističtější pojetí vychází z přesvědčení, že člověk je ze své podstaty dobrý, ctnostným se stává jaksimimochodem, přirozeně, takže žádné morální vyučování nepotřebuje. Tak to viděli a vidí všichni vychovatelé liberálního založení.
- 2) Druhá, stále ještě poměrně optimistická filozofie předpokládá, že ctnostným se člověk stává pravým poznáním. Kdo získá pravou moudrost, resp. pozná, co je dobré, bude také dobře jednat. K takovému poznání je však třeba náležitého vedení, učení, instrukce nebo osvícení. To je v podstatě Platónův přístup, se specifickým důrazem na autonomii rozumu také Kantův.
- 3) Třetí filozofie výchovy tvrdí, že ctnost vyžaduje práci a úsilí, že je třeba cviku a návyku. Tak to viděl Aristoteles. Dle jeho soudu člověk není předsdem ani špatný, ani dobrý, ale dobrým se má teprve stát, a k tomu je třeba praxe, činu. Ctnostným se člověk stává ctnostným jednáním.
- 4) Poslední přístup předpokládá, že ctnosti se dosahuje proti lidské přirozenosti. Člověk je ze své podstaty nemorální, sobecký, až zvířecí, a má-li se stát dobrým, musí k tomu být silou, případně strachem přinucen, a tak zkrocen. Všechny autoritářsky založené přístupy stojí na tomto posledním předpokladu.

¹⁴ Viz spis *Euthydémos, Menón* (Platón, 2000).

Různé antropologie, které stojí na pozadí čtyř Sokratových variant, je možné identifikovat rozlišením ontologické a morální dimenze lidské povahy. Na tomto základě má otázka, zda je člověk dobrý nebo špatný, čtyři základní odpovědi, resp. antropologické konfigurace:

- 1) *antropologický pesimismus* – jsme nedobří ontologicky i morálně;
- 2) *antropologický romantismus* – jsme dobří ontologicky i morálně;
- 3) *antropologický realismus* – jsme dobří ontologicky, ale morálně pochybní;
- 4) *existencialismus* (ateistický) – jsme ontologicky špatní, ale morálně dobří.

Jedná se o schéma, zjednodušení, které se se Sokratovým nástinem navíc překrývá jen částečně, ale i tak umožňuje určitou reflexi našeho eticko-výchovného počínání. Začneme od poslední varianty. Existenciální filozof – zdůrazňuji ateistického typu¹⁵ – je přesvědčen, že ve svém bytí (ontologicky) je člověk bezvýznamný, je prostě „vržen“, zatížen bezdůvodnou existencí a s ní spojenou svobodou. Má-li život člověka nabýt jakéhokoli významu, pak jedině tím, že se rozhodne mu nějaký význam dát. M. Petříček interpretuje Sartra: „Zprvu tedy [člověk] není ničím: bude až potom. A bude takovým, jakým se učiní.“ (1997, s. 102–103). Čili existence předchází esenci. Nezáleží na tom, pro co se rozhodne, neexistuje žádná apriorní podstata člověka ani žádný transcendentní arbitr pravdy, který by posuzoval, co je dobré a co špatné. Podstatné je se rozhodnout. Sartre mluví o „úplné“ nebo „absolutní“ svobodě jako způsobu existence člověka, který je dle jeho soudu „sebe definující a sebe-determinující nicota“ (převzato z Allen, 1982, s. 201). Ozvuky takto pojaté antropologie lze registrovat v eticko-výchovné literatuře během druhé poloviny 20. století.

Čteme znovu a znovu, že „učení je proces, při kterém význam – etický nebo jakýkoli jiný – musí být aktivně utvářen a znovu-utvářen (*invented and reinvented*), a to směrem zevnitř ven“ (Kohn 1997, s. 429–433). Nebo jiní autoři: „Jedinec, který je morální skutečně autonomně, žije podle pravidel, která jsou jeho vlastní, založená na principech, které si sám zkonstruoval a sám reguluje.“ (DeVries & Zan, 1994, s. 46). Odtud didaktický důraz na autonomní rozhodování a volbu: „Pravé hodnoty reprezentují svobodnou a promyšlenou volbu inteligentních lidí, kteří jsou v interakci s komplexním a proměnlivým

¹⁵ Existencialismus se tradičně dělí na teistický a ateistický. Sartre sám ho takto dělí a hlásí se k druhému křídlu, viz jeho stručný spis *Existencialismus je humanismus* (2004). Teističtí existencialisté vidí lidskou situaci pochopitelně jinak (srov. Petříček, 1997).

prostředím.“ (Raths, Harmin, & Simon, 1978, s. 41). Ale pozor, hodnoty musejí být zvoleny svobodně, jinak by nebyly „pravé“. Nebo alespoň „zvolené z nabídnutých alternativ“, ale hlavně „po samostatné úvaze“. Imperativ svobodné volby se stal tak nedotknutelným, že pedagogové byli nabádáni, aby „dětem pomáhali hledat hodnoty, *pokud* [důraz můj] se proto děti rozhodnou. Je také možné, že se děti rozhodnou hodnoty nerozvíjet. Učitelovou povinností je podpořit i takové rozhodnutí.“ (Raths et al., 1978, s. 48). Pregnantně to vyjádřil A. Kohn (1997, s. 435): „Děti musejí být zvány k tomu, aby reflektovaly komplexní otázky, přetavily (*recast*) je svou vlastní zkušeností, a tím pro sebe zjistily, jakým člověkem by měly být.“ Jinými slovy, je to jediné volba, skrze kterou se hodnota stává vlastní. A. S. Neill, zakladatel *Summerhill School*, šel dokonce tak daleko, že ve jménu individuální autonomie dovolil žákům absentovat z veškeré výuky, pokud si to přáli (Neill, 1960, s. 29). A pokud Neill bojoval za svobodu ve škole, I. Illich a další „odškolovatelé“ prosazovali svobodu *od* školy, čili svobodu absolutní – viz texty jako *Deschooling society* (1970).

Pedocentrismus tohoto typu vede nutně k morálnímu subjektivismu a relativismu.¹⁶ Dobře to ilustruje příručka jednoho ze vzdělávacích programů s názvem *Growing up caring (Vyrůstat s péčí)*. Vybírám dva příklady za všechny. V kapitole pojednávající o školním podvádění žák nalezne obrázek dívky, která se při testu dívá přes rameno spolužačky. Obrázek je doprovázen textem: „Podvádění v jakékoli podobě není dobré pro tvé sebevědomí (*self-esteem*).“ V jiné kapitole kniha ukazuje fotografii mladé ženy, která krade v obchodě, přičemž na vedlejší fotografii ji sledují dva další lidé a nahrávají průmyslovou kamerou. Doprovodný text praví: „Jeden ze způsobů, jak zjistit dopad tvého jednání na pocit tvé vlastní hodnoty (*feeling of self-worth*), je, když si představíš fotografii zachycující tvé rozhodnutí.“ (cit. podle Hunter, 2000, s. 122–123). Etický argument těchto instrukcí je zřejmý – děti nejsou vedeny k tomu, aby nabyly přesvědčení, že podvádění nebo krádež je objektivně špatná věc, protože porušuje morální zákon platný univerzálně mezi lidmi. Podvod je špatný, protože vyvolá nepříjemné pocity, případně ohrozí sebevědomí jedince. Českého čtenáře možná napadne, že taková argumentace byla možná pouze v relativně vyspělé morální kultuře Spojených států v sedmdesátých a osmdesátých letech. V naší kultuře bylo tou dobou všechno jinak.

¹⁶ Ne každý pedocentrismus si zaslouží stejnou míru kritiky. Důraz na dětství jako významnou etapu života, na dětskou spontaneitu, zvědavost, hravost, citovost atd., který do diskuze vnesli myslitelé jako J. H. Pestalozzi, M. Montessori, J. Dewey a mnozí jiní, byl (a stále je) zcela na místě. Problém je, když se tento či jakýkoli jiný důraz radikalizuje nebo absolutizuje.

Pokud se našinci podařilo něco „uloupnout“ ze státního, měl z toho vyloženě dobrý pocit. Nejen že si přilepšil, ale navíc se mohl těšit pocitem odbojového záškodnictví vůči prohnilemu režimu – a to celé bylo posvěcené sloganem „kdo neokrádá stát, okrádá rodinu“. Obávám se však, že by argument „pocitem“ už dnes nefungoval – jedinců, kterým by při páchání neetických činů klesalo sebevědomí nebo by se cítili mizerně, rapidně ubývá, a to jak na Západě, tak na Východě.

Subjektivismus, který stojí v pozadí tohoto pojetí, má přímou spojitost s „kulturami“ etického utilitarismu a emotivismu, někdy též nazývaného expresionismus (srov. Hunter, 2000). V utilitarismu morální diskurz určuje logika výhodnosti, prospěšnosti či užitečnosti, v emotivismu logika duševní pohody. V obou případech je to individuální já, které je arbitrem morální rozvahy. V tomto referenčním rámci je tím nejvýznamnějším morálním počinem akt volby. Rozhodnout se. Nikoli *pro co* se rozhodnout, ale rozhodnout se vůbec. A rozhodnout se za sebe. Sartre v pedagogickém hávu.

Výsledky? Subjektivisticky orientované edukační praktiky dosáhly svého, čímž se staly součástí problému, který chtěly původně řešit. Generace vychovaná v tomto duchu je vsutku autonomní, alespoň do té míry, aby vyloučila jakýkoli závazek, který by překračoval hranici subjektivní volby a osobního blaha. Je to logický důsledek programového zpochybnění objektivní morální reality. Jsem-li systematicky přesvědčován, že posledním arbitrem morálních hodnot jsem já sám, nakonec tomu uvěřím. Jsem-li metodicky ponoukán, abych sebe-určil svou podstatu skrze svobodnou volbu, nakonec to udělám. Koho by napadlo, že bych zcela svobodně mohl zvolit i zlo? Ale čekat se to dalo – minimálně už od Zimbarda a Milgrama.¹⁷ Ovšem před nimi to říkal už Dostojevský a také Komenský a ještě před ním Akvinský, Augustin, Pavel z Tarzu a mnozí další.

Zbývající tři varianty pojednám pospolu. V tradici antropologického realismu stojí například J. A. Komenský.¹⁸ Abychom docenili toto pojetí, uvažme konkurenční pozice. Především, že koncepty, které budu črtat, jsou spí-

¹⁷ O tzv. *Stanfordském vězeňském experimentu* Philipa Zimbarda toho bylo mnoho napsáno (dokonce zfilmováno), rovněž tak o zkoumání lidské konformity Stenleyem Milgramem. Pro podrobnosti k Zimbardovi viz např. domovskou stránku Stanfordského experimentu <www.prisonexp.org>. K Milgramovi viz jeho *Obedience to authority: An experimental view* (2004).

¹⁸ Antropologický realizmus by bylo možné vyložit na mnoha autorech – starších i současných. Komenského volím jako *exempli causa* čistě z osobních a subjektivních důvodů.

še modelovými ukázkami vyhraněných pozic. Mezi naprostou výchovnou liberalitou a naprostou totalitou stojí množství méně radikálních přístupů. Nejslavnějším proponentem, ba otcem-zakladatelem výchovného liberalismu, je J. J. Rousseau. Rozumíme zdrojům jeho teorie – reagoval na značně dekadentní, umělou a zároveň zkostnatělou společnost své éry, která na hraně novověku stále ještě setrvala ve středověkých sociálních strukturách. Proto pryč od společnosti na venkov, do přírody. Vidí-li Rousseau společnost jako zkaženou, jedinec je naopak v jeho očích zcela bez poskvrny. Ať už v jeho *Emilovi*, nebo ve *Vyznání* slyšíme Rousseaua učit, že člověk je dobrý jak ontologicky, tak morálně. Neexistuje něco jako „dědičný hřích“, vymezuje se Rousseau vůči dobovým dogmatům. Připouští sice, že se člověk může dostat do situace, kdy „ochabne“, aniž si toho všimne, a může se prý dopustit nespravedlnosti či něčeho zlého, ale hned spěchá dodat: „I když jsme v nitru nepřestali být spravedlivými a dobrými.“ (1978, s. 60).¹⁹

Odtud jeho ne výchova. Rousseau romanticky věří, že dostane-li jedinec možnost ukázat se jako dobrý, stane se. To dobro tam je, nekazte ho, nechte ho samovolně – Rousseau rád říkal *přirozeně* – vykvést. Ontogenetické napětí mezi konceptem morálně pokažené společnosti a nepokaženým jedincem Rousseau neřeší. Jak vysvětlit, že z jedinců, kteří jsou ve své podstatě dobří, vzniká nedobrá společnost, od které je posléze potřeba utéct? Rousseau mlčí. Ale jeho romantický apel žije. Myslím, že ze dvou důvodů. Zaprvé hladí po srsti naši přirozenost. Představa, že jsme vlastně ve své podstatě v pořádku a že za to všechno může někdo jiný (ideálně někdo tak bezejmenný jako pojem „oni“ nebo „kultura“), se bude vždy setkávat s pozitivní odezvou. Další varianty viníka jsou „dědičnost“ nebo „hormony“, případně jiné determinující faktory. Zadruhé Rousseauova antropologie nesmírně usnadňuje život každému učiteli či vychovateli. Výchova založená na předpokladu, že dítě vlastně vychovávat nepotřebuje, je skutečně lákavá. Vznesená rétorika tu legitimizuje pedagogovu nečinnost. Všichni liberální vychovatelé ji budou milovat. Na obranu méně radikálních (nicméně liberálně orientovaných) vychovatelů je třeba říci, že ne všichni adoptovali bez výhrad Rousseauovu antropologickou základnu – pouze se ztotožnili s mnohými impulzy, které jeho dílo bezpochyby má – objev dětství jako svébytné etapy lidského života, důraz na spontaneitu, zvědavost, hravost apod.

¹⁹ Viz též *Emil, čili o výchování* (Rousseau, 1911).

Na opačném konci antropologického spektra pozorujeme pojetí člověka, který není dobrý ani ontologicky ani morálně. Mezi prvními a nejvýznamnějšími zastánci tohoto pojetí byli např. Nicollo Machiavelli nebo Thomas Hobbes, po nich i mnozí další. Z jejich pohledu jsme v podstatě zvířata, šelmy, sice rozvinuté, ale šelmy. Ve svém slavném *Leviathanovi* Hobbes popisuje člověka jako pouhé materiální jsoucno, které podléhá materiálním zákonům. Poprvé zaznívá velmi nahlas, že člověk je determinovaná entita. Hledá slast, vyhýbá se strasti, zvláště pak strasti největší, kterou je smrt. V cestě mu často stojí druzí lidé, rivalové, se kterými musí bojovat o zachování života. Člověk je člověku vlkem. Sečteno – lidský život je slovy Hobbesovými „ošklivý, zvířecí a krátký“ (*nasty, brutish and short*).²⁰ Má-li člověk přežít, musí s druhými uzavřít (hypotetickou) dohodu: já nebudu požírat tebe, ty nebudeš požírat mě, a oba se vzdáme své svobody ve prospěch dozorce, který bude dohlížet na to, že tuto dohodu dodržujeme, případně udílet sankce za nedodržování. Dozorci neboli „suverén“ musí mít absolutní moc, aby všechny šelmy zkontroloval. Totalitní režimy a autoritářské pedagogiky budou Hobbese milovat. Jestliže Rousseau a všichni romantici doporučují do přirozeného vývoje jedince nezasahovat, Hobbes a jemu podobní kážou zasahovat, jak to jen jde – tvarovat, obrábět, podmiňovat, krotit, hlídat, trestat. Jednou je člověk veskrze dobrý, podruhé veskrze špatný.

Komenský není ve své antropologii ani romantikem-optimistou, ani skeptikem-pesimistou.²¹ Rozpoznává ohromný potenciál člověka coby bytosti „nejdokonalejší a nejznamenitější“ ze všeho stvoření, ale také ví, že „synové lidští“ jsou plémě „zvrhlé“, „polovičaté“, „nestálé“, „zaslepené“, a vůbec, že věci lidské jsou jakoby „z kloubu vysmeknuté“ (viz jeho *Didaktiky – velkou, českou a analytickou*, Komenský, 1905, 1926, 1946). Antropologický realismus znamená schopnost připustit rozporuplnost lidské povahy. Komenský ví, že člověk může upadnout v „nečlověka“ (*Pampaedia: II, 8, Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Komenský, 1992). Ve svém bytí je člověk bytost s nezměrnou důstojností a hodnotou – protože je mu dáno být *Imago Dei*. Ve svých skutcích je však pochybný – jak již bylo řečeno, ne vždy a ne ve všem, ale příliš často nedělá to, co by měl, případně dělá, co by neměl. Proto objektivně

²⁰ Citát z *Leviathana*, který je dostupný v originále online (Hobbes, 2006, s. 58).

²¹ Pozor – nezaměňovat *antropologický optimismus/pesimismus s pedagogickým optimismem/pesimismem*. Komenský byl pedagogickým optimistou právě proto, že byl antropologickým realistou, tj. věřil, že člověk není ani zcela zkažený, ani zcela v pořádku (srov. jeho antropologická pojednání, která se obvykle objevují v úvodních částech jeho pedagogických nebo emendačních děl jako např. *Didaktiky*, Komenský, 1905, 1926, 1946; *Via lucis, Pampaedia – v Obecné poradě o nápravě věcí lidských*, Komenský, 1992).

pozorujeme, že každá lidská kapacita, každý poznatek, každá dovednost, každá kompetence (třeba i školsky nabytá) může mít jak pozitivní, tak negativní aktualizaci. Mohou být použity k dobrému, ale i ke zlému. Odtud potřeba pedagogického formování charakteru – je pokažen a sám od sebe se ctnostným nestane, naopak, má sklon „zanášet se prázdnými, marnými a ničemnými věcmi“. Má-li se člověk stát tím, kým být má, musí k tomu být veden, vzděláván, humanizován. A právě zde se ukazuje jedna z největších předností Komenského antropologie. Jestliže z romantického pojetí člověka vyplývá přílišná „liberalizace“ jedince, z pesimistického „totalizace“, pak z realismu plyne „humanizace“, zlidšťování, uskutečňování potenciálu, který je člověku dán, naplnění jeho bytostného povolání. Člověče, jsi někdo (ontologicky), uč se proto podle toho jednat (morálně).

Kvalita Komenského antropologie se dobře ukazuje v praktické aplikaci. Uvažme např. současnou debatu nad užíváním tělesných trestů ve výchově. Bít, či nebít? Debata se vede v duchu logiky „bud’-anebo“. Oba tábory mají jasno, jedni říkají „řezat“, ti druzí „legislativně zakázat“. V mnohých zemích Evropy už skutečně funguje, že za tělesný trest hrozí odebrání dítěte z rodiny. Komenského přístup je opět jiný, jemnější. Jeho jemná, tj. komplexní distinkce spletnosti lidské povahy mu dovoluje jít hlouběji. Jeho antropologie rozpoznávající ontologickou vznešenost člověka zabraňuje autoritářskému zacházení s jedincem jako s věcí. Dítě není „materiál“ k výchovnému obrábění. Veškeré výchovné působení je určováno důstojností lidského poslání. Odtud Komenského odmítání násilí – *omnia sponte fluant, absit violentia rebus* čili „nechť vše plyne přirozeně, násilí budiž vzdáleno“.²² Na druhé straně, vědomí charakteristicky lidského sklonu k nemravnosti, kterou může vychovatel očekávat (nejen u dětí), funguje jako prevence romantické idealizace dětí jako *ve své podstatě* neposkvrněných, poslušných, pracovitých a po vědění toužících jedinců. Děti (lidé) umějí být zlé, surové, kruté, často-krát jsou krutější než dospělí. Snadno se nechají ovlivnit, můžou se dostat až do patologického – Komenský říká „hříšného“ – extrému. V takovém případě Komenský připouští *violencia remedia*.²³ Zda v člověku převládne vznešenost nad nízkostí, lidskost nad nelidskostí, závisí na mnoha faktorech, výchova patří k jednomu z nejdůležitějších. Proto je Komenskému tak vzácná a káznění

²² Tímto mottem uvádí Komenský (1657) na titulní straně své vrcholné didaktické dílo *Opera didactica omnia*.

²³ V *Didaktice české* Komenský popisuje tento stupeň následujícími slovy: „Pakli kdo zavilý jest, a povolnější taková slovná kázeň nestačuje, teprv se přijíti můž a má k skutečné trestání“ (1926, s. 183).

tak důležité – je vyjádřením respektu k bytostnému určení lidství jako takového. Nekáznit dítě (člověka), které je líné, neposlušné, zákeřné či zlomyslné, by naopak znamenalo škodit mu, pěstovat v něm nelidskost, zanedbávat jeho důstojnost, ke které je povoláno.

Logika „bud’-anebo“ je zjednodušující, protože příliš jednoduše předpokládá, že člověk je buď dobrý, nebo zlý – je-li dobrý, nekáznit, je-li zlý, řezat. Komenský praví – parafrázuji – záleží na tom, jak dobrý či zkažený ten či onen jedinec je. Čeho se dopustil? Z jakého důvodu? Potrestám-li, čeho tím chci dosáhnout? Co je konečným cílem veškerého výchovného působení? Jaké prostředky jsou takovému cíli přiměřené? Zdá se, že Jaroslava Pešková měla velkou pravdu, když vyslovila, že Komenský nebyl „velký svými odpověďmi na dobové otázky, ale svým tázáním, které dokázalo vyjádřit klíčové problémy dne“ (1992, s. 5).

4 Závěr

Nebudu v závěru zastírat svou pozici pod rouškou pseudoneutrality. Domnívám se, že antropologická varianta, která umí rozlišit ontologicko-morální jemnost lidské povahy (v našem bytí jsme dobří, v naší moralitě pochybní), se pro účinné etické vychovatelství jeví jako nejvhodnější. Není to nijak nová nebo převratná antropologie, vlastně je tak stará a tradiční, až se stává alternativní. Mám za to, že jednak zachycuje stav „věcí lidských“ velmi autenticky a realisticky, jednak zásadním způsobem definuje, co a jak se bude dít v etickém vychovávání – dobré rozvíjet, zlé přemáhat.

Literatura

- Aiken, D. W. (1988). *A philosophy of ethics: The birth of morals at the crossroads of myth and history*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Anzenbacher, A. (1994). *Úvod do etiky*. Praha: Zvon.
- Aronson, E. (2011). *Social animal*. New York: Worth Publishers.
- Dacík, R. M. (1946). *Mravouka*. Olomouc: Dominikánská edice Krystal.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Hábl, J. (2011). Vzdělání mravné a nemravné: vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice. *Pedagogika*, 61(2), 117–127.
- Hábl, J. (2015). *I když se nikdo nedívá. Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Nakladatelství Pavel Mervart.

- Hobbes, T. (2006). *Leviathan*. Dostupné z http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/hobbes1651part1_2.pdf#page=1&zoom=auto,-229,445
- Holmes, A. F. (2007). *Ethics: Approaching moral decisions*. Downers Grove: Inter Varsity Press.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character: Moral education in an age without good or evil*. New York: Basic Books.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Johnson, T. K. (2005). *Natural law ethics*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 428–439.
- Komenský, J. A. (1657). *Opera didactica omnia*. Amsterodam.
- Komenský, J. A. (1905). *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského.
- Komenský, J. A. (1926). *Didaktika česká*. Praha: Národní knihtiskárna I. L. Kober v Praze.
- Komenský, J. A. (1946). *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských, sv. I, II, III*. Praha: Svoboda.
- Lewis, C. S. (1993). *Mere christianity*. New York: Macmillan Publishers.
- Milgram, S. (2004). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: HarperCollins.
- Moore, G. E. (1903). *Principia ethica*. Dostupné z <http://fair-use.org/g-e-moore/principia-ethica>
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Hart.
- Nullens, P., & Michener, R. T. (2010). *The matrix of christian ethics. Integrating philosophy and moral theology in a postmodern context*. Downers Grove: Inter Varsity Press.
- Pešková, J. (1992). Aktuální aspekty filosofické argumentace v Komenského „Konsultaci“. *Filosofický časopis*, 40(1), 5.
- Petříček, M. (1997). *Úvod do současné filosofie*. Praha: Herman & synové.
- Platón. (2000). *Euthydémos, Menón*. Praha: Oikoyomenh.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Rousseau, J. J. (1911). *Emil, čili o výchování*. Praha: Dědictví Komenského.
- Rousseau, J. J. (1978). *Vyznání*. Praha: Odeon.
- Sartre, J. P. (2004). *Existencialismus je humanismus*. Praha: Vyšehrad.
- Shermer, M. (2004). *The science of good & evil*. New York: Time Books.
- Schirmacher, T. (2013). *Leadership and ethical responsibility: The three aspects of every decision*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Sokol, J. (2014). *Etika, život, instituce. Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad.
- Stanford Prison Experiment*. (1999). Dostupné z <http://www.prisonexp.org/>

Autor

Doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Hradecká 1227/4, 500 03 Hradec Králové, e-mail: jan.habl@uhk.cz

Human being: Good and/or evil? Anthropological position between authoritarian and liberal approach to education

Abstract: The purpose is to show the implications of anthropological pre-understanding of human nature to moral education. The first part distinguishes the difference between ontological and moral aspect of human nature. That is, it differentiates between who a human being is (ontology) and who he or she is to be (morality). The second part compares three, resp. four anthropological variants dealing with these aspects – anthropological pessimism, optimism, realism and existentialism. The third part shows the educational implications of these variants. The anthropological pre-understanding which distinguishes the ontological and moral complexity of human nature leads to authentic educational humanization, in contrast to anthropological pessimism that leads to authoritarian education and optimism that leads to liberalistic education. Anthropological realism offers the best potential for effective moral education that strives for formation of authentic humanity.

Keywords: ontology, morality, education, moral education, good, evil, humanity

Strouhal, M. (Ed.). (2017). *Učit se být učitelem*. Praha: Karolinum.

Cílem knihy je přispět k diskusi o žádoucí podobě učitelského vzdělání. Kniha představuje texty autorů, kteří se dlouhodobě zabývají otázkami učitelské profese a učitelského vzdělávání v kontextu filosofie a sociologie výchovy, vysokoškolské didaktiky, osobnostně sociálního rozvoje i samotné pedeutologie. V pluralitě uvedených perspektiv autoři diskutují o následujících tematických okruzích: důsledky absence ideje vzdělanosti pro univerzitní provoz a učitelskou přípravu; význam filosofického vzdělání budoucích učitelů; vztah akademického a kompetenčního diskursu a problematické důsledky procesu masifikace vzdělávání a neoliberální rétoriky; různé podoby vztahu mezi teorií a praxí v kontextu vyučování pedagogiky a psychologie na fakultách připravujících budoucí učitele; perspektivy vysokoškolské didaktiky; problematika profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů s využitím konceptu „učitele v roli modelu“.

K vzťahom akademickej sociálnej práce a sociálnej pedagogiky

Peter Ondrejko

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Pred krátkym časom vyšlo dlho očakávané monotematické číslo časopisu *Sociální pedagogika* (2016, roč. 4, č. 1), ktoré je venované zložitým otázkam vzájomných vzťahov sociálnej práce a sociálnej pedagogiky. Žiaľ, časopis je v anglickom jazyku, čo síce zodpovedá súčasným požiadavkám na publikácie podobného charakteru, ale súčasne sa uverejnené texty stávajú nedostupnými pre značnú časť čitateľov, predovšetkým z radov sociálnej práce, ale i sociálnej pedagogiky. Naviac – v anglicky hovoriacich krajinách sa termín sociálna pedagogika ani nevyskytuje, podobne ako je zriedkavý aj pojem *pedagogy* (skôr *education science*). Do monotematického čísla prispelo viacero významných autorov, čo jednoznačne prispelo k skvalitneniu pohľadu na riešenie problematiky vzťahov sociálnej práce a sociálnej pedagogiky. Ako však vyplynulo i z uverejnených príspevkov, otázku vzájomných vzťahov sociálnej práce a sociálnej pedagogiky nemožno uzavrieť, a to tak v oblasti praxe, ako i v oblasti teórie, najmä v tzv. akademickej sociálnej práci a sociálnej pedagogike. Tieto otázky majú bezprostredný dopad na vysokoškolské vzdelávanie, jeho obsah, dĺžku, vedu a výskum, ako i na akademické vedecko-pedagogické hodnoty. Nevdojak autora napadá povestný citát Bellebauma, Bechera a Grevena (1985, s. 286): „Profesionalita ako úspešné spojenie nadobudnutia ekonomickej spôsobilosti, vedeckého uvažovania a altruistického étosu je sen.“

1 Nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu *sociálno*

Niekoľko slov o pojme *sociálno*. Adjektív *social* (-no,-ny,-ne), francúzsky, anglicky španielsky *social* a latinsky *socialis*, je synonymom k „spoločenskému“ a širšom význame znamená spoločensky prospešný, spoločensky nápomocný, súcitný, milosrdný. V bežnom každodennom jazykovom prejave znamená „sociálny“ vzťahovanie sa (zreteľ) človeka k inej osobe alebo viacerým osobám, čo obsahuje aj schopnosť človeka zaujímať sa o iného, vcitovať sa,

byť k nemu empatický. Prof. Kohoutek¹ charakterizuje sociálno ako výsledok priamej i nepriamej komunikácie, interakcií a všetkých kontaktov ľudí, čo nazýva tiež socialitou. Rôzne spoločenskovedné odbory používajú termín sociálny, sociálno v istom rozdielnom význame. Sociológia, „veda o sociálne“, sa zaoberá sociálnym stavom spoločnosti a jej (sociálnou) štruktúrou. Sociálna pedagogika sa zaoberá výchovnými prvkami sociálneho konania a správania. Všíma si ľudské individuum vo vzájomnom vzťahu so sociálnym prostredím i so snahou intervenovať do tohto vzťahu. Sociálni pedagógovia hovoria o životnej situácii, aby vyjadrili celok osoby a jej sociálneho rámca. Medzi vedné disciplíny, v ktorých je najčastejšie frekventovaný pojem sociálne v rôznych tvaroch je sociálna filozofia, ktorá pri filozofickom skúmaní života vyúsťuje do filozofického obrazu spoločenského života. Je do značnej miery analytická, ale tiež normatívna. Nie je len poznaním, ale aj hodnotením sociálneho bytia, má vzťah k jeho modelovaniu, projektovaniu a praktickému utváraniu, využíva teda svoje analytické poznatky k tomu, aby mohla stanovovať princípy a normy pre správanie človeka v spoločnosti.

Početné sociologické a sociálnopedagogické pojmy používajú pojem sociálny ako súčasť svojej pojmovej výbavy, kategóriálnej sústavy, ako napr. „sociálna rola“ v rozlíšení od roly herca na javisku. Termín *sociálny* sa však používa aj v iných disciplínach, napr. v biológii (sociobiológia), vo význame kooperácie individuí. V politológii i v samotnej politike sa ústredné problémy a ich komplexy už dávnejšie označujú termínom „sociálne otázky“. Termín používajú dokonca i mnohé veľké politické strany vo svojom názve, ako napr. Kresťansko-sociálna únia v Bavorsku (CSU), Sociálnodemokratická strana a i. V psychológii sa termín sociálna stal synonymom medziľudského a intersubjektívneho. V právnej vede a štátovede je jedným zo základných cieľov smerovania štátu (sociálny štát) a práva občana na ochranu a pomoc v núdzi. Podobne by sme našli používanie pojmu „sociálna“ aj v sociálnej politike, v ekonomike (ako napr. spoločenský alebo sociálny produkt).

Jediný záver, ktorý možno z uvedeného vyvodit', je nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu *sociálno*, *sociálny*, *sociálne*. Toto konštatovanie je významné najmä pre odraz tejto mnohoznačnosti v sociálnej práci, ktorá disponuje najväčším registrom intervencií do sociálna. Sociálna pedagogika, ktorá je hraničná veda medzi sociológiou a pedagogikou, skúma vzťahy

¹ Prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. (nar. 14. 1. 1940, Brno) je významný český poradenský a pedagogický psychológ a vysokoškolský učiteľ.

medzi jednotlivcom a spoločnosťou, no v menšej miere intervenuje do každodenného života ako sociálna práca. Vo väčšej miere ako sociálna práca skúma výchovné procesy, formy sociálnej pomoci deťom, mládeži a dospelým. Jej úlohou je hľadanie účinných foriem prevencie a kompenzácia nedostatkov spoločnosti.

2 Vysokoškolské vzdelávanie

Začiatkom 90-tych rokov minulého storočia sa začalo aj na území Slovenskej republiky vysokoškolské vzdelávanie budúcich sociálnych pracovníkov, čo vzbudilo enormný záujem uchádzačov o toto štúdium. Treba otvorene priznať, že vysokoškolská príprava sociálnych pracovníkov bola skôr improvizáciou a kopírovaním zahraničných vzorov, než výsledkom profilovania vysokoškolských učiteľov v tomto odbore a inaugurácie v odbore sociálna práca vyvolávajú neraz iba úsmevy a celý rad nezodpovedaných otázok. Študijný odbor s názvom Sociálna práca sa stal súčasťou univerzitného štúdia. Spočiatku ako súčasť právnych disciplín, a až po zložitých diskusiách a administratívnych prietahoch, ktorých bol autor tohto príspevku svedkom, získala sociálna práca status spoločenskovedných disciplín. Od tých čias však naďalej pretrvávajú bazálne otázky, týkajúce sa tak charakteru sociálnej práce, ako aj jej samotnej existencie ako vedy, príp. ako akademickej disciplíny. Riešiť tieto otázky však nemožno bez riešenia vzájomných vzťahov disciplín, s existenciou ktorých je sociálna práca bytostne spojená. Sociálnu prácu preto nie je možné vymedziť vo vede ináč, iba vo vzťahu k ostatným vedným disciplinám, a to vo vzťahu k vedám o človeku (psychológia, pedagogika) a vedám o spoločnosti (sociológia, právo) ako i k vedám, ktoré sa konštituovali ako interface vied o prírode, človeku a spoločnosti, ako sociálna antropológia, sociálna psychológia, sociálna pedagogika, sociálna andragogika, sociálne lekárstvo, sociálna filozofia a i. Riešenie týchto otázok je oveľa naliehavejšie pre pracovníkov sociálnej práce ako vedy (a akademickej disciplíny), ako pre pracovníkov ostatných spomínaných vedných disciplín. Pravdepodobne kvôli zložitosti a nárokom na vysokú spoločenskovednú erudovanosť však dochádza v sociálnej práci k zanedbávaniu riešenia problematiky vzájomných vzťahov (vrátane odborných kompetencií), nehovoriac o riešení toho, čo možno považovať za sociálne.

Mohli by sme konštatovať i neudržateľnosť súčasného stavu nerozhodnosti, čomu dať prednosť – je sociálna práca konkrétna pomoc tým, ktorí sú na ňu

odkázaní (vrátane sociálneho poradenstva, práce s klientom, skupinovej i komunitnej sociálnej práce), alebo je to okrem toho i aplikovaná veda a výskum „príbuzných disciplín“, ktoré sociálnu prácu „sýtia“, aby sa dala uskutočňovať v súčasnej spoločnosti? Alebo je to dokonca nová vedná disciplína, nová kvalita, ktorá vznikla syntézou spoločenských vied a praxe terénnej sociálnej práce, vrátane reflexie vzniku a následkov „sociálnych udalostí“ ako vedná disciplína *sui generis*?

3 Sociálna pedagogika a sociálna práca

V podobnej situácii je aj sociálna pedagogika. Čo znamená sociálna pedagogika, aký je jej obsah, nemožno vysvetliť jednou vetou. Na to upozorňujú mnohí autori, ktorí sa profesionálne touto otázkou dlhoročne zaoberajú. Tak v bežnom jazyku, ako aj v odbornej literatúre získala sociálna pedagogika veľmi rozdielny obsah, no i rozdielny význam. To je samozrejme pochopiteľné a celkom v súlade s „koncom veľkých narácií“ Lyotarda, s neriešiteľnosťou sporu heterogénnych typov diskurzov, s uprednostňovaním partikularizmu voči univerzalizmu, ba dokonca i s myšlienkami sociálneho konštrukcionizmu. Príznačná je aj strata optimizmu pokroku, ktorá neraz vyúsťuje do fatalizmu a bezmocnosti (systémovo) riešiť veľké problémy a do uspokojovania sa s riešením jednotlivostí, i keď nie bezvýznamných (pomoc odkázaným, postihnutým, deviantom, obetiam, riešenie otázok feminizmu, falokratizmu, gender problémov apod.).

Napriek storočnej histórii a permanentným výzvam, pred ktorými sa sociálna pedagogika ocitá, nenachádza stále svoju identitu. Tak, ako nejestvuje jednotná prax, nejestvuje ani jednotné štúdium sociálnej pedagogiky, dokonca ani jednotná vedecká príslušnosť, ktorá je rozdielna v nemecky hovoriacich krajinách, v USA, vo Francúzsku, vo Veľkej Británii, v Poľsku i u nás, nejestvuje jednotný názor na to, čo pojem sociálna pedagogika znamená, čo súvisí s absenciou ucelenej teórie sociálnej pedagogiky.

To uvádza prof. J. Scheipl (2000, s. 2) z *Karl-Franz Universität Graz* vo svojom pozoruhodnom príspevku o stave sociálnej pedagogiky v Európe.

Zastávame preto názor, že sociálnu pedagogiku nemožno, podobne ako sociálnu prácu, charakterizovať ináč, iba v permanentnom vymedzovaní jej vzťahov k ostatným príbuzným, príp. hraničným disciplinám, i keď s ich následnou konvergenciou. Z „konca veľkých narácií“ vyplýva aj to, že obe disciplíny

sa musia novo paradigmaticky orientovať v prudko a radikálne sa meniacej spoločnosti, pre ktorú je príznačná sociálna a kultúrna dezintegrácia, ako i nové štruktúry deviantného správania, s riešením ktorých prichádzajú pravdepodobne obe disciplíny najčastejšie do kontaktu. Nemôžu sa viac jednoznačne orientovať ani na dobročinnosť a s ňou súvisiace projekty, s ktorými boli spojené v prvej polovici 20. storočia, ale nemôžu sa spoliehať ani na sociálnu politiku, resp. politológiu, v ktorej by mohli hľadať vyrovnávanie sa s globálnymi sociálnymi problémami, ani na svoju transformáciu do podoby iných spoločenskovedných disciplín, v ktorých by mohli hľadať uspokojivé riešenie svojich úloh a problémov. Súčasné fenomenologické prístupy sa stávajú jadrom interpretatívnej paradigmy sociálnych vied, i sociálnej pedagogiky i sociálnej práce. Spoločnosť vystupuje ako jav, ktorý je vytváraný a znova permanentne reprodukován v duchovnej interakcii indivíduí, ktoré ho vytvárajú tým, že sociálnym faktom dávajú význam a zmysel.

Sociálna pedagogika, ktorá má k sociálnej práci asi najbližšie, je pojmom prevažne európskym, nadväzuje na tradíciu v nemecky hovoriacich krajinách. Termín zdanlivo špecifikuje svoju „odvetvovosť“ voči pedagogike všeobecnej, školskej, predškolskej, mimoškolskej, vysokoškolskej, voľnočasovej, rodinnej, zážitkovej a mnohým iným pedagogikám. To však veľa nerieši. Otázka sociálna je totiž neodmysliteľnou súčasťou všetkých uvedených pedagogík, tak ako je výchova i vzdelávanie sociálnym javom, ktoré sa uskutočňujú vždy iba v konkrétnej spoločnosti, v konkrétnej komunite a v konkrétnych sociálnych podmienkach.

V čom teda spočíva jadro „odvetvovosti“ sociálnej pedagogiky? Na tomto mieste odhliadneme od u nás medzi odborníkmi všeobecne známych prác Krausa a Hroncovej (2007), Krausa (2008), Bakošovej (2008) a Procházku (2012). Nebudeme ani opakovať pokusy, charakterizovať vzájomné vzťahy sociálnej pedagogiky, sociálnej práce, sociálnej politiky a sociológie (najmä sociológie výchovy) a uvedieme názory nemeckých pedagógov, ktoré sú bližšie stredoeurópskej tradícii:

- Karl Mager (1810–1858), ktorý pravdepodobne ako prvý použil termín sociálna pedagogika v r. 1844, mal na mysli nové pedagogické úlohy, ktorých riešenie malo byť odpoveďou na typické problémy modernej spoločnosti ako opozitum k individuálnej pedagogike.

- Adolf Diesterweg (1790–1866) opísal v r. 1851 sociálnu pedagogiku v zmysle výchovných úloh vo vzťahu k pauperizácii ľudí v čase, keď sa nástojčivo objavil problém chudoby v priemyselnej revolúcii.
- Paul Natorp (1854–1924) vytvoril na prelome 19. a 20. storočia koncepciu sociálnej pedagogiky vo význame sociálnej výchovy, ako odpoveď na sociálne otázky, navyiac bez redukcie tejto výchovy na sociálnu pomoc a sociálnu ochranu mládeže. Na sociálnu pedagogiku sa nemalo nazeráť ako na samostatnú oblasť výchovy a vzdelávania, ale mala predstavovať podstatný znak každej výchovy, naproti individuálnej pedagogike, myšlienky ktorej presadzovali herbartisti v systéme domáceho vyučovania. Pre P. Natorpa je sociálna pedagogika „Erziehung und Bildung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft“ („Výchovou a vzdelávaním k spoločenstvu prostredníctvom spoločenstva“ Niemeyer et al., 1998, s. 87).
- Herman Nohl (1879–1960) a Gertrud Bäumer (1873–1954) definovali v 20 rokoch sociálnu pedagogiku ako samostatnú oblasť výchovy popri rodine a škole. Ich úvahy a teórie sociálnej pedagogiky významne ovplyvnili priebeh a ďalší vývoj sociálnej pedagogiky osobitne po 2. svetovej vojne a ich význam pretrváva podnes (pozri o tom Lauer mann, 1998, s. 16–17; Niemeyer et al., 1998, s. 84).
- Klaus Mollenhauer (1928–1998) chápe sociálnu pedagogiku ako teóriu a prax pomoci mládeži. Označil sociálnu pedagogiku ako: „[...] tú oblasť výchovnej skutočnosti, ktorá sa stala nevyhnutnou v spoločnosti priemyselného vývoja ako systém spoločenskej pomoci začleňovania sa do spoločnosti, systém, ktorý sa rozšíril a diferencoval“ (Mollenhauer, 1968, s. 13).
- Lothar Böhnisch (*1945) definuje sociálnu pedagogiku ako pomoc prekonávaniu problémov v rôznych vekových fázach života, pričom považuje „[...] sociálnu pedagogiku za vedu o interakcii podmienok a šancí sociálnej pomoci pri problémoch integrácie, problémoch prekonávania (ťažkostí – pozn. autora) v rôznom veku a v rôznych sociálnych situáciách a kontextoch“ (Böhnisch, 1994, s. 213).
- Karin Lauer mann² (*1961) zdôrazňuje spoločenskú závislosť sociálnej pedagogiky, z čoho vyvodzuje nasledovné problémy:

² Prof. Mag. Dr. Karin Lauer mann je viceprezidentka *Sekcie sociálnej pedagogiky* a riaditeľka *Bundesinstitut für Sozialpädagogik*, 2500 Baden, Elisabethstraße 14–16.

Sociálna pedagogika je samostatná, ale vôbec nie jednoznačná disciplína a krátka, stručná definícia sociálnej pedagogiky je nemožná. Komplexnosť pojmu sociálna pedagogika je daná, okrem iného, aj mnohostrannosťou pôsobenia sociálnych pedagógov: tí pracujú v predškolských zariadeniach, v zariadeniach pre ochranu a pomoc mládeži, v krízových centrách, v zariadeniach výchovy a vzdelávania dospelých a v mnohých ďalších. Sociálnopedagogická práca obsahuje vyrovnávanie sa s najrôznejšími osobami a spoločenskými skupinami v oblasti bývania, škôl, zamestnania a práce alebo voľného času. Jej tesné spojenie s vývojom a perspektívou spoločnosti spôsobujú vznik neustále nových polí pôsobnosti. (Lauermann, 1998, s. 15)

- Sascha Neumann³ (2008) sa orientuje na teóriu poľa (Bourdieu), ktorá umožňuje sociálnu pedagogiku a jej predstaviteľov interpretovať ako dejisko obrovskej dynamiky a zápasov o moc. Treba sa vzdať konštruktivistických, ale aj hermeneutických reflexií na jednej strane a jednostrannej empirickej ovplyvniteľnosti na strane druhej. Treba sa vzdať „teórie empirie“, budovať „socioepistemológiu sociálnej pedagogiky“, dekodovať prístup k „výchovnej skutočnosti“. To všetko možno uskutočniť rozvojom empirickej sociálnej pedagogiky. Súčasne sa nazdáva, že vývoj konzistentnej teórie sociálnej pedagogiky ako teórie poznania nie je možný. Prax sociálnej pedagogiky sa bude musieť na úrovni reflexie uspokojiť s niečím, čo Neumann (2008) nazval „sociológiou sociálnej pedagogiky“.
- Lothar Böhnisch (2003) hovorí o sociálnej pedagogike ako o hraničnej vede medzi sociológiou a pedagogikou, ktorá skúma vzťahy medzi jednotlivcom a spoločnosťou. Skúma výchovné procesy, formy sociálnej pomoci deťom, mládeži a dospelým. Jej úlohou je hľadanie účinných foriem prevencie a kompenzácia nedostatkov spoločnosti. Všíma si ľudské individuum vo vzájomnom vzťahu so sociálnym prostredím. Sociálni pedagógovia hovoria o životnej situácii, aby vyjadrili celok osoby a jej sociálneho rámca. Snahou sociálnej pedagogiky je posilniť osobnú zodpovednosť mladých ľudí, a tým aj ich nezávislé zvládanie všeobecných životných podmienok v spoločnosti.

Približne od začiatku 90-tych rokov minulého storočia sa začína používať v nemecky hovoriacich krajinách, ale aj v Holandsku a v Škandinávii, termín sociálna práca ako nadradený pojem, príp. ako hromadný pojem

³ Sascha Neumann je vedeckovýskumný pracovník na *University of Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education*.

(kolektívum), pod ktorý patrí aj pôvodný obsah tradičnej sociálnej pedagogiky. Vo Švajčiarsku obsahuje pojem sociálna práca navyše i odbor u nás zriedka používanej sociokultúrnej animácie. Sociálna práca je považovaná za prakticky orientovanú vednú disciplínu (*Handlungswissenschaft*), a tým aj za profesiu a vednú disciplínu (pedagogiky), stáva sa odborom výučby a výskumu. Cieľom sociálnej práce je zmiernenie alebo odstránenie sociálnych problémov a podpora účasti na živote spoločnosti. Stáva sa súčasne aj formou praktizovanej sociálnej politiky, ktorá však spočíva na osobitných vlastných výskumoch. Veda o sociálnej práci (*Sozialarbeitswissenschaft*), ako často býva nazývaná teória sociálnej práce a jej tvorba, považuje za svoj predmet prax a teóriu sociálna, ako aj metódy interakcie v sociálnom poli. Tým sa definitívne stáva sociálna práca aplikovanou vednou disciplínou (sociálnej) pedagogiky. Klasický rozdiel medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou spočíval dlho v tom, že sociálna pedagogika predstavovala a nastoľovala problémy a iniciovala ich riešenie. Sociálna práca reagovala, intervenovala v reakcii na požiadavky, zasahovala a bola aj administratívne činná, ak sa ohlásil nešvár.

V rámci prekonávania fundamentalistickej diferenciácie sociálnej pedagogiky a sociálnej práce, v zmysle ich konvergenzie, môžeme hovoriť o ich rozdielnych paradigmách, príznačných pre obe disciplíny a súčasne sa pripraviť na naliehanie prívržencov Bolonského procesu⁴ transformovať časť sociálnej pedagogiky na sociokultúrnu animáciu. Za paradigmy (konvergentnej) sociálnej pedagogiky/sociálnej práce možno považovať:

- 1) terapeutickú paradigmu (klientelizácia, medicinalizácia, individuálna pomoc, terapeutická intervencia, psychologizácia, výcvik);
- 2) makrosociálnu paradigmu (sociálne plánovanie, riešenie makrosociálnych problémov, zdôrazňovanie priority ekonomiky a sociálnej politiky, prerozdeľovania, *Welfare state*, *Wohlfahrtsstaat*);

⁴ Pripomíname, že známej ostrej kritike tzv. Bolonského procesu na vysokých školách podrobil K. P. Liessmann v diele *Teórie nevzdělanosti* (2008). Uvádza, že bieda európskych vysokých škôl má meno Bologna. Reformátori univerzít poznali len jediného skutočného nepriateľa – nezávislého slobodného ducha, ktorý sa vymyká ich predstavám o štruktúrovanej a kontrolovanej vede. Po dokončení bolonského procesu sa táto fraška premení na tragédiu. Autor dokazuje, že mnoho z toho, čo sa propaguje ako „spoločnosť vedenia, vzdelanostná spoločnosť“, sú len rétorické frázy. V skutočnosti nejde o ideu vzdelania a vedenia, ale o silné politické a ekonomické záujmy. Čím viac sa prisahá na hodnotu vedenia, tým rýchlejšie stráca vedenie a vzdelanie hodnotu, a ako autor uzatvára, „kapitalizácia ducha“ vyúsťuje do nevzdělanosti.

- 3) poradenskú paradigmu (práca s klientom prostredníctvom systémov poradní, poradne pre pomoc obetiam násilia, krízové a nízkoprahové centrá, linky dôvery, manželské a predmanželské poradne, centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, právne poradne a i.);
- 4) vzdelávaciu paradigmu (prosociálna výchova, liečebná pedagogika v zariadeniach, individuálne vzdelávanie, vzdelávanie v sociálnych zručnostiach, rekvalifikácia v nezamestnanosti apod.);
- 5) eklektickú a integratívnu paradigmu (pokús o integráciu a vzájomné prepojenie uvádzaných paradigiem).

Vo svetle uvedených paradigiem je budúcnosť sociálnej práce a sociálnej pedagogiky jednoznačne v oblasti vzájomnej konvergenencie, v prekonávaní fundamentalizmu zástancov divergencie oboch disciplín, a teda aj v ukončení málo efektívnych akademických diskusií o ich odlišnosti a špecifičnosti⁵. Systémová integrácia oboch disciplín získava v teórii komunikatívneho konania a z tejto teórie vyplývajúcej „kolonizácie životného sveta (*Lebenswelt*)“ ich vzájomné dopĺňanie a precizovanie, k čomu by mala prispievať aj reflexívna sebakritika.

Vo vzájomnom vzťahu sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociológie možno jednoznačne konštatovať, že sa realizujú v oblasti, ktorá je výskumne v kompetencii predovšetkým sociológie. Jestvuje pomaly už neprehľadné množstvo súčasných sociologických teórií⁶, ktoré si neraz protirečia. Pokladáme za nevyhnutné, aby sociálna práca i sociálna pedagogika integrovala empirické poznatky sociológie, ako aj sociologické teórie do svojho portfólia. Ak chce sociálna práca i sociálna pedagogika pomáhať a súčasne aj meniť (spoločnosť), nezaobíde sa predovšetkým bez sociológie sociálnej zmeny, rôznych prístupov k jej analýze, evolúcii, prístupov rôznych teórií k civilizácii. Rovnako sa bude musieť obohatiť o poznatky kriminológie (sociológie kriminality) a teórií deviácie. Podobne by aj sociológia rodiny mala mať svoje trvalé miesto v sociálnej práci, napr. redukcia sanácie rodiny iba na poznatky psychológie bude sotva efektívna.

⁵ Podrobnejšie pozri o tom Ondrejko (2000), Tokárová (2013).

⁶ Sociálnym pedagógom i sociálnym pracovníkom možno odporúčať výborný pohľad do problematiky súčasných sociologických teórií, ktorý podáva Jiří Šubrt (2007, 2008a, 2008b, 2010, 2014a, 2014b) v podobe 6 zväzkov diela *Soudobá sociologie I., II., III., IV., V., VI.* Patrí k nim ešte aj staršia práca *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie* (Šubrt, 2001).

Mnohí obetaví sociálni pracovníci, najmä v teréne, ktorí dosahujú pozoruhodné výsledky vo svojej práci, na adresu sociálnej práce zdôrazňujú:

Prestaňte sa hrať na vedu. Venujte sa niečomu osožnejšiemu. Venujte svoju pozornosť praxi sociálnej práce: to je jej pravý zmysel. Prestaňte sa usilovať skúmať spoločnosť, zákonitosti, ktorými sa riadi a jej prejavy, prestaňte sa zaoberať osobnosťou človeka a jeho duševným a skupinovým životom, to prenechajte iným. Nikdy sa im nevyrovnáte, môžete iba využívať výsledky ich vedecko-výskumnej práce. Preto nie je treba univerzitné 5-ročné magisterské štúdium, tak, ako je to vo väčšine vyspelých štátov Západnej Európy, kde prípravu sociálnych pracovníkov zabezpečujú Fachhochschulen alebo vyššie odborné školy. Naše vysoké školy sociálnych pracovníkov nič nenaučia.⁷

Hovorí sa aj o teoretikoch, pre ktorých je sociálna práca „intelektuálnou zábavou“, o praktikoch, ktorí sa „neboja zašpiniť sa“, o aktéroch „zastaraného úradníckeho poňatia“, a to všetko na úkor stúpcov kvalifikovanej pomoci klientom, ako i o matematických štatistikoch, ktorí by najradšej sociálnu prácu premenili na sústavu merateľných ukazovateľov. Naučiť študentov základom sociálnej práce a absolvovať to, čo nazývame „výcviky“, nemôže byť predmetom magisterského či dokonca doktorandského univerzitného štúdia. K uvedenému problému pristupuje doslova záškodnícka činnosť niektorých katedier sociálnej práce, spojená s rozdávaním akademických titulov, neraz i politikom, s dehonestáciou sociálnej práce ako vedeckej disciplíny (ved' vraj každý lekár, teológ či pedagóg je aj sociálny pracovník), s neschopnosťou realizácie vedeckého empirického výskumu. Táto „činnosť“ katedier je spojená aj s nízkymi nárokmi na študentov bakalárskeho a magisterského štúdia sociálnej práce. Počet „študujúcich“ sociálnu prácu (v rámci denného i externého štúdia) na území Slovenska patrí ešte stále k najpočetnejším.

Následky tejto situácie sú fatálne. Otvárajú priestor pre vstup cieľov a metód, ktoré sú cudzie a nepatria do sociálnej práce (podniková ekonomika, personalistika, kontrola kvality v podobe pseudosupervízie, *Case management*, finančné poradenstvo, organizátorské postupy, misijná práca, jej najrôznejšie druhy a pod.). Všetky prispievajú k deprofesionalizácii sociálnej práce.

Ako teda ďalej – má sociálna práca rezignovať na budovanie svojho odboru ako samostatnej a osobitnej vednej disciplíny a eklekticky preberať teóriu, metódy a techniky výskumu iných spoločenskovedných odborov? Alebo by

⁷ Citát je zložený z publikovaných príspevkov, prevažne v časopise *Sociální práce/Sociálna práca*.

mala rozvíjať osobitné výskumné metódy, spojené so špecifickým poznávaním prostredia, v ktorom bude stanovovať a uskutočňovať svoje ciele? Situácia je dnes o to zložitejšia, že na rozdiel od pomerov na akademickej pôde sa v praxi viacerých profesií rozdiely v ich pôsobení v zásade stierajú. Názorným príkladom je stieranie rozdielov v praxi v pôsobení sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov, niekdajších sociálnych sestier, ako i v prípade veľmi umelo rozdelených profesií, strážiacich si svoje pseudokompetencie.

Sociálna práca je dnes v podobnej situácii, ako bola medicína pred niekoľkými storočiami: vznikla integráciou praktických poznatkov a skúseností z ránhojčstva s poznatkami biológie, fyziky a chémie. Tento vývoj trval dlhé desaťročia a nie je ukončený dodnes, medicína postupne integrovala lekársku fyziku, informatiku, biochémiu a podnietila vznik vlastných nových subdisciplín. Vedu a výskum v medicíne dnes nik nespochybňuje, sú rovnocenné s terapiou. Verme, že sociálnu prácu postihne v budúcnosti podobný osud.

4 Záver

Nie je v silách jedného príspevku vyriešiť zložité vzťahy viacerých spoločenskovedných disciplín. Nepredstavujú iba akademický kabinetný problém. Na rozdiel od situácie na akademickej pôde sa v praxi viacerých profesií (napr. sociálny pedagóg, sociálny pracovník, sociálna sestra, sociálny kurátor, preventista, animátor, pedagóg voľného času a i.) rozdiely v ich pôsobení v zásade stierajú. Vzťahy tých disciplín, ktorým sa priznáva právo na rozvoj a etablovanie, však treba podrobiť dôkladnejšej reflexii, čo je podmienka vymedzenia ich miesta v sústave vied o človeku i spoločnosti. K tomu sa pridávajú aj otázky bezprostredného dopadu na vysokoškolské vzdelávanie, jeho obsah, dĺžku, vedu a výskum, ako i na akademické vedeckopedagogické hodnoty. V konečnom dôsledku však ide o dopad na ich kompetencie v uskutočňovaní svojho poslania v spoločnosti.

Literatúra

- Bakošová, Z. (2008). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta.
- Bellebaum, A., Becher, H. J., & Greven, M. T. (1985). *Helfen und helfende Berufe als soziale Kontrolle*. Essen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie.
- Böhnisch, L. (2003). *Pädagogische Soziologie: Eine Einführung*. München: Juventa-Verlag.
- Böhnisch, L. (1994). Sozialpädagogisches Handeln als Grundlage sozialer Infrastruktur in den neuen Bundesländern. In F. W. Bush (Ed.), *Wege entstehen beim Gehen* (s. 213–224). Dresden: Technische Universität.

- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B., & Hroncová, J. (2007). *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lauermann, K. (1998). *Sozialpädagogische Berufsbildung: Genese-Gegenwart-Zukunftsperspektiven*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Mollenhauer, K. (1968). *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Berlin: Beltz.
- Neumann, S. (2008). *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft: Feldtheoretische Studien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Niemeyer, C., Drerup, H., Oelkers, J., & von Pogrell, L. (1998). *Nietzsche in der Pädagogik. Beiträge zur Rezeption und Interpretation*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Scheipl, J. (2000). Antworten auf neue Herausforderungen. *Sozialpädagogische Impulse, Sonderheft*, 7–13.
- Ondrejko, P. (2000). Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50(2), 181–191.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Šubrt, J. (2001). *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie*. Praha: ISV.
- Šubrt, J. (2007). *Soudobá sociologie I (Teoretické koncepce a jejich autoři)*. Praha: Karolinum.
- Šubrt, J. (2008a). *Soudobá sociologie II (Teorie sociálního jednání a sociální struktury)*. Praha: Karolinum.
- Šubrt, J. (2008b). *Soudobá sociologie III (Diagnózy soudobých společností)*. Praha: Karolinum.
- Šubrt, J. (2010). *Soudobá sociologie IV (Aktuální a každodenní)*. Praha: Karolinum.
- Šubrt, J. (2014a). *Soudobá sociologie V (Teorie sociální změny)*. Praha: Karolinum.
- Šubrt, J. (2014b). *Soudobá sociologie VI (Oblasti a specializace)*. Praha: Karolinum.
- Tokárová, A. (2013). Edukačné aspekty sociálnej práce. *PEDAGOGIKA.SK*, 4(3), 214–232.

Autor

prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc,
e-mail: pondrejko37@gmail.com

Závěrečné (?) slovo k recenzní pranici

Ivo Jirásek

Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Katedra rekreologie

Musím se přiznat, že mi kolega Radim Šíp svojí odpovědí (Šíp, 2015b) na můj kritický recenzní šleh jím spolueditované knížky (Gulová & Šíp, 2013) udělal velkou radost. Odpověď i obsáhlejší zařazení do širšího kontextu (Šíp, 2015a) považuji za mnohem povedenější, ideově soudržnější a formulačně promyšlenější příspěvek než původní jádro sporu. Důvodem, proč se však nespokojím s tímto pochvalným konstatováním, je fakt, že obrana míří mimo směr hlavní výtky, takže zásadní námitky tudíž zůstávají nejenom nezodpovězeny, ale dokonce obratně zamaskovány. Proto bych se rád ještě jednou, naposledy, vyjádřil k tomuto ožehavému tématu.

První připomínka – a současně zopakování mé pochybnosti – se týká paradigmatického obratu. Opravdu mi nejde o to, jestli vytvářejí pozitivismus na jedné straně a fenomenologie s hermeneutikou na té druhé nesmiřitelné tábory nebo zda jsou dvěma stranami téže mince, jejichž spojitosti lze nahlédnout z jakési metapozice nového paradigmatu. Ani fakt, že fenomenologie vzniká jako zásadní nesouhlas s pozitivismem a jako jeho kritika (a můžeme tudíž chronologicky přesněji odlišovat), na této věci nic nemění. Nerad bych upadal do půtek, zda oba tyto typy myšlení patří do moderní doby, zatímco období běžně nazývané jako postmoderní (zde nové paradigma?) překonává zdánlivé protiklady novým, obě strany propojujícím náhledem.

I kdybych přijal tento úhel pohledu, přesto Radimem Šípem obratně nastíněné smíření neodpovídá na můj zásadní argument, který v citacích neuvádí, a to je charakteristika dat, s nimiž vědecké aplikace odlišných filosofických přístupů pracují. Věda nepracuje s realitou, ale zpracovává data, na něž zkoumanou realitu převádí. Povaha dat rozhoduje o povaze zvolené metody. Záměr smířit pozitivismus a fenomenologii nějakým hypotetickým metodologickým metanarativem je jistě zajímavým myšlenkovým cvičením, ale pro vědeckou aplikaci nepoužitelným, pokud zároveň nepřizná, s jakými daty hodlá pracovat. Jestliže pozitivistické přesvědčení o objektivně vykazatelné pravdivosti prostřednictvím měřitelných dat mává stále praporem úspěchů kvantitativních přístupů, rozeznání nemožnosti racionálně vykázat určité jevy lidského prožívání a zabydlenosti ve světě pak nalézá vědeckou aplikaci zejména v kvalitativních přístupech s nemožností převést jevy

např. vizuálních či taktilních vjemů na čísla. Odlišnost dat, s nimiž pracuje vědec pozitivistické orientace (usilující o deskripci, analýzu a nezpochybnitelný poznatek), a naopak vědec fenomenologicky či hermeneuticky zaměřený (toužící nikoliv po vysvětlení, ale po porozumění), je kamenem úrazu v tomto přátelském ideovém klání. Proto si nedovedu představit, jak vědec vyznávající nové paradigma uvidí souvislosti číselného vyjádření i kvalitativních fenoménů a jak propojí tyto různosti do „společného milieu“ jinak než smíšeným výzkumným designem, snažícím se o zachování pozitiv obou přístupů. Skutečným problémem tak ve vědě není „transcendentalizace faktičnosti“ versus „faktičnost transcendentálna“ (Šíp, 2015a, s. 685), ale povaha a charakter dat, s nimiž vědec pracuje. A tento rozměr myšlení zůstal v recenzované metodologické publikaci (i v obou odpovědích) zcela stranou.

Na podstatu mé námitky proto duchaplná studie neodpovídá. Úsilí věnované prezentaci vědeckých oborů se snižujícím se významem jejich kvantifikace oceňuji, avšak – opakuji – kontinuita reality ani nově kontinuita vědeckých disciplín (vyznačující se nejenom metodami, ale také předmětem svého bádání, kde pochopitelně je možné plynulý přechod dohledávat) neznamena automaticky kontinuum metod prolínajících kvantitativní a kvalitativní data do kontinuitního celku. Radim Šíp tento problém pokládá za problém „idealizace“, jenž vede ke „ztrátě předmětu“ (Šíp, 2015a, s. 689), nicméně přesně to je podstatou vědy: redukce reality na data.

Druhou poznámku vztaženou k témuž bodu však musím vznést s ohledem na původní publikaci usilující o metodologický přehled metod „nového paradigmatu“. Všechny v knize zaznamenané metody přece důsledně vycházejí z paradigmatu starého (v odpovědi vnímané jako „moderního“) a v ničem nenaznačují překonání, ale spíše důsledné využívání možností, které aplikují filosofické postuláty fenomenologie a hermeneutiky do vědeckého bádání (včetně pedagogiky). Akcentace narativity, diskursu, konstituce významů (nehledě na výslovné přihlášení se k fenomenologii v IPA) přece nepřekračuje paradigma odlišující kvalitu od kvantity zvratem do nějakého nového, více celkového pozadí, ale hrdě se hlásí k dalším kvalitativním metodám, které v tomto (moderním) ideovém podloží pramení. Proměnu paradigmatu – či onoho metanarativu – tak spatřuji nikoliv pouze v metodologickém, ale také v tematickém rámci. Ve zproblematizování toho, o čem většina davu nepochybuje. Za ukázkou takové proměny vnímám např. pokračování jungovské tradice myšlení a výzkumu, patrné např. v tvrzení lékaře zkoumajícího mimořádné stavy vědomí, že vlastně nemáme důkaz (pouze pozorování

systematických korelací a vzájemných vztahů), že vědomí je ztotožnitelné výlučně s neurologickou činností mozku (Frank, 2014). Dalším příkladem je pronikání dříve tabuizovaných témat do vědeckého diskursu (jako se např. v současnosti děje se spirituální dimenzí lidského způsobu bytí apod.), aniž by to alespoň část vědecké komunity považovala za absurdní.

Okrajovou poznámku musím učinit ještě k problému studia primárních zdrojů a spokojeností s *myšlenkovým second handem*. Nechci fanaticky tvrdit, že kdo nečetl Husserla, nemůže správně aplikovat fenomenologické analýzy na vědecky relevantní témata. Tvrdím však, že celá řada textů (a obávám se, že mezi ně patří i minimálně některé kapitoly z recenzované knihy) vykazuje znaky absolutního nepochopení a voluntaristického překrucování podstaty metody samé. Neuznáváme-li transcendentální rozměr fenomenologie, zůstávají nám fenomény bez zakotvení, jejichž prezentace (řádoby vědecká) dosahuje neuvěřitelné libovůle, přepadávající do frapantně čirého subjektivismu. Popsat subjektivní mínění či vnímání jako adekvátní poznávací proces ve vědě prostřednictvím fenomenologie je zkrátka lapsus. Nerozhořčoval bych se tak, kdyby se jednalo o jednorázovou záležitost – jenomže tento posun významů se v odborné literatuře zcela zabydlel a je přijímán jako adekvátní interpretace. Pak se setkáváme s tvrzením, že intencionalita vědomí reprezentuje ryze individualistický způsob poznávání (Nilges, 2004) a fenomenologie že umožňuje zjistit, jak druzí interpretují svět (Stewart, 2006). Jenomže fenomenologie umožňuje překročit subjektivní, individuální zkušenost směrem k její eidetické přirozenosti.¹ Je to zdánlivě velmi složité, ale ve své podstatě velmi jednoduché převrácení: místo abychom zkoumali např. činnost konkrétního studenta či učitele, zaměříme naše vědomí na to, jak je tato aktivita dána nám – ve vědomí. Je to zkušenost před jakoukoliv reflexí, není to nic vyumělkovaného, ale zcela přirozeného, je to intence (vztaženost, vazba) našeho vnímání a prožívání. Můžeme např. porovnávat naše naladění či smutek při prožívání nějaké divadelní hry, tedy zaměřit pozornost na korelát, který nemá reference v reálném světě, a smutek pramenící z nějakého vztahu k blízké osobě reálně žijící. Co tento smutek odlišuje, to jsou právě koreláty obou situací, nikoliv fakticita prožívaného smutku.²

¹ „This description is not simply an individual, subjective perspective of the experience or opinion of a meaning but is also eidetic in nature.“ (Kerry & Armour, 2000, s. 9).

² „But my affective engagement in each – my emotional involvement – is neutral with regard to the ontological status of these reference. In phenomenological terms, it is concerned with the correlate as such, the meaning.“ (Crowell, 2005, s. 278).

To může být kruciólním bodem neporozumění, totiž to, že fenomenologie se zajímá o realitu, která není fiktivní, ale která nemusí mít obvyklý ontologický status. Přesto to realita je. Co odlišuje fenomenologický způsob tázání od psychologického (či fenomenalistického) popisu, to je „transcendentální subjektivita“ konstituující svět, která není totožná s empirickým egem hledajícím sebe ve světě. Domnívám se, že právě tato distinkce mezi empiricko-psychologickým přístupem a fenomenologickou redukcí není brána obvykle ve vědě hlásící se k fenomenologii v potaz. Ve vědecké aplikaci fenomenologie se nekoncentrujeme na reálnou existenci edukativní reality, nehledáme její realitu a odlišení, ale zkoumáme koreláty edukativních situací, jak jsou dány v transcendentním vědomí, v oblasti významu a smyslu, eidos.

Kromě subjektivistického nerespektování eidetického rozměru fenomenologie můžeme být svědky dalšího nešvaru, a to fascinace terminologií, která je neadekvátně aplikována. Např. heideggerovské „bytí-ve-světě“, které neoznačuje žádné subjektivní rozpoložení, ale naopak konstitutivní rys lidského způsobu bytí, je napodobováno výrazy jako „being-on-the-bench“ (Ryall, 2008), „being-in-the-void“ (Breivik, 2010) apod., tedy situacemi individuálními, subjektivními, které rozhodně nevypovídají nic o „obecně lidském“. Náhodně vybrané fenomény (prožitky) jsou popisovány v rozměru individuální zkušenosti coby výdobytek fenomenologie. Pokud však chybí rozměr smyslu (eidos) těchto fenoménů, existenciální dimenze bytí, autenticita, zkrátka fenomenologická tradice, obtížně můžeme nálepku fenomenologie vnímat jako adekvátní záštitu.

Problémy při širším využívání této specifické metody jsou patrně dány obtížnou četbou zdrojových prací, resp. jazykem, jenž se pokouší postihnout jevy, které nejsou uchopitelné běžnou mluvou (epoché, intencionalita, noesis, noema, eidos atd.). Nedostatečná ochota ke studiu primárních zdrojů vede k jejich prezentaci v naprosto nesprávné podobě, např. epoché jako možnosti, jak se distancovat od vlastních prožitků,³ přičemž uzávorkování předchůdných znalostí i předsudků nám naopak umožňuje udržet pozornost prožívání v plné koncentraci. Přesto jistá lákavost fenomenologie vede ke snahám o její využití, protože oblast významu, smyslu a hodnot nelze patrně objevovat jinou metodou lépe. Přebírání názorů bez pochopení podstaty pak vede k označování fenomenalistických zkoumání za fenomenologii (Halák, Jirásek, & Nesti, 2014), což vede k nedostatečnému rozlišování mezi jednotlivými diskursy při zkoumání (nejen) pedagogických témat.

³ „Epoché is merely bracketing or distancing oneself from the experience.“ (Stoll, 1982, s. 13).

Pokud je někdo schopen porozumět podstatě myšlenkových postupů ze sekundární a zdrojové texty interpretující literatury, nelpím samozřejmě na studiu „málo srozumitelných knih“. Ale s rozšiřováním zásadních neznalostí s pobídkou, aby se stejné povrchnosti ani další čtenáři nebránili, zkrátka nesouhlasím a souhlasit nemohu. Pokud tento nesouhlas působí jako dogmatické lpění na dávno překonaném, ba dokonce jako neoprávněná prezentace sebe sama coby znalce fenomenologie, tak je mi to líto. Ba co víc, přátelsky Radimu Šípovi dosvědčuji (a veřejně se vši zodpovědností přiznávám), že žádným takovým znalcem jsem nikdy nebyl, nejsem a nikdy nebudu. Jsem příliš povrchní na to, abych dokázal porozumět všem nuancím jemného filosofického myšlení. Jsem příliš zaměřen na lákadla rozmanitosti, takže množstvím přelétavých zájmů mi stálost, a tedy i skutečná hloubka a ponoření do problému, uniká. To však neznamená, že nemohu upozorňovat na chyby, protimluvy, vnitřní rozpory a nedokonalosti publikovaných textů, s nimiž jsem konfrontován četbou. Ve studentských letech jsem totiž byl naočkovan myšlenkou, kterou stále vyznávám, totiž velmi si vážit slova. Vnímat jeho sdělení, snažit se řádně rozlišovat mezi významy. Brát řečené i zapsané velmi vážně a nezlehčovat ideu tím, že ji ledabyly vyjádříme. Rád bych doufal, že v tom se s kolegou Radimem Šípem shodujeme, ba dokonce že naše přátelské poštuchování a ideová pranice je toho výrazem. A toho si vážím.

Literatura

- Breivik, G. (2010). Being-in-the-void: A Heideggerian analysis of skydiving. *Journal of the Philosophy of Sport*, 37(1), 29–46.
- Crowell, S. (2005). „Phenomenology is the poetic essence of philosophy“: Maurice Natanson on the rule of metaphor. *Research in Phenomenology*, 35(1), 270–289.
- Frank, D. (2014). Vědomí je nejhlubším tajemstvím: rozhovor se Stanislavem Grofem. *Sedmá generace*, 2014(6). Dostupné z <http://sedmagenerace.cz/text/detail/vedomi-je-nejhlubsim-tajemstvim>
- Halák, J., Jirásek, I., & Nesti, M. S. (2014). Phenomenology is not phenomenalism. Is there such a thing as phenomenology of sport? *Acta Gymnica*, 44(2), 11–129.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Kerry, D. S., & Armour, K. M. (2000). Sport science and the promise of phenomenology: Philosophy, method, and insight. *Quest*, 52(1), 1–17.
- Nilges, L. M. (2004). Ice can look like glass: A phenomenological investigation of movement meaning in one fifth-grade class during a creative dance unit. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 298–314.
- Ryall, E. (2008). Being-on-the-bench: An existential analysis of the substitute in sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 2(1), 56–70.

-
- Stewart, T. C. (2006). Understanding the experiences of a developmental student: A phenomenological study. *Research & Teaching in Developmental Education*, 23(1), 64–77.
- Stoll, S. K. (1982). The use of phenomenology to investigate and describe sport in the historical genre: An alternative approach to sport history. *Quest*, 34(1), 12–22.
- Šíp, R. (2015a). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Šíp, R. (2015b). Pozitivismus a fenomenologie: odpověď Ivo Jiráskovi. *Pedagogická orientace*, 25(5), 733–741.

Autor

Prof. PhDr. Ivo Jirásek Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Katedra rekreologie, Třída Míru 111, 771 11 Olomouc, e-mail: ivo.jirasek@upol.cz

Závěrečná odpověď na „Závěrečné (?) slovo“

Radim Šíp

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Chápu, že redakce *Pedagogické orientace* musí ukončit naši „pranici“, která je v souvislosti s širokým zaměřením časopisu příliš speciální. Přijal jsem danajský dar – zareagovat velice krátce na námitky mého přítele. Redakci jsem slíbil stručnost, Ivo Jiráskovi slibuji, že se posledního slova pokusím nezneužít. Předně se musím omluvit za rétorickou figuru: „jediný znalec fenomenologie v Čechách“ (srov. Šíp, 2015a, s. 740). Jedná se přesně o ten typ něžného rétorického násilí, který autorovi uleví, ale skutečné diskusi neprospěje.

Ivo Jirásek mi ve svém „Závěrečném (?) slovu“ vyčítá tři věci:

- a) Nezavil jsem ho přesvědčení, že i dr. Strobachová podléhá velmi častému „voluntaristickému překrucování“ fenomenologické metody (podotýkám, že tak interpretuji z kontextu našeho sporu, její jméno nepadlo), a opět doporučuje stejný lék: je nutné jít *ad fontes* (Jirásek, 2017, s. 211–213).
- b) Metodologické kapitoly naší knihy (Gulová & Šíp, 2013, s. 45–228) pevně vězí ve starém „paradigmatu“¹ a nijak neodrážejí teoretickou kapitolou (Gulová & Šíp, 2013, s. 12–37) propagované „paradigma“ nové (Jirásek, 2017, s. 211–212).
- c) Můj záměr smířit pozitivismus s fenomenologií (srov. Šíp, 2015a, b) není pro něho přesvědčivý, protože se nevěnuji problematice charakteru dat – a tak se moje snaha zdá být spíše „zajímavým myšlenkovým cvičením“ (Jirásek, 2017, s. 210–211).

Ad (a) Poprvé jsem Ivo Jiráskovi slyšel referovat o zaměňování fenomenologie s „fenomenalistickými zkoumánímí“ na konferenci IAPS 2007 v Ljublani. Jsem si zcela jistý, že až dr. Strobachová dokončí přepracovanou verzi své dizertační práce, přesvědčí ho, že se u jím kritizovaného textu chytal především jednotlivých nešťastných formulací a že tak podcenil intenci a hloubku Sagesovy

¹ V posledních textech se pokusím vyhnout slovu „paradigma“, protože to je zatíženo příliš mnoha významy. Pro vyjádření epochální proměny definuji nový pojem: „proměna slohu myšlení a jednání“ – k tomu viz Úvod a část 2.1 v monografii *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (Švec et al., 2016).

metody (*analýza konstituce významů* – MCA) i autorčinu faktickou interpretaci. Jsem si dále jistý, že až si přítel Jirásek přečte zakládající Sagesovy texty, bude mi věřit, že existují lidé, kteří dokáží „málo srozumitelné knihy“ předat srozumitelným způsobem bez ztráty podstaty. A to je skvělá zpráva pro nás pedagogy. Ad (b) Nedostatečný soulad mezi první kapitolou a kapitolami ostatními jsem doznal a vzal jej na sebe jako selhání editora, které bylo vynuceno časovým presem našeho nesmyslného systému „výkaznictví vědy“ (srov. Šíp, 2015a, s. 736). Přesto MCA, diskurzivní analýza (DA), výzkum založený na teorii znalostních prostorů (KST – *knowledge space theory*) v sobě obsahují prvky překročení „paradigmatu“, neboť – zatím stále neobratně – artikuluje skutečnost, že problematika dichotomie kvalitativních a kvantitativních dat, stvořená nepřiměřenou sebereflexí raně moderní vědy, prochází hlubokou proměnou. Podobně jako situační analýza nepotřebují tyto metody k přecházení od kvantitativního ke kvalitativnímu rejstříku a zpět tzv. „smíšený design“. Toto přecházení je jejich inherentní součástí.

Ad (c) Právě zmíněná změna má komplexní charakter.² Postupně si uvědomujeme, že neexistuje *vysvětlení bez porozumění* a naopak. Kladení *porozumění* proti *vysvětlení* bylo úhybným manévrem hermeneutiky 19. století, která se snažila zachraňovat celistvost poznání tím, že reduktivní myšlení přírodních věd doplňovala „rozumějším“ myšlením věd humanitních. Dnes vidíme, že se jedná o falešný spor. Když kvantový fyzik mluví o kvantových dějích, které odporují naší zkušenosti s fyzikou „středních velikostí“, musí své vysvětlení podložit porozuměním. Když socioložka využívá porozumění fenoménu „homoparentálních párů“ ve vztahu k legislativní úpravě adopcí, potřebuje získat podporu vysvětlení prostřednictvím kvantitativního výzkumu počtu homoparentálních dvojic, které již dítě vychovávají. Jedno bez druhého není myslitelné. Přírodní vědy nebyly nikdy pouze vysvětlující a humanitní vědy nikdy pouze rozumějí. Neexistují přírodní a humanitní vědy, ale pouze věda, která podle potřeby svého regionu zkoumání akcentuje více kvantitativní nebo více kvalitativní aspekty, případně vytváří jejich speciální mix přiměřený problému, který právě řeší. To je pro pedagogiku

² Onu změnu neřídí „postmoderní paradigma“. Postmoderna je jen komplementárním doplňkem jednostrannosti raně moderní vědy – podobně jako byla k pozitivismu komplementární klasická hermeneutika 19. století od Schleiermachera po raného Diltheye. Proto důsledně mluvím o „pozdní moderně“ a při její charakteristice se opírám o teorii „nedokončené moderny“ (Dewey, 2012). To, v čem žijeme, není doba po moderně, ale doba zrychlené, reflexivní, rizikové moderny (k tomu viz především texty Becka, 2004, 2006), a ta má vliv i na sebepojetí vědy (srov. Beck, 2004, s. 67–111).

skvělá zpráva. Pokud bychom totiž pedagogiku na počátku 21. století modelovali podobným způsobem, jakým se na počátku 20. století profilovala „vědecká“ psychologie, museli bychom projít podobným dlouhodobým rozštěpením: vedle tzv. „vědy o výchově“ bychom museli mít nějakou paralelu k psychoanalýze a psychoterapii, klidně tuto paralelu můžeme nazývat dehonestujícím jménem „praktická pedagogika“, kterým ji častovali tzv. „vědečtí“ pedagogové 20. století. Takové myšlení by nás ale vrátilo k Willmannovi či Durkheimovi. Tedy do mentality zmíněného 19. století. S tímto návratem bychom se mimo mnohých dalších věcí připravili o možnost přemýšlet v kontextu vědy o hodnotách a struktuře smyslu. A to by se příteli Ivo Jiráskovi líbilo stejně málo jako mně.

Literatura

- Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné modernitě*. Praha: Slon.
- Beck, U. (2006). *Moc a protiváha moci v globálním věku. Nová ekonomie světové politiky*. Praha: Slon.
- Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Jirásek, I. (2017). Závěrečné (?) slovo k recenzní pranci. *Pedagogická orientace*, 26(1), 210–215.
- Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Šíp, R. (2012a). Pozitivismus a fenomenologie: odpověď Ivo Jiráskovi. *Pedagogická orientace*, 25(5), 733–741.
- Šíp, R. (2012b). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P., Šíp, R., Pravdová, B., Minaříková, E., ... Lawley, J. (2016). *Studenti mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: Masarykova univerzita.

Autor

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

Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová, M., Spilková, V., Starý, K., ... Greger, D. (2015). *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*.

Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Publikace je souborem zdánlivě rozbíhavých témat spadajících do hájemství srovnávací pedagogiky (SP). Jejich svorník je jmenován v druhé části titulu knihy – proměny a výzvy oboru jsou zvažovány ve všech příspěvcích v různých korelacích.

Knihy je strukturována do dvou částí; každá z nich je dále rozvržena do několika dílčích kapitol. První část nazvaná *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* je pojata jako „kritická reflexe oboru v kontextu globálního vývoje i našeho domácího usilování“ (s. 7). Její součástí jsou tři příspěvky.

V první studii představuje Eliška Walterová zásadní proměny SP od jejich počátků a výzvy, které ony proměny přinášejí v českých souvislostech. Autorka konstatuje evidentní, ač oproti světovým trendům nevyvážený vývoj české SP. Skutečností, že obor u nás postrádá institucionální legitimizaci, téměř chybí zásadní publikace mezinárodního významu o vzdělávání a změny v oblasti vzdělávání vznikají nikoli na podkladě systematických mezinárodních výzkumů, ale především politicky účelově, dokládá, že SP je v ČR spíše marginalizována. Studie poskytuje stručný pohled na konstituování SP v historické perspektivě, rozlišuje základní vývojové linie a identifikuje hlavní trendy v jejich rámci, čímž autorka tvoří předpolí pro další výklad, v němž objasňuje globalizované pojetí oboru. Zásadním myšlenkovým vkladem textu je poukaz na formování globální společnosti SP, počínající se ve druhé půli 20. století. Walterová předkládá souhrn institucionálního zázemí SP – vývoj kurzů na univerzitách, formování důležitých společností a publikování výstupů, díky nimž nabýval obor zřetelnějších kontur. V kontextu se stavem, v němž se v současné době ocitá SP v České republice, vyznívá autorčina analýza spíše nepříznivě, což není ponecháno bez odezvy a v závěru je jmenováno několik kroků, které mohou vést k podpoře rozvoje oboru.

Jan Průcha ve své kapitole navazuje na kritický pohled E. Walterové na status české SP a zamýšlí přinést nové poznatky v dané oblasti a vyzdvihnout tak pozitivní stránky SP u nás. Příspěvek je syntetizujícím pohledem na stav bádání v letech 1992–2012. Přínosem je bezesporu fakt, že autor jde nad pouhý popis zjištěných poznatků a podařilo se mu (na základě zvolené metodologie přehledové studie) důkladně utřídit studovaný materiál a analyzovat použité

metodologické přístupy, koncepty a také kriticky zhodnotit kvalitu uvedených výzkumů. Tento postup umožnil specifikovat silné stránky i problematická místa SP v českém kontextu.

Kapitola Davida Gregera se slibným titulem *Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace* se zavazuje obeznámit čtenáře s přístupy SP, představit zásadní metodologické otázky a ukázat stěžejní práce z oboru (s. 60). Zásadními metodologickými otázkami autor patrně míní diskuzi autorit oboru o tom, zda lze za srovnávací pokládat takovou studii, jež zkoumá jednu zemi, nebo musí nevyhnutelně zahrnovat nejméně dvě entity. Tyto úvahy jsou, jak ostatně dokumentují také uvedené citace, zcela na místě, ačkoli lačnému čtenáři není z výkladu zřejmé (a vzhledem k charakteru empirických studií zařazených v druhé části knihy by se tuto část ozřejmit slušelo), jaké stanovisko k onomu dilematu zaujímá autor (či autoři podílející se na recenzované publikaci). Text graduje ke kritice slabých míst srovnávacích výzkumů, jejichž kvalita je vnímána jako nízká a uplatňované „metodologické standardy“ jsou dle autora postaveny „na chatrných základech“ (s. 62). Závěr kapitoly je krátkým exkurzem, v němž jsme uvedeni do metodologie příspěvků zařazených v následující části recenzované publikace.

Druhou část knihy nazvanou *Komparativní studie* otevírá kapitola Milady Rabušicové zaměřená na preprimární vzdělávání. Autorka vychází z opodstatněné úvahy, že informace z rozsáhlých mezinárodních studií předškolní výchovy a péče (jejich výčet viz s. 67–68) nejsou dostatečně vytěženy, neboť je obtížné se v nich zorientovat. Využila proto těchto dat k sekundární analýze s cílem nově je utřídit a utvořit pomyslnou mozaiku českého preprimárního vzdělávání mezi dalšími evropskými zeměmi. Červenou nití prezentované komparace je diskuze o kvalitě předškolní výchovy a péče. Termín *kvalita* autorka pojímá na základě hlediska mezinárodní studie *Starting Strong III* (OECD, 2011), z níž převzala pět oblastí, které jsou zde vytyčeny jako cesty k dosahování kvality. V každé z oblastí představuje a podrobně komentuje podobnosti, rozdíly a shody s českým kontextem a třídí je do okruhů. Výsledkem je srozumitelný košatý text, jemuž dodávají přehlednost příložené tabulky. Vyústěním autorčiných analýz jsou implikace pro pedagogickou praxi (jež nezbytně cílí ke zkvalitnění předškolní výchovy a péče), které uvádí v závěru.

Jana Straková přináší pohled na mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností organizací IEA a OECD v historické perspektivě. Autorka se v úvodu příspěvku zavazuje věnovat pozornost třem aspektům srovnávacích

studií – obsahu, metodologii a využití výsledků. Můžeme říci, že sleduje odpovědi na otázky co, jak a proč či s jakým účelem je srovnáváno. Lze tedy dovodit, že účelem příspěvku je pozorovat metodologický, ale patrně také obsahový posun, který prodělávají rozsáhlé mezinárodně srovnávací výzkumy, a koneckonců také dosah a vliv oněch měření. Ačkoliv Straková rozčlenila text na mnoho logicky sestavených podkapitol, lze ho z hlediska obsahu vnímat jako koncipovaný do dvou hutných částí, z nichž se první věnuje popisu činnosti organizace IEA a druhá líčí aktivity OECD. Velmi přínosně hodnotím fakt, že příspěvek není pouhou historickou analýzou působení obou organizací a jejich projektů, ale autorka jednotlivá šetření srovnává a uvádí ve vzájemném vztahu, a to právě z těch hledisek, která si v úvodu předsevzala. Na základě syntézy všech poznatků autorka v závěru zmiňuje dopady mezinárodních výzkumů na vzdělávací politiku a nevyhnutelně také některá úskalí způsobená jejich vlivem. Neomezuje je však na pouhý výčet, ale popisuje následně některé iniciativy, jež hledají cesty a způsoby k odstranění těchto úskalí.

Příspěvek Dominika Dvořáka je o kurikulu – a je vlastně i tak trochu kritickým postesknutím po chybějící kompaktní komparativní publikaci řešící kurikulární problematiku od dob komplexní a přelomové¹ publikace E. Walterové (1994), již pro její ojedinělost nazývá „šafránovou knihou“. Studie je krokem směrem k ujasnění zásadních proměn kurikulárního diskurzu poslední doby. Objasňuje tři momenty významné pro vývoj kurikulární teorie od vydání „šafránové knihy“, ba i souvislosti oněch významností v soudobém kurikulárním diskurzu. Nejprve se zabývá nárůstem zájmu o kurikulární procesy a jejich aktéry. V této souvislosti je vysvětlen pokles pozornosti věnované obsahu vzdělávání. Do třetice je objasněn posun od projektování vstupů ke standardizování výstupů. Dvořák ukazuje zásadní rozpory kurikulárního reformování (učitelova autonomie vs. nízká míra fidelity, domácí tradice vs. tlak globální kultury vzdělávání, nápodoba vs. tvořivost), interpretuje úskalí reformy založené na pojmu na jedné straně komplexním a rámcovém, na druhé straně obtížně definovatelném a mnohoznačném (Walterová, 2006, s. 12) – pojmu, který autor sám nazývá v závěrečné kapitole nebezpečným. Titulem *Proměny kurikulárního diskurzu: o aktérech, standardech a ledních medvědech* důvtipně naznačuje nikoli nezbytně pouze Kratochvílovu (2010) paralelu o zprostředkovaném obraze skutečnosti, ale současně ironizuje své

¹ Skutečnost, že publikace přinesla termín kurikulum do českého pedagogického kontextu, není jediným momentem této přelomovosti.

vlastní pojednání a vyjadřuje jistou rezignaci, jako by chtěl sdělit, že podobnými otázkami a problémy se budou zabývat nové a nové generace – s novými snahami, novými problémy a snad i úspěchy.

Jednou z oblastí zájmu SP jsou mezinárodně srovnávací výzkumy, kterými se zabývá kapitola Tomáše Janíka. Příspěvek vyzdvihuje nezměrný potenciál srovnávacích výzkumů pro didaktiku a pro „reflexi ve vlastní zemi“ (s. 132). Na jiných místech (Janík, 2013) autor s odkazem na další texty (Stigler & Hiebert, 1999, s. 137) uvádí, že „realizovat změnu ve smyslu zvýšení kvality výuky znamená rozvíjet kulturu vyučování a učení přímo ve školních třídách.“ Právě k této výpovědi lze vztáhnout autorův zájem o mezinárodní výzkumy v recenzovaném příspěvku. Z obsahového hlediska je text v zásadě možné rozdělit do tří částí. První z nich charakterizuje výzkumy relevantní pro autorův text – tedy videostudie vyučování a učení ve školních třídách. Celý popis je nezbytnou platformou pro další výklad, je logicky utříděn do podkapitol – doposud není ničím jiným než nekomentovaným a nestranným výčtem. Za nosný moment textu z hlediska významu lze považovat jeho další část, kde se rozebírá využitelnost výzkumů pro didaktiku, možnosti, jak ony výzkumy náležitě vytěžit pro edukační praxi. Třetí část příspěvku je kritickým ohlédnutím za uvedeným a také souhrnem doporučení pro koncepci a realizaci mezinárodních výzkumů, mají-li být prospěšně využitelné.

Karel Starý ve svém příspěvku uvažuje o kvalitě práce učitele jako o jednom z nejpodstatnějších rysů kvality vzdělávání. Objektivní hodnocení práce učitelů (a neodmyslitelně také jejich profesní rozvoj), jak autor konstatuje, umožňují učitelské profesní standardy. Starý se nejprve důsledně vypořádává se zásadními pojmy a vytváří solidní terminologickou oporu pro další výklad. Z hlediska argumentačního je čtenáři na tomto místě předložena strukturně náročnější textová množina, za což může složitost a obsáhlost sledovaných konceptů i různé konotace důležitých termínů. Autor si je dobře vědom komplikovanosti pojetí kvality a také faktu, že „kvalita [...] se odvíjí od kulturně hluboce zakotvených hodnot. Ty se mohou v různých zemích výrazně lišit“ (s. 139). Můžeme dovodit, že právě proto si ke komparaci vybral anglicky mluvící země, neboť anglosaská tradice se vyznačuje vcelku jednotným pojetím učitelských profesních standardů. Při srovnávání standardů se autor zaměřil především na jejich obsahovou stránku, ve stručnosti se však věnuje také procesům tvorby standardu. Uvedené komparace jsou bohatě ilustrovány v tabulkách a příloze. Autorovo stanovisko k problematice je nejvíce patrné

v závěru textu, kdy obhazuje smysl standardů a ukazuje, proč také v České republice diskuze o vytvoření učitelských standardů nabývá (ačkoliv zatím bezúspěšně) na intenzitě.

Přístupy ke kvalitě učitele se zabývá text Vladimíry Spilkové. Hierarchizací teoretických pojetí kvality (v závislosti na panujícím paradigmatu různých údobí) autorka dospívá k identifikaci vlivných konceptů současnosti. Ukazuje souvztažnost snah o postihnutí prvků kvality učitele a tvorby profesních standardů ve světě a také tápání, kterým je obdobné úsilí provázeno v České republice. Jak autorka vysvětluje, v českých podmínkách se příprava standardů prozatím vyvíjí metodou pokusů a zavrhování nevhodných alternativ; druhdy zůstává v rovině předvolebních politických deklarací. Studie odkrývá evropské i zámořské trendy oblasti a předkládá je jako podněty pro současnou diskuzi o této problematice v České republice. Závěrečné autorčiny úvahy vyzdvihují přínos SP pro rozvoj vzdělávání u nás, avšak na druhé straně kritizují fakt, že mnohé analýzy zůstávají v rovině nevyužitých výzev.

Tuto reflexi vnímám jako tečku za celou knihou. Vrátime se nyní zpět k úvodnímu slovu editora Davida Gregera, který hájí existenci knihy, jež českému čtenáři poslouží k potřebnému pozastavení, reflexi a zamyšlení (s. 7), domnívám se, že nikoliv nezbytně v tomto pořadí. Po přečtení publikace je jasné, že editorova obhajoba není třeba, neboť proměny oboru jsou kontinuální a výzvy nevyčerpatelné.

*Martina Habrdlová
Masarykova univerzita,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky*

Literatura

- Hiebert, J., & Stigler, J. W. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Kratochvíl, Z. (2010). Úpadek má i světlé stránky: Rozhovor s filozofem Zdeňkem Kratochvílem. *Nový Prostor*, 2010(361), 18–21.
- OECD. (2011). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Walterová, E. (2006). Proměny paradigmatu kurikulárního diskursu. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 11–22). Brno: MU.

Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků.*

Praha: Wolters Kluwer.

Ve sféře edukace předškolních dětí není nabídka hlavních vydavatelských domů chudá, avšak jedná se především o dílčí, spíše metodicky orientované publikace. Vydání knihy, která je zaměřená na přehled teorie, praxe a výzkumu v předškolní pedagogice a slouží tak nejen laické veřejnosti a učitelům v praxi, ale i k odborné diskuzi, je proto vítaným rozšířením knihovny předškolních pedagogů, studentů učitelství pro mateřské školy a vědeckých pracovníků v této oblasti.

V monografii se spojil autorský tým několika odborníků, z nichž největší podíl na výsledném textu má kromě Jana Průchy také Zora Syslová. Spoluautoři Radmila Burkovičová, Miroslav Dopita a Jana Paloncyová přispěli ke kapitolám, které se dotýkaly jejich odborné specializace. Publikace sestává z šesti hlavních kapitol, jež jsou dále podrobněji členěny na celkem devětadvacet podkapitol.

Čtenář této knihy se už v předmluvě seznamuje s posláním publikace v obecné rovině, a také s její konkretizací v několika otázkách, na které by měl najít v knize odpovědi. Hned první uvedenou otázku vnímám jako zásadní pro další směřování výzkumu v oboru předškolní pedagogiky: Jaké jsou v současné době děti ve věku, než dospějí k rozhodujícímu mezníku svého života, tj. zahájení povinné školní docházky? (s. 10). Pojetí dětství a dítěte z pohledu disciplín, které jsou tradiční oporou pedagogiky, tvoří obsah první kapitoly. Autor (M. Dopita) zde zmiňuje témata a zjištění výzkumů, které však pouze v sociologii překračují koncepty *dětství* založené na opakujících se tezích z doby před dvaceti či více lety. Poměrně málo teoretických konceptů je zpracováno v části věnované pojetí psychologů, kde objasnění dětství reprezentují opakovaně vydávané monografie vývojové psychologie (Krejčířová & Langmeier, 2007; Vágnerová, 2014), ovšem nedozvídáme se o případném posunu ve vnímání aktuálního pojetí dětství. Potřeba změny nahlížení na současné děti a dětství přitom nedávno silně rezonovala i na konferenci *Cesty demokracie*[®] XV (Velké Bílovice, listopad 2016). České prostředí zde musí intenzivněji čerpat ze zahraničních výzkumů (kromě zdrojů uváděných právě v této publikaci stojí za zmínku také např. práce

Kehily, 2008, 2013) a reflektovat a přijímat změny, které s vývojem naší společnosti nutně přicházejí. Sám autor pak dokládá, že „čeští vývojoví psychologové nepracují s pojmem rané dětství“ (s. 21), který se v této publikaci objevuje jako zásadní vstup pro diskurz zaměřený na terminologii vztahující se k předškolnímu období.

Předškolní pedagogika je jako disciplína ve fázi pozvolného rozkvětu a potřebuje se vypořádat s vymezením základních pojmů, a protože i takové pojmy jsou obsahem první kapitoly, zastavím se u této problematiky. Autor publikace je známý tím, že se českému prostředí úspěšně snaží přiblížit anglickou terminologii, případně adaptovat vybrané pojmy do terminologie české. Výchozím termínem v této publikaci je *vzdělávání*, a ačkoliv je obsažen už v samotném názvu knihy, považovala bych za důležité dotknout se více i aspektů výchovy, která je v teoretických konceptech knihy postavena spíše jako složka vzdělávacího procesu (s. 15). Vzhledem k probíhajícím změnám v českém vzdělávacím systému, které zahrnují jak povinný poslední rok docházky dítěte do mateřské školy před nástupem na základní školu, tak i rozšíření hranice přijímání dětí do mateřské školy od dvou let věku, vstupují do hry nové možnosti, jak celé předškolní období rozčlenit a jak nazývat příslušné etapy vzdělávání. Autor přichází s jejich přehledem, který odpovídá mezinárodní klasifikaci ISCED a kde pracuje s překladem anglických termínů, opírá se také o finský model. Pro české prostředí je zajímavý vstup prozatím nepřiliš používaného označení etapy v dětství v souvislosti s formální edukací dítěte, kterým je *rané vzdělávání*. Kromě raného vzdělávání autor v prezentovaném systému nově nastavuje poslední (a povinný) rok v mateřské škole nebo přípravné třídě jako *vzdělávání preprimární*. Ve snaze zorientovat se v možnostech přejímaných ze zahraničí se však budou nabízet mnohé otázky. V nesouladu kupříkladu stojí vedle sebe pojmy *rané dětství* (*early childhood*), vymezené pro věk 0–7 let, a *rané vzdělávání* (*early education*), které by mělo zahrnout pouze první roky vzdělávání dítěte před nástupem do mateřské školy. Ani přijetí pojmu *preprimární vzdělávání* pouze pro jediný rok nebude zřejmě jednoduchou možností mimo jiné proto, že v českém prostředí se pojmy *předškolní* a *preprimární* používají synonymně a souběžně. Je pak vůbec možné jednotící označení profese ve vzdělávání předškolních dětí? Ukotvení terminologie a systému v předškolní pedagogice bude jistě nějakou dobu trvat. Publikace nám prozatím pochopitelně nenabízí řešení, jak pojmy jednoznačně uchopit, přináší ale významné podněty pro odbornou diskuzi.

Od teoretických konceptů vymezujících multidisciplinární pohled na dětství (zmíněná otázka, jaké jsou dnešní děti, však podle mě zůstává stále otevřená dalšímu výzkumu) se ve druhé kapitole přeneseme k procesům a obsahu učení a kontextům vzdělávání dětí předškolního věku. Mezi ty patří demografické charakteristiky jako rozvodovost českých rodin a proměňující se kontexty evropské a rodinné politiky, včetně velmi aktuálního tématu nástupu dětí do institucionální péče před třetím rokem života. Publikace přináší zjištění z výzkumu jedné z autorek (Palonciová et al., 2014), který se dotazoval matek na jejich preference, ale uvádí také rozdílné postoje předních českých odborníků. Zastánci podporující zřizování institucí pro nerodinnou péči o děti do tří let přitom stejně jako autoři této knihy apelují na hledání opory pro diskuzi v relevantních výzkumech.

Zdůraznění jedinečného postavení vzdělávání dítěte před zahájením povinné školní docházky (v letošním roce tedy ještě do tohoto systému mateřská škola nepatří) je jedním z hlavních cílů publikace. Třetí až pátá kapitola se tak postupně věnují organizování, praxi a systémům raného a předškolního vzdělávání. Vzhledem k zásadní roli, jakou tato publikace má a bude mít, bych ocenila větší prostor pro nastínění diskuze k obsahu a cílům pro toto vzdělávání. Institucionální vzdělávání reprezentované mateřskými školami se opírá o *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* z roku 2004, cíle a obsah předškolního vzdělávání v této publikaci jsou tak stále jen velmi stručným výtahem právě z tohoto kurikulárního dokumentu, doplněným o vysvětlení v praxi diskutovaných integrovaných bloků. Autoři bohužel zatím nemají možnost vyjádřit se k cílům a obsahu raného vzdělávání, protože jsou teprve ve fázi zpracování návrhů na úpravy stávajícího RVP PV (i zde by tedy vlastně nastal jistý terminologický rozpor, pokud by RVP pro rané vzdělávání byl součástí RVP pro předškolní vzdělávání). Přesto by podkapitola zaměřená na cílové kategorie a jejich odraz v kurikulu jistě zasloužila podrobnější zpracování včetně vyskytujících se diskuzí v odborné komunitě a inspirace ze zahraničí.

Knihou nese podtitul *Přehled teorie, praxe a výzkumných zjištění*. Stejně jako i v jiných Průchových publikacích se skutečně dozvídáme, jaká výzkumná témata a strategie byly zpracovány, což je vždy velmi přínosné pro začínající výzkumníky a potřebné i pro všechny další odborníky působící v daném oboru. Autor představuje nejvýznamnější výzkumné počiny v jednotlivých tematických oblastech, což je užitečný, systematický přístup. Doplnuje tak i studii Syslové a Najvarové (2012), která přinesla přehled výzkumných zaměření

v předškolní pedagogice v letech 2000–2010. Přehled publikovaných výzkumů je doplňován i komentáři autora k jejich relevantnosti či významnosti pro rozvoj oboru. Ocenila jsem jak jasné pojmenování slabých a bílých míst výzkumu v předškolní pedagogice, tak i opakující se apel autora posílit její pozici v pedagogických vědách. Jak výstižně konstatuje, „předškolní vzdělávání zůstává marginálním předmětem zájmu výzkumníků“ (s. 176). Volání po systematickém výzkumu se specifickými metodami vedoucímu k poznání skutečné reality předškolního vzdělávání by po vydání takto zásadní publikace snad mohlo být vyslyšeno. To je ovšem úkolem pro spolupracující instituce zaštiťující obory vázané na tuto oblast.

Knihy splňuje cíl být přehledovou publikací, jakou jsme v oblasti předškolní pedagogiky nutně potřebovali. Otázky, které nám v ní autoři překládají, jsou inspirativní a zaslouží si pozornost. Věřím, že bude pro odborná pracoviště výchozím námětem pro jejich výzkumnou práci a na našem knižním trhu tak přibudou další publikace dotýkající se proměn současného dítěte a dětství a také nových pohledů na výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku.

Hana Navrátilová
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Literatura

- Kehily, M. J. (Ed.). (2008). *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press.
- Kehily, M. J. (Ed.). (2013). *Understanding childhood, a cross disciplinary approach*. Bristol: Policy/The Open University.
- Krejčířová, D., & Langmeier, J. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Paloncyová, J., Barvíková, J., Kuchařová, V., & Psychlová, K. (2014). *Nové formy denní péče o děti v České Republice*. Praha: VÚPSV.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Vágnerová, M. (2014). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Odešel profesor Zdeněk Helus (1935–2016)

Ve čtvrtek 27. října 2016 nás navždy opustil prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc., nestor české pedagogické psychologie, významný představitel vzdělávací politiky a čestný člen České pedagogické společnosti. Zdeněk Helus se narodil a vyrůstal na Plzeňsku a do západních Čech se vždy rád vracel. Do Prahy přesídlil na začátku padesátých let, kdy se stal studentem Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Po jejím absolutoriu krátce pracoval v dětském domově jako psycholog. Od počátku šedesátých let až do konce let osmdesátých působil v Československé akademii věd na pozici výzkumného pracovníka, nejprve v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského, později i v Psychologickém ústavu. Od roku 1990 byl profesorem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, přes dvacet let byl členem jejího vedení a v letech 1994–2000 vykonával funkci děkana. Dílo profesora Heluse zasahuje do řady oblastí pedagogické a sociální psychologie, zabýval se mj. výzkumem socializace osobnosti, formováním časových perspektiv osobnosti, preferenčními postoji učitelů k žákům či osobnostně orientovaným přístupem k dítěti. Významná je též jeho práce v oblasti organizace vzdělávání a koncepční činnost při přípravě učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Profesor Helus je autorem mnoha vědeckých publikací časopiseckých i knižních, oblibu si získaly též jeho učebnice psychologie pro střední i vysoké školy. Za svou práci byl profesor Helus mnohokrát vyznamenán, a to nejen fakultami a univerzitami, ale též Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR nebo Hlávkovou nadací.

Na profesora Heluse vzpomínají a budou vzpomínat jeho kolegové a přátelé, kteří s ním ušli dlouhý kus cesty, byli svědky jeho profesního i lidského zrání a podíleli se na jeho odborných aktivitách. Já si však dovolím zavzpomínat na Zdeňka Heluse jako někdo, kdo měl tu čest se s ním pracovní setkat až na samém konci jeho dlouhé kariéry. Jako student gymnázia jsem registroval jméno profesora Heluse coby autora učebnice, z níž jsem vstřebával základy středoškolské psychologie, na přelomu milénia jsem jej poznal jako děkana Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a před čtyřmi lety jsem se s ním sešel v kolegiu děkanky téže fakulty. On byl nejstarším členem kolegia, já nejmladším. Dětilo nás pětáctyřicet let životních zkušeností a nebetyčný nepoměr profesních výsledků a zásluh – přesto jsem si tento rozdíl v komunikaci s ním nikdy neuvědomoval. Jednal totiž s mladšími kolegy i se studenty jako se sobě rovnými; o příznivém působení na osobnost druhého nejen bádál

a psal, ale především jej sám praktikoval. Byť jsem Zdeňka poznal až v jeho pokročilém věku, nikdy na mě nepůsobil jako starý člověk. Snad to bylo jeho otevřeností k budoucnosti, snad tím, že neváhal popoběhnout, aby mu neujela tramvaj. Obdivoval jsem jeho optimismus, vitalitu a smysl pro humor. A také jeho originální jazykový projev. Ať už se slova Zdeňka Heluse nesla posluchárnou nebo skvěla na papíře či monitoru, vždy dokázala zaujmout. Bylo zážitkem jej poslouchat; když přednášel nebo vstupoval do diskuse, mluvil vždy věcně, poutavě a výstižně. Profesor Helus byl v posledních letech děkanem bez portfeje a mohlo by se proto zdát, že jím byl spíše „za zásluhy“ nebo „na ozdobu“. Zásluhy měl značné a zdobil všude, kam přišel, nicméně byl rozhodně platným členem vedení a odvedl v něm mnoho práce, ať už to byla koncepční činnost na výzkumných a rozvojových projektech, nebo každodenní manažerská rutina.

Byl jsem moc rád, že jsem se mohl na podzim roku 2015 účastnit příprav a organizace konference *Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi*, kterou pořádala Pedagogická fakulta UK ve spolupráci s pražskou pobočkou České pedagogické společnosti a Asociací předškolní výchovy u příležitosti osmdesátých narozenin profesora Heluse. Akce se ve své odborné i slavnostní části vydařila a jubilant byl na roztrhání. Když mě a kolegyni Janu Kropáčkovou zval „na revanš“ na posezení, pro velké pracovní vytížení jsme setkání dlouhé týdny opakovaně odkládali. „Můžeme to odložit, ale ne zas moc,“ řekl nám jednou. V únoru 2016 Zdeněk náhle onemocněl a na fakultu se již nevrátil. Důležité věci, i když jsou nenaléhavé a zdánlivě obyčejné, se, jak známo, odkládat nemají.

*Michal Zvírotsky
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky*

Dialektika vzdělávání ve srovnávací perspektivě. Zpráva o Světovém kongresu srovnávací pedagogiky

Ve dnech 22.–26. srpna 2016 se konal již 16. Světový kongres srovnávací pedagogiky, tentokrát v Pekingu, hlavním městě Čínské lidové republiky. Organizátorem a hostitelskou institucí byla Pekingská normální univerzita (*Beijing Normal University*), dále BNU.¹ BNU patří mezi deset špičkových vysokoškolských institucí v kontinentální Číně (*Mainland China*), která je známá také širokou mezinárodní spoluprací a výměnami učitelů a studentů s předními světovými univerzitami, mj. je zakladatelem osmi Konfucijských institutů v Severní Americe a západní Evropě. Pedagogická fakulta BNU, která měla hlavní podíl na organizaci kongresu, má více než stoletou tradici a v současnosti je považována za vůdčí instituci v pedagogickém výzkumu a inovacích učitelského vzdělávání. Realizuje také řadu studijních programů v angličtině, včetně čtyř doktorských. Její Institut mezinárodní a srovnávací pedagogiky je nejstarším pracovištěm svého druhu v Číně a jediným centrem, které má akreditaci Ministerstva školství. Vydává časopis *Mezinárodní a srovnávací pedagogika*, organizuje každoročně Světové fórum srovnávací pedagogiky a je sídlem sekretariátu Čínské společnosti srovnávací pedagogiky. Díky mezinárodním zkušenostem a rozvinuté infrastruktuře měla organizace kongresu vysokou úroveň. K úspěšnému průběhu a spokojenosti půldruhého tisíce účastníků přispělo 150 studentských dobrovolníků, vstřícná atmosféra a pohostinnost, včetně doprovodného programu. V něm byly zařazeny také návštěvy tří fakultních škol (primární, nižší sekundární a vyšší sekundární), podporovaných čínskou vládou jako modelových, které byly zajímavou ukázkou unikátního, netypického systému školního vzdělávání. Např. nižší střední škola, kterou jsme navštívili, určená pro žáky 7.–9. ročníku, má 1572 žáků, což znamená v každém ročníku 14 paralelních tříd po 40 žácích. Společný večer, v němž studenti univerzity představili tradiční hudební nástroje, lidové hry, tance a kaligrafii, umožnil nahlédnout do čínské kultury a životního stylu.

Zde je třeba zmínit, že Čína usilovala o hostování světového kongresu opakovaně od 90. let minulého století, avšak exekutiva World Council of Comparative Education Societies (WCCES) dala přednost jiným lokalitám

¹ Termín „normální“ označuje v čínském kontextu vysokoškolské instituce univerzitního typu, nabízející širokou škálu studijních oborů a oblastí výzkumu v humanitních, sociálních, přírodovědných a technických oborech se státní akreditací.

s poukazem na nedemokratičnost režimu v Číně.² Více než dvacetiletou historií úsilí o pořádání kongresu v Číně připomněl v rámci oficiálního zahájení kongresu profesor Mingyuan Gu, zakladatel oboru srovnávací pedagogika v Číně, ve svých 87 letech dosud odborně aktivní.

Hlavní téma konference *Dialektika vzdělávání ve srovnávací pedagogice* předznamenalo diskuze o současných trendech, dilematech a problémech vzdělávání v globální, regionální i lokální dimenzi, umožnilo diskutovat i zásadní teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky. Klíčoví řečníci v plenárních referátech se na hlavní téma zaměřili z různých úhlů pohledu. Dva hlavní referáty byly přínosem zejména pro pochopení kontextu a souvislostí vzdělávání v Číně. Profesor Wang Yingjie, prezident čínské společnosti srovnávací pedagogiky působící na BNU, se s oporou o rozsáhlý empirický výzkum zaměřil na školní vzdělávání v Číně. Interpretoval jeho vývoj od 70. let a současné problémy. V ohnisku pozornosti byly konflikty v cílech a vzdělávacím procesu, oficiálních standardech a individuálních očekáváních rodičů, politických strategiích a profesních dovednostech učitelů. Přes identifikaci reálných dilemat a problémů závěr referátu vyzněl optimisticky. Profesorka Ruth Hayhoe z Torontské univerzity, dlouhodobě se zabývající vzděláváním v Asii a působící v Číně, se zaměřila na čínské univerzity a rozvoj vysokého školství od konce kulturní revoluce. Zdůraznila jejich kulturní potenciál a možnosti obohacení vzdělávání v globální dimenzi. Ředitel vzdělávací sekce OECD Andreas Schleicher, vůdčí postava mezinárodních programů PISA, PIAAC, TALIS a INEC, se věnoval vztahu učení a světa práce. S oporou o výsledky mezinárodních studií ukázal na problémy spojené s nedostatečnými znalostmi a dovednostmi potřebnými pro zaměstnatelnost a výkon povolání, včetně důsledků pro kvalitu života. Profesor Carlos Alberto Torres, dosavadní prezident WCCES, diskutoval role srovnávací pedagogiky v globální éře. Dle jeho radikálního názoru současná srovnávací pedagogika musí překonat koncept akademické disciplíny a stát se nástrojem sociálního hnutí, WCCES pak má být jeho mluvčím. V dalších diskusích a panelech, věnovaných WCCES a rolím srovnávací pedagogiky, byly prezentovány, zejména bývalými prezidenty WCCES, názory odlišné, respektující akademickou rigoróznost i intervenční potenciál srovnávací pedagogiky vůči vzdělávací politice a praxi. WCCES pak považují především za organizaci důležitou pro vzájemnou spolupráci a konstruktivní diskusi.

² Jedním z konkurentů byla také Praha, kde se konal 8. Světový kongres s názvem *Education, Democracy and Development* v roce 1992 krátce po sametové revoluci, zatímco v Pekingu v roce 1989 došlo ke krvavému potlačení protestů na náměstí Nebeského klidu.

Jednání v tematických sekcích reflektovala globální změny, nové výzvy i příležitosti, ale poukazovala také na značné rozdíly tradic, kultury i politických cílů a strategií ve vzdělávání. Následujících čtrnáct netradičních tematických oblastí tvořilo výstižný rámec jednání v sekcích: *Globalizace a glocalizace, Kvantita a kvalita, Marketizace a veřejné blaho, Scientismus a humanismus, Modernita a tradice, Diverzita a standardizace, Rovnost a efektivnost, Centralizace a decentralizace, Autonomie a akontabilita, Elitní a masové vzdělávání, Učitelocentrické a žákocentrické vzdělávání, Vzdělávání dospělých a celoživotní učení*. Poslední, teoreticko-metodologická sekce znovu otevřela diskusi o povaze srovnávací pedagogiky a jejím současném stavu, který byl některými účastníky považován za krizi identity oboru. Převážil však názor, s nímž lze souhlasit, že obor se vyvíjí a obohacuje teoretické a metodologické přístupy díky interdisciplinariť. Pozitivním přínosem jsou zejména teorie neoinstitucionalismu, poststrukturalistické teorie, reflektování kulturního relativismu i teorie sítí, etnografické a kartografické metody, jejichž aplikace poukazují na oborovou diverzitu a rozdíly v lokálních či regionálních interpretacích společných konceptů.

Dovolujeme si konstatovat, že pozitivním zjištěním z jednání kongresu je i nadále teze, že poznání rozdílů a shod, získané různými postupy a metodami, přispívá k porozumění podstatě vzdělávání a učení v globálním i lokálním kontextu.

Setkávání komparativistů z různých světových regionů a možnost otevřené mezinárodní diskuse nad výsledky srovnávacích výzkumů a reálnými problémy vzdělávací politiky a praxe, kterou kongres nabídl, jsou neocenitelnými odbornými zkušenostmi. Lze jen litovat, že účast komparativistů ze střední Evropy, a České republiky, zvláště byla velmi nízká. Přirozeně, početné zastoupení měli výzkumníci z Číny a okolních států, tradičně pak komparativisté ze západní Evropy a severní Ameriky, poněkud překvapivě ale také skupiny výzkumníků z afrických zemí, kde se srovnávací pedagogika dramaticky rozvíjí.

Česká srovnávací pedagogika byla zastoupena pouze dvěma účastníky z ÚVRV, autory této zprávy. David Greger prezentoval referát *Post-socialist transformation and growing inequalities*, Eliška Walterová předsedala jednomu z tematických bloků sekce věnované marketizaci, kde přednesla referát *Marketization in public schooling* (spoluautor Vít Šťastný). V obou případech se jednalo o případové studie. Ostatně, případové studie v programu jednání výrazně převažovaly. Eliška Walterová vystoupila ještě v teoreticko-metodologické sekci s referátem *Studies on national education systems: Development,*

possibilities and limits in the global age. Všechny uvedené příspěvky, prezentující výsledky našich výzkumů, vyvolaly ohlas a přispěly k posílení mezinárodní spolupráce s partnery stávajícími i k nově navázaným kontaktům.

Součástí programu kongresu bylo také dvoudenní jednání výkonného výboru WCCES, kde byly předneseny výroční zprávy prezidenta, generálního tajemníka a předsedů komisí. Jednání výkonného výboru se zúčastnila Eliška Walterová, dosavadní vedoucí sekce srovnávací pedagogiky České pedagogické společnosti. V tajné volbě vybral výkonný výbor místo konání 17. Světového kongresu, který se bude konat v roce 2019 v Mexiku na Univerzitě v Cancunu. Volba mezi Mexikem a Dubají byla těsná. Dále byli v uzavřeném jednání zvoleni nejvyšší představitelé WCCES na další tříleté období. Prezidentkou byla zvolena profesorka N'Dri Assie-Lumumba z Cornell Univerzity v USA, generálním tajemníkem profesorka Lauren Misziaczeck z UCLA, t. č. působící na BNU. Pokladníkem byl zvolen profesor Kanishka Bedi, prezident Indické společnosti srovnávací pedagogiky. Ještě jedna zajímavost stojí za zmínku: pod vedením profesora W. J. Jacobse z Univerzity Pittsburg je organizován projekt *Pioneer leaders in comparative education*, který se zaměřuje na vývoj a přínos srovnávací pedagogiky, jeho významné osobnosti, hodnocení WCCES, situace v oboru ve světě i na specifické problémy v jednotlivých členských asociacích. Organizátorům projektu poskytla rozhovor Eliška Walterová.

16. Světový kongres srovnávací pedagogiky přinesl řadu inspirací pro českou srovnávací pedagogiku, jak z oficiálního jednání a příspěvků, které jsme měli možnost si vybrat z rozsáhlého programu, tak z neformálních jednání. Autoři této zprávy, účastníci kongresu, měli možnost vstoupit aktivně do živých mezinárodních diskuzí a prezentovat českou srovnávací pedagogiku před početnou zahraniční komunitou. Pro Elišku Walterovou to také byla příležitost zúčastnit se jednání exekutivy, v níž aktivně působila od roku 2004, a představit Davida Gregera nově zvolenému vedení WCCES jako svého nástupce od roku 2017, čímž bude zachována kontinuita aktivní účasti Sekce srovnávací pedagogiky České pedagogické společnosti v této významné světové organizaci a působení ÚVRV jako referenčního pracoviště srovnávací pedagogiky v České republice.

*Eliška Walterová a David Greger
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta,
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání*

Zpráva z první letní školy evropského programu EDiTE – EJD

Letní školy jsou místem, kde se studenti a profesori během léta osobně setkávají a zúčastňují se ve srovnání s běžnými akademickými dny na univerzitách netradičního programu. Tak tomu bylo také v případě *Letní školy EDiTE*, která se konala od 28. června do 1. července 2016 na Masarykově univerzitě v Brně. Rozvrh přednášek, workshopů, neformálních setkání apod. byl velmi pestrý a nabitý. Objevila se tak i první příležitost k osobnímu setkání většiny účastníků tohoto velkého evropského projektu, který získal finanční podporu v rámci grantu na výzkum a inovace Marie Skłodowska-Curie, Horizont 2020.

O programu EDiTE – EJD

Projekt *EDiTE – EJD* (*The European doctorate in teacher education – European joint doctorates*) je zaměřen na podporu akademického vzdělávání učitelů v rámci nadnárodního výzkumu, který by měl být zakončen evropským doktorátem. Jeho hlavním cílem je těsněji propojit praxi a teorii ve vzdělávání učitelů. Program se snaží vytvořit společnou platformu mezi akademickými pracovišti v evropském kontextu, vyvinout originální, mezinárodní, interdisciplinární společné doktorské studium – kurikulum ve vzdělávání učitelů.

V rámci projektu *EDiTE – EJD* (2015–2019) se partneři prostřednictvím výzkumu a spolupráce snaží vytvořit fórum pro sdílení teoretických znalostí i jejich zdrojů a systém pro shromažďování dobrých příkladů z praxe. Ve spolupráci s cílovými skupinami se pokusí identifikovat jejich potřeby a zavést do praxe spolupráci učitelů s výzkumníky ku prospěchu celého vzdělávacího systému, v duchu pravidel transformačního výzkumu.

Do čtyřletého projektu *EDiTE – EJD* bylo rekrutováno celkem 15 výzkumných pracovníků, kteří jsou zaměstnanci jednotlivých univerzit v pěti zemích Evropy. Jsou to: univerzita v Budapešti (Eötvös Loránd Tudományegyetem), univerzita v Innsbrucku (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck), univerzita v Lisaboně (Universidade de Lisboa), naše Masarykova univerzita a univerzita ve Vratislavi (Dolnośląska Szkoła Wyższa). Společné motto všech výzkumných projektů, jehož autorem je profesor Michael Schratz z Univerzity v Innsbrucku, je: „Transformativním vzděláváním učitelů pro lepší vzdělávání studentů v novém evropském kontextu.“

Celý program je založen na spolupráci partnerských univerzit a jiných institucí (převážně škol a neziskových organizací) prostřednictvím společných aktivit a vznikajícího společného vědomostního portálu. Ten bude založen na konkrétní osobní součinnosti pracovních týmů studentů, profesorů a partnerských organizací, a to v mezinárodním měřítku. Významnou roli ve vytváření této spolupráce hrají letní školy, které se budou konat každý rok na některé z univerzit – ta první proběhla právě v Brně.

Hlavní skupinou, na kterou se zaměřuje projekt, je výše zmíněných 15 výzkumných pracovníků, kteří jsou zároveň doktorandy – ESR (*Early Stage Researchers*). Na každé z pěti partnerských univerzit působí tři a pocházejí z různých zemí světa (Německo 2, Maďarsko 3, Česká republika 1, Polsko 1, Nepál 1, USA 1, Bhútán 1, Řecko 1, Sýrie 1, Španělsko 1, Srbsko 2). Další důležitou podmínkou pro doktorandy je působení a získávání kreditů na dvou univerzitách. To znamená, že studenti nepracují jen v rámci své mateřské univerzity, ale asi půl roku musí strávit na jiné partnerské univerzitě, kde také provádějí výzkum a účastní se běžných studijních i mimostudijních programů univerzity.

Co nám dalo Brno

Hlavním úkolem brněnského setkání byla první prezentace výzkumného tématu před plénem kolegů a odborníků a získávání znalostí a zkušeností v nabízených přednáškách a workshopech dle rozvrhu. Neméně důležitý však byl první osobní kontakt se všemi kolegy.

Stěžejním bodem programu v Brně byly prezentace našich výzkumných plánů. Pro mnohé z nás to nebylo jednoduché, neboť v projektu působíme teprve od března a na studia se vracíme z neuniverzitní učitelské praxe. Témata dizertačních prací, na nichž budeme pracovat v následujících třech letech, jsme museli pečlivě vybrat, aby korespondovala s hlavním tématem programu. Náročné pro nás bylo zejména uchopit metody kvalitativního výzkumu, se kterými se v tomto rozsahu většina z nás ještě nesešla. V Brně jsme dostali příležitost konzultovat naše otázky s ostatními studenty, profesory a školiteli. O metodách kvantitativních jsme absolvovali workshop s panem magistrem Vítem Gabrhelem (Masarykova univerzita) a kvalitativní perspektivu nám představila prostřednictvím etnografického workshopu profesorka Francesca Gobbo (Università degli Studi di Torino, Itálie).

Při prezentacích byly vítány i tvořivé způsoby představení výzkumů, individuální i společné, čehož využili například kolegové z Innsbrucku a Lisabonu. Rakouská univerzita připravila komorní divadlo o třech hercích, kde nastínila fáze přípravy jednotlivých témat. Studenti zde ukázali humorným způsobem i těžkosti a záludnosti výzkumu, přemýšleli nad nimi nahlas, pochybovali, kladli si otázky, nad nimiž jsme se zamýšleli při přípravách prezentací vlastně všichni. Nevšední přístup a jiný nápad, který připomínal práci ve školní třídě, měli při své prezentaci studenti z Portugalska. Ti nejprve formou plakátu prezentovali svůj projekt a tyto plakáty umístili v přednáškovém sále. Poté jsme byli donuceni napsat na papír otázky v časovém limitu jedné minuty, s nimiž jsme přicházeli k jednotlivým prezentujícím stojícím vedle svých plakátů, a ti nám zde na naše otázky odpovídali a konzultovali tak své nápady pro výzkum. Studenti z Čech, Maďarska i Polska, kterých bylo nejvíce (9), prezentovali svá témata tradičnějším způsobem – za použití multimediální techniky.

Společné čtení a workshopy

Studenti měli za úkol před příjezdem do Brna přečíst vybrané vědecké publikace, které zde pak měly být diskutovány a které připravili profesori z jednotlivých univerzit. Ne vše se zde však podařilo stihnout. Během devadesáti minut určených této aktivitě jsme se pouze „dotkli“ s profesorem Schratzem problematiky možných změn ve školství. Mezi studenty se asi nejvíce líbila kniha *Theory U: Leading from the future as it emerges* autora C. Otto Scharmera (2016). Navíc je v této knize citován hned v úvodu český prezident Václav Havel a jeho nadějně poselství vyjádřené krásnými metaforami, které by se dalo shrnout slovy, že „vše se v dobré obrátí a je třeba mít naději“. Pro nás, učitele a začínající výzkumníky, je nadějí, že se nám díky našemu výzkumu a společně se školami podaří přinést poznatky, které budou nápomocny dobrým změnám.

O tom, že změny bolí, jak to říká Václav Havel ve zmíněném citátu, ale že jsou ku prospěchu, jsme se přesvědčili návštěvou brněnské školy, která se řídí zásadami daltonského vzdělávání. Její ředitel, doktor Vladimír Moškvan, nás ochotně provedl první prázdninový den školou a musel být právem pyšný. Výsledky jeho práce jsou zřejmé a naše mezinárodní skupina byla prohlídkou i jeho přístupem nadšena.

Pro ty z nás, kteří máme za sebou nějaké zkušenosti či dokonce roky v pedagogické praxi, byly přednášky vědeckých kapacit, profesorek Kari Smithové

z Norska a Kathy Schultzové ze Spojených států, „pohlazením po učitelské duši“. Tyto přední světové vědkyně vycházejí ve své vědecké práci z učitelské praxe (obě nejprve působily jako učitelky ve školách) a jejich kvalitativní a transformační přístupy k pedagogickému výzkumu byly velmi inspirativní. Kathy Schultzová ilustrovala svou přednášku o důvěře ukázkou ticha při výuce – videem ze školního vyučování, které bylo velice emotivní a působivé. Ukazovalo, co se děje nebo může dít ve třídě, když nastane ticho potom, co žák nezná odpověď na otázku. Videozáznam ukazoval, že ticho může být příležitostí k pomáhání a solidaritě, které mohou motivovat k lepšímu učení i žáky, kteří nepatří k nejlepším a bez podpory a důvěry by mohli systémem vzdělání propadnout. Téma Kari Smithové se zaměřovalo na terciární pedagogické vzdělávání v Norsku, zejména na propojení teorie a praxe a potřebu vzdělávání postaveného na kritickém pedagogickém výzkumu.

Jedna z otázek, které jsem si kladla během našeho brněnského setkání a na niž je také zaměřen celý projekt, se týká možnosti změn ve vzdělávání. Jsou to právě učitelé, kteří by měli být hlavními aktéry změny v současné společnosti? Právě jim je přece tak často spíláno, přijde-li problém – oni by měli být tvůrci či iniciátory změn? Podle expertů, se kterými jsme měli příležitost setkat se v Brně, je nejlepší odpovědí na tuto otázku propojení výzkumu a učitelské praxe tak, aby se samo učení stalo procesem změny. To bude také úkolem naší mezinárodní výzkumné skupiny, která oficiálně svými prezentacemi zahájila společnou práci právě v Brně.

Lucie Bucharová

*Early Stage Researcher (EDiTE – European Doctorate in Teacher Education),
Dolnoslezská vysoká škola (Dolnośląska Szkoła Wyższa/University of Lower
Silesia), Vratislav, Polsko*



“The paper is part of a project that has received funding from the European Union’s Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie-Sklodowska-Curie grant agreement number 676452.”

Literatura

Scharmer, O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Oakland: Berrett-Koehler Publish.

Pomůže „Nová agenda dovedností pro Evropu“ posílit lidský kapitál?

Evropská komise 10. 6. 2016 přišla se *sdělením*¹ zaměřeným na dovednosti: *Nová agenda dovedností pro Evropu*² (2016). Vizi tohoto dokumentu uvádí v podnadpisu: „Společně pracovat na posílení lidského kapitálu, zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti“. V tomto článku se zamýšlím nad užitečností této iniciativy a jejími možnými dopady.

Za Komisi *Agendu* předložila Marianne Thyssen, komisařka pro sociální věci, zaměstnanost, dovednosti a trh práce, z čehož vyplývá, že nejde o dovednosti ve spojení s pedagogickými procesy a podmínkami. Přesto jde o dokument, který je zcela zaměřený na dovednosti, avšak z pozice potřeb zaměstnavatelů a pracovního trhu.

Evropská komise zdůrazňuje fakt, že dovednosti dnes rozhodují o zaměstnatelnosti a prosperitě občanů v EU a konstatuje, že je zde 70 milionů Evropanů, kteří nedosahují základní úrovně gramotností (dovedností čtenářských, matematických a digitálních) a 40 % zaměstnavatelů přitom hledá nové zaměstnance. Zde můžeme také hledat odpověď na otázku, proč Komise přichází s touto iniciativou právě nyní.

Zjištěná data ukazují, že i přes rozdílnost systémů najdeme společné výzvy a problémy, kterým v oblasti zaměstnanosti čelí jak jednotlivci, tak trhy práce ve všech členských zemích. Společným rysem jsou zvyšující se požadavky na dovednosti, zejména u nových digitálních technologií, které se rychle vyvíjejí, a prokazatelný přímý vztah mezi úrovní dovedností a uplatnitelností jednotlivců na trhu práce (OECD, 2012).

Členské státy mají v oblasti vzdělávání (obsahu a organizace) výlučnou pravomoc, proto Komise přichází pouze s návrhem toho, co by mohlo pomoci a vyzývá ke společnému politickému úsilí a inteligentním investicím do lidského kapitálu z veřejných i soukromých zdrojů (Evropská komise, 2016). Považuji za důležité zdůraznit, že Komise nemění strategické cíle, kterými jsou snížení podílu dětí, které předčasně ukončí vzdělávání, pod 10 %

¹ *Sdělení Evropské komise* je jedna z legislativních forem dokumentů, které EK vydává k vyjádření Evropskému parlamentu a Evropské radě. Sdělení nemá obligatorní důsledky.

² Dále jen *Agenda*.

a navýšení podílu obyvatel ve věku 30–34 let, kteří dokončí terciární úroveň vzdělání, na 40 % (Evropská komise, 2010).

Komise se zaměřila na tři oblasti s deseti opatřeními, ve kterých chce doslova „zvýšit laťku“ (*Raising the bar: Priorities for action*). První oblastí je *Zlepšení kvality a relevance nabývaných dovedností (Improving the quality and relevance of skills formation)*, druhou oblastí je *Viditelnost a srovnatelnost kvalifikací (Making skills and qualification visible and comparable)*, třetí oblast se zaměřuje na *Zdokonalování poznatků o dovednostech, dokumentaci a informovanou profesní volbu (Advancing skills intelligence, documentation and informed career choice)*. Z navržených opatření podrobněji uvedu první, které se týká osob s nedokončeným středním vzděláním, tedy nekvalifikovaných osob, a poslední, jež se naopak zabývá absolventy vysokých škol. Tato opatření mají přímou vazbu na vzdělávací politiky jednotlivých členských států.

Opatření číslo 1 – zavedení *Záruky k získání dovedností (Skills guarantee)* – reaguje na hlavní příčinu vysoké nezaměstnanosti, v některých evropských regionech až 40%, kterou je nedostatečná kvalifikace. Přestože došlo k poklesu těch, kteří nedokončili vzdělání z 6 na 4,5 milionu v období 2010–2014, příčinou nezaměstnanosti je situace, v níž v průměru až 25 % dospělých nemá ani minimální úroveň čtenářské, matematické a digitální dovednosti a 65 milionů obyvatel nedokončilo vyšší sekundární vzdělání, které je pro zaměstnatelnost zásadní. Právě na tyto osoby s nedostatečnou kvalifikací se opatření zaměřuje. Záruka k získání dovedností spočívá ve třech krocích: u jednotlivých osob budou posouzeny jejich stávající dovednosti, na to bude navazovat nabídka vzdělávání uzpůsobená pro potřeby daného jednotlivce a místního trhu práce. Následuje možnost validace a uznání takto nově nabytého vzdělání. Podrobněji popisuje tento proces *Doporučení Rady o zavedení záruky k získání dovedností*, které je součástí navržené *Agendy (2016)*.

Toto opatření vychází z ověřeného předpokladu, že dosažení základních dovedností a ukončení středního vzdělání je podmínkou osobního i pracovního úspěchu (OECD, 2012). Záruka pro získání dovedností není úplně novým nástrojem k získání kvalifikace, v řadě zemí známe podobné projekty pod názvem *Druhá šance*. Předpokládám, že Komise využila těchto „příkladů dobré praxe“ k přípravě tohoto opatření, které není povinné, ale je to *Druhá šance* na evropské úrovni a jde správným směrem.

Opatření číslo 10 spočívá ve *sledování absolventů terciárního vzdělávání (An initiative on graduate tracking)*. Toto opatření reaguje na skutečnost, že o vysokoškolské studium je velký zájem a počet absolventů roste. Členské státy postupně dosahují cíle, podle kterého 40 % občanů dosáhne terciárního vzdělání, ale uplatnitelnost absolventů je různá. Systémy pro sledování absolventů jsou v různých zemích různé. Obecně platí, že není zajištěna dostatečná dostupnost a srovnatelnost informací, které tyto systémy poskytují. Proto Komise navrhuje opatření ke *Zlepšení porozumění výkonům absolventů (Better understanding the performance of graduates)*. Tato iniciativa by měla začít v roce 2017 a měla by být zaměřena na pomoc členským státům při zjišťování informací o úspěšnosti absolventů na trhu práce.

Toto „nové“ opatření souvisí s již probíhající podporou modernizace vysokoškolského vzdělávání. Komise připomíná, že do roku 2025 bude polovina pracovních míst vyžadovat vysokoškolské vzdělání, absolventi vysokých škol mají naději na lepší a lépe placenou práci, což je v souladu s teorií lidského kapitálu, jak ji popsal již Becker (1993).

Je třeba, aby vysoké školy hrály významnou roli v regionu i na celostátní úrovni. Komise proto podpoří modernizaci vysokoškolského studia například vypracováním rámců pro hodnocení různých oborů za účelem porovnání a vyhodnocení dovedností absolventů.

Považuji za správné, že kromě těchto nových cílů a opatření se *Agenda* vrací k iniciativám, které již probíhají a jsou zacíleny na praxi, na partnerství mezi podniky a školami, na mobilitu studentů, vzdělávání zaměstnanců, podporu učitelů a modernizaci vysokoškolského vzdělávání. Komise vyjmenovává několik evropských programů, které na podporu těchto iniciativ fungují: *Evropská aliance pro učňovskou přípravu* (250 000 příležitostí učňovské přípravy), *Evropský pakt mládeže* (1 milion mladých bude proškolen v oblasti digitálních technologií), *Velká koalice pro digitální pracovní místa* (soukromé společnosti a organizace nabídnou mladým lidem miliony míst v odborné přípravě). Evropský inovační a technologický institut (EIT) je příkladem spolupráce mezi podniky a výzkumnými pracovišti. Trvá požadavek na členské státy, aby do konce roku 2018 zavedly systémy uznávání výsledků neformálního a informálního učení, včetně výsledků dobrovolnické činnosti, jako úplnou nebo částečnou kvalifikaci.

Zaměření na investice do lidského kapitálu míří na správný cíl, ale pokud Komise vynechá učitele, pak rozvoji lidského kapitálu nepomůže.

Evropská komise svými deseti opatřeními odpovídá na některé zásadní aktuální výzvy, kterým čelí jednotlivé členské státy, a tedy i Evropa jako celek, z hlediska kvality a relevance dovedností/vzdělávání, situace na trhu práce a uplatnitelnosti absolventů. Oceňuji dotažení jednotlivých návrhů do konkrétní podoby prováděcích dokumentů, viz návrh *Doporučení Rady o zavedení záruky k získání dovedností* nebo návrh *Doporučení rady o evropském rámci kvalifikací pro celoživotní učení*. Z těchto návrhů je zřejmé, že jde o promyšlené kroky, které mají vést k rozvoji lidského kapitálu.

Oceňuji využívání databází relevantních mezinárodních výzkumů (OECD) a studií, které jsou čitelnými východisky. Dá se předpokládat, že vzhledem k finančním pobídkám a politickému tlaku, který Komise avizuje, dojde k postupné realizaci a naplnění některých očekávání, zejména těch, které se váží na legislativně technické změny, jako je například *revize rámce kvalifikací*. Na změnu postoje k odbornému vzdělávání zde nepochybně funkční období Komise stačit nebude, přesto má smysl toto opatření prosazovat.

Evropská komise vsadila na koncept lidského kapitálu, a tím se jí podařilo spojit téma zaměstnanosti a dovedností. Posílení lidského kapitálu a investice do lidského kapitálu uvádí Komise jako zásadní společné úkoly na cestě k růstu a zaměstnanosti. Pro připomenutí, klasická Beckerova definice z roku 1963 definuje lidský kapitál jako „schopnosti, dovednosti a odpovídající motivace tyto schopnosti a dovednosti uplatnit“ (in Mazouch & Fischer, 2011, s. 1). Dnes nejužívanější definice OECD z roku 2002 se od té původní moc neliší: „Lidský kapitál jsou znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince, které usnadňují vytváření osobního, sociálního a ekonomického blaha.“ (in Mazouch & Fischer, 2011, s. 2). Z definice také vyplývá, že lidský kapitál ovlivňují geneticky zděděné schopnosti, rodinné, sociální a jiné faktory prostředí, formální, neformální a informální vzdělávání (Mazouch & Fischer, 2011). Ne náhodou jsou při měření lidského kapitálu nejčastěji používanými ukazateli ty, které se přímo týkají vzdělávání, ať už dosažených stupňů, délky nebo výsledků. „Osoba s vyšším dosaženým vzděláním může dosahovat vyšší produktivity práce [...] osoby s vyšším dosaženým vzděláním mají i vyšší zaměstnanost“ (Langhamrová et al., 2011, s. 10). V návrhu Komise vidíme zúžené pojetí pohledu na lidský kapitál. Beckerova teorie lidského kapitálu zdůrazňuje roli učitele a staví ho do popředí. Každého, kdo pomáhá

produkovat lidský kapitál, nazývá učitelem. Lidský kapitál získaný studentem závisí na množství lidského kapitálu učitele. „Lidský kapitál, který žák získává, závisí na lidském kapitálu jeho učitele a na počtu žáků na učitele.“³ (Becker, 1993, s. 315). Zatímco Becker (1993) vidí učitele jako klíčového aktéra, Komise pouze upozorňuje na problém stárnoucích a nedocenených pedagogů, kteří přitom rozhodují o výsledcích žáků, avšak nepřichází se žádným novým konkrétním opatřením. Komise jen v závěru *Agendy* alibisticky připomíná, že je třeba zavádět „inovativní přístup při náboru, atraktivní pracovní podmínky, politiku udržení učitelů, včetně rozvoje jejich kompetencí“ (Evropská komise, 2016, s. 17). Z pohledu budování lidského kapitálu *Agendě* (Evropská komise, 2016) chybí základ, kterým je důraz na učitelské kapacity.

Mezi deseti opatřeními se nenašlo místo pro pedagogy, klíčové aktéry ve vzdělávání a v nabývání dovedností z hlediska celoživotního učení. Jde podle mne o chybu systémovou, která musí být v dokumentu napravena, má-li být brán vážně a má-li být účinný.

Michaela Šojdrová

členka Výboru pro kulturu a vzdělávání Evropského parlamentu

Literatura

- Becker, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Evropská komise. (2010). *Evropa 2020. Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění*. Brusel: Evropská komise. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF>
- Evropská komise. (2016). *Nová agenda dovedností pro Evropu*. Brusel: Evropská komise. Dostupné z <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Langhamrová, J., Fiala, T., Fischer, J., Hulík, V., Kačerová, E., Konrádová, J. ... Šťastnová, P. (2011). *Prognóza lidského kapitálu obyvatelstva České republiky do roku 2050*. Praha: VŠE.
- Mazouch, P., & Fischer, J. (2011). *Lidský kapitál: měření, souvislosti, prognózy*. Praha: CC BECK.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paříž: OECD Publishing. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

³ “The human capital acquired by a student depends on the human capital of her teachers, and the number of teachers per student.”

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů pro základní a střední školy – co věta, to příběh. Příběh o tom, jak (obtěžně) se mezi aktéry na pomezí regionálního a vysokého školství hledal konsensus v tom, jak by mělo vypadat přípravné vzdělávání učitelů v České republice, aby odpovídalo výzvám, jimž učitelská profese čelí. Svědectví o tom zde podávají Iva Stuchlíková a Tomáš Janík, kteří byli těmto aktivitám nejbližší, neboť měli tu čest a potěšení vést pracovní skupiny pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a pro oborové didaktiky Akreditační komise (AK).

Od roku 2004 byla hlavním a jediným koncepčním dokumentem popisujícím přípravné vzdělávání učitelů *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* redigovaná Jiřím Marešem, která vznikla jako výstup práce grémia jmenovaného MŠMT. Přestože byl tento materiál jediným koncepčním stanoviskem k pregraduální přípravě učitelů, vzniklým z iniciativy resortního ministerstva, ministerstvo nikterak nepostoupilo v legislativním zakotvení této koncepce a pod tlakem reprezentace vysokých škol odvolávajících se na autonomii vysokých škol při uskutečňování studijních programů byla koncepce považována za doporučení (Mareš & Stuchlíková, 2011). Akreditační komise při posuzování programů připravujících učitele tuto koncepci zohledňovala, nicméně řada fakult připravujících učitele (zejména přírodovědeckých a filozofických) ji považovala za nevyhovující.

Koncem roku 2013 začala jednání AK se zástupci přírodovědeckých, filozofických a pedagogických fakult, jejichž cílem byla revize původní koncepce tak, aby zohlednila návrhy fakult připravujících učitele a zároveň jasně formulovala nepominutelné principy učitelské přípravy. Pracovní skupiny AK pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a pro oborové didaktiky vyhodnocovaly materiály předložené skupinami fakult a v červnu 2014 formulovaly do zápisu AK zásady pro tvorbu modelu učitelské přípravy (viz dále). Na jaře roku 2015 připravily pracovní skupiny text *Rámcové koncepce* pro diskusi s dalšími aktéry a následně zvažovaly a promítaly jejich připomínky do několika pracovních verzí, než byla přijata jako standard Akreditační komise a následně jako metodický materiál MŠMT pro využití regulačním orgánem.

Při tvorbě *Rámcové koncepce* se vycházelo z původního materiálu redigovaného J. Marešem. Pro vstup do projednávání (připomínkového řízení) byl pracovními skupinami připraven text v rozsahu šesti stran v obsahové struktuře:

- 1) Úvod
- 2) Analýza současného stavu
- 3) Výchozí premisy
- 4) Obecná charakteristika koncepce přípravného vzdělávání učitelů
- 5) Požadavky na kurikulum přípravného vzdělávání učitelů
 - 5.1 Požadavky na podobu
 - 5.2 Požadavky na rozsah
 - 5.3 Požadavky na garance
- 6) Učitelství pro 1. stupeň základní školy
- 7) Další postup

V průběhu projednávání, mezi verzemi I. až IV. (vstupní verze z dubna 2015, tři kola připomínek, závěrečná verze z února 2016), zůstala obsahová struktura zachována. Ukázala se jako nosná, můžeme-li na to usuzovat ze skutečnosti, že nebyla v připomínkovém řízení rozporována. Co doznalo výraznějších změn, byla argumentace, a to ani ne tak výchozích premis či obecné charakteristiky přípravného vzdělávání, ale merita samotného návrhu řešení kurikula.

Projednávání *Rámcové koncepce* bylo jejími autory a editory chápáno jako cesta ke konsensu na straně jedné a současně k získání pocitu spoluvlastnictví (*ownership*) na straně druhé. Původně bylo editory zamýšleno pouze jedno kolo projednávání, a to s reprezentacemi fakult připravujících učitele, a schválení jakožto standardu Akreditační komisí, nicméně se ukázalo, že nezbytná jsou ještě další kola, která do diskuse zapojí širší okruh aktérů, a to jak z praxe (profesní asociace), tak z decizní sféry (organizace MŠMT). Učitelství je totiž oblastí, nad níž nemůže získat nadvládu jediný z aktérů, nýbrž je třeba koordinace aktérů ve smyslu přístupu označovaného jako *governance*.

V dalším textu nejprve nastíníme kontext a obsah diskusí, které byly nad *Rámcovou koncepcí* vedeny v místě jejího vzniku, a to v pracovních skupinách AK, dále stručně shrneme podstatu připomínek z jednotlivých (tří) kol připomínkového řízení a uvedeme, jak byly „vypořádány“. Následně bude představena podoba *Rámcové koncepce* ve verzi, v níž byla přijata gremiální poradou MŠMT, v níž se stává součástí legislativy vymezující „pravidla hry“ v oblasti učitelství. V závěru příspěvku bude zmíněno, jak aktuálně probíhají práce na sladování *Rámcové koncepce* se *Standardem učitele*, který vzniká v rámci *Kariérního systému pro učitele*. Výhledem v závěru příspěvku je zmínka o dalším využití *Rámcové koncepce* pro vytváření komplexní koncepce

vzdělávání učitelů, včetně vnitřních návazností, např. mezi přípravným vzděláváním a dalším profesním vzděláváním v rámci kariérního systému.

Diskuse uvnitř pracovních skupin AK

Pracovní skupiny AK pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a pro oborové didaktiky se v průběhu celé svojí práce potýkaly s problémem chybějících, resp. nedostatečně jasně vymezených nároků na kvalifikační učitelské vzdělávání. Tak, jak docházelo k rozrůžňování vysokého školství, vzniku nových fakult a škol, přibývalo pracovišť předkládajících žádosti o učitelské studijní obory, které se obsahově vzájemně značně odlišovaly. Potřeba aktualizace dosavadní *Koncepce* byla zřejmá, různé skupiny fakult však o ní měly různé představy. Po analýze materiálů, které k pojetí přípravy středoškolských učitelů připravily přírodovědecké a filozofické fakulty, formulovaly pracovní skupiny AK obecné zásady pro tvorbu modelu učitelské přípravy:¹

- 1) Základním modelem, nejlépe vyhovujícím požadavkům na přípravu učitelů, je model průběžný, kdy se zaměření studia na učitelství objevuje už i v bakalářské části studia; konsekutivní model, v němž je učitelská příprava soustředěna jen v navazujícím magisterském studiu, vede k reduované podobě učitelské přípravy a neumožňuje přiměřenou kontinuitu přípravy oborové.
- 2) Základem kvalitního učitelského vzdělávání je oborová didaktika; AK očekává, že oborová didaktika bude těsně provázána s oborovou, oborově učitelskou i pedagogicko-psychologickou přípravou a bude kvalitně personálně garantována.
- 3) Posílení reflektované praxe je možné dosáhnout vymezením určitého prostoru v rámci povinně volitelných předmětů; praxi zaměřenou na orientaci v profesi je vhodné zařadit už v bakalářské části studia.
- 4) Obsahovou přetíženost studijních modulů směřujících k učitelství lze řešit i větší integrovaností vzdělávacích obsahů (nepominutelné obsahy nemusí být prezentovány v rámci tradičních konstituujících disciplín, mohou být integrovány do předmětů specificky vytvářených pro učitele – např. školní pedagogika apod.).

¹ Citováno ze Zázpisu AK 03–14, bod 11) různé: model pregraduální přípravy učitelů na nepedagogických fakultách.

Pracovní skupiny začaly diskutovat o možnostech aktualizace původní *Koncepce* z r. 2004 do podoby „standardu“, který by vycházel z těchto klíčových principů a ponechal prostor pro diskusi relevantních aktérů přípravného vzdělávání učitelů.

Zároveň se pracovní skupiny shodly na tom, že bude vhodné formulovat *Rámcovou koncepci* jako provázaný systém uspořádaných složek, jejichž obsahové vymezení bude jednoznačné tak, aby nemohlo docházet k nahrazování jedné složky jinou (např. nahrazování oborové didaktiky větším rozsahem oborového studia). Tyto čtyři nepominutelné složky přípravného vzdělávání učitelů (oborová, oborovědidaktická, pedagogicko-psychologická a reflektované pedagogické praxe) mají být zároveň dobře provázány v průběhu studia. Absence či redukce kterékoliv z nich je překážkou na cestě k cíli, jímž je kvalifikovaný učitel připravený na přímou pedagogickou činnost v praxi. Součástí požadavků na zajištění těchto složek byly i požadavky na personální garance.

Pokud bychom měli stručně charakterizovat první verzi *Rámcové koncepce*, lze říci, že jasně vymezila obecné pojetí a zdůvodnila rámec požadavků v rovině obsahu, proporcí a personálních garancí jednotlivých složek.

První kolo projednávání: reprezentace fakult připravujících učitele

První verze *Rámcové koncepce* byla reprezentacím fakult připravujících učitele prezentována v dubnu 2015. Její představení proběhlo na jednání Asociace děkanů pedagogických fakult v Hradci Králové a byla zaslána představitelům dvou největších skupin dalších fakult připravujících učitele – fakultám filozofickým a fakultám přírodovědeckým.

Připomínkové řízení „odzrcadlilo“ skutečnost, že různé typy fakult mají různé představy o úlohách jednotlivých složek učitelské přípravy (oborové, oborovědidaktické, pedagogicko-psychologické, praktické) a že jejich proporcionalitu (míru zastoupení v kurikulu) vidí odlišně – byť nikoliv do té míry, aby konsensus nebyl možný. Pozitivní je, že žádná ze složek nebyla v připomínkovém řízení zpochybňována ani marginalizována. Vymezení oborovědidaktické složky jako svébytné bylo vítáno, stejně jako posílení praktické složky; na druhou stranu byla mírná tendence k oslabování patrná u pedagogicko-psychologické složky.

První kolo připomínkového řízení otevřelo otázku, do jaké míry má být *Rámcová koncepce* standardem pro akreditování učitelských oborů. Autoři a editoři reagovali vysvětlením, že to, co se hledá, je konsensuální podoba rámce přípravného vzdělávání učitelů, a tedy nikoliv standard v normativním smyslu. Tento rámec má napomoci ujednotit nároky na absolventa učitelství a vytvořit předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost. Zdůvodnili, že potřeba sdílené koncepce vychází ze skutečnosti, že učitelství je státem regulovanou profesí, přičemž však rámcový charakter koncepce zároveň respektuje autonomii fakult připravujících učitele.

Jako ozvěna boloňského procesu probíhala diskuse kolem jednoho z klíčových principů koncepce, tj. vhodnosti *průběžného* oproti *následnému* modelu učitelského studia. *Rámcová koncepce* počítá s výhodami průběžného modelu, který lépe vyhovuje charakteru učitelství, neboť umožňuje již od začátku bakalářského stupně integrativně studovat oborové obsahy s obsahy oborovědidaktickými a pedagogicko-psychologickými a utvářet z nich potřebnou syntézu profesního vědění.

V tomto kontextu byl řešen i vztah mezi oborem a jeho didaktikou. Autoři a editoři vtiskli do textu následující formulaci: „Základem kvalitního učitelského vzdělávání je akademická kvalita oboru, který je na dané vysoké škole rozvíjen v takové šíři, že zahrnuje rovněž edukační rozměr. Klíčovou úlohu přitom má oborová didaktika – oborové didaktiky se v průběhu uplynulých let rozvinuly do podoby, která opravňuje, aby v učitelských studijních oborech naplňovaly koordinační a integrační funkci.“ Touto formulací se autoři pokoušeli ozřejmit, jaký význam má pro učitelské vzdělávání pedagogická a oborovědidaktická dimenze oboru.

Kromě toho se řešilo pojetí oborové složky studia a jejího vztahu k učitelské profilaci. Začalo se ukazovat, že pojetí „oboru pro učitelství“, tedy „oboru zaměřeného na vzdělávání“ představuje specifickou obsahovou konstrukci, která se podstatným způsobem odlišuje od pojetí oboru bez tohoto zaměření. Autoři a editoři proto příslušné formulace upravili do následujícího znění: „Výstupem z učení v oborové složce mají být solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti z oboru, a to v tematickém zaměření, které v dostatečné hloubce reflektuje a podstatným způsobem přesahuje kurikulum vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro který absolventi získávají aprobaci/kvalifikaci, a mají relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky v příslušné oblasti vzdělávání.“

Pokud jde o proporce jednotlivých složek učitelství, v zájmu otevřenosti a flexibility byly do jisté míry uvolněny spodní hranice jejich kreditů a byl posílen prostor pro kvalifikační práce a pro předměty dle nabídky a potřeb vysokých škol a fakult.

Dále došlo ke zpřesnění požadavků na podobu praxí – bylo zdůrazněno, že mají být reflektované, supervidované, smluvně ošetřené apod.

Pokud jde o spíše formální úpravy, došlo k rozepsání kurikula *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* do samostatné tabulky a byla učiněna poznámka k roli kreditů jakožto vyjádření míry zastoupení jednotlivých složek učitelství.

S takto upravenou verzí se vstupovalo do druhého kola připomínkového řízení s širším okruhem aktérů.

Druhé kolo projednávání: reprezentace fakult, profesní asociace a vybraní aktéři z MŠMT

Pro druhé kolo projednávání *Rámcové koncepce* bylo definující rozšíření záběru o další aktéry z praxe a decizní sféry, což vedlo k obnovení diskusí o účelu (funkcích) *Rámcové koncepce* a o jejím možném využití za horizont standardu Akreditační komise. Ukazovalo se, že je zde potenciál k využití pro schvalování obsahu studia uznávacím orgánem pro regulovanou profesi učitelství (jímž je MŠMT) a při vydávání stanoviska tohoto orgánu vyžadovaného zákonem jako předpoklad pro získání akreditace. Obecně lze říci, že se začaly řešit širší souvislosti problematiky učitelství a přípravy na ni, které zůstávaly stranou pozornosti, pokud byla problematika učitelství řešena (výhradně) v gesci fakult připravujících učitele a Akreditační komise. Z těchto širších souvislostí můžeme zmínit např.: (a) provázání *Rámcové koncepce* jakožto standardu učitelství s *Standardem učitele* vznikajícím v rámci práce na *Kariérním systému pro učitele*, (b) návaznost na koncipování tzv. adaptačního období pro začínající učitele, (c) návaznost na koncepci dalšího vzdělávání učitelů apod.

Ze strany fakult připravujících učitele – zejména fakult filozofických a přírodovědeckých – opětovně přicházely požadavky na zohledňování fakultních a oborových specifik, což bylo dalším dokladem toho, že obory směřující k učitelství jsou značně rozrůzněny, a autory a editory *Rámcové koncepce* to utvrdilo v přesvědčení, že snahy směřující k jejich respektujícímu ujednání jsou oprávněné a žádoucí.

Objevila se připomínka zpochybňující vhodnost strukturovaného studia (rozdělní na Bc. a NMgr. část) pro učitelství a byl navrhován návrat k dlouhému (nedělenému) pětiletému studiu. Jelikož však nebylo v možnostech autorů a editorů *Rámcové koncepce* vnější okolnosti tohoto druhu ovlivnit, nebyla připomínka dále řešena.

Opět se diskutovalo o pojetí a vzájemném vztahu oborové a oborovědidaktické složky. Autoři a editoři formulovali výsledek diskuse následovně: „Oborovědidaktickou složku lze chápat v širším záběru a vedle vlastní didaktiky oboru mohou být její součástí i další předměty studijního plánu. Pro zařazení studijního předmětu do oborovědidaktické složky je klíčové jeho zřetelně didakticky vymezená cílová a obsahová orientace. [...] Zda je daný studijní předmět oborového či oborovědidaktického charakteru, má být patrné z jeho popisu v příslušném akreditačním formuláři.“

Další okruh požadavků na úpravy směřoval k personálním garancím oborovědidaktické složky – vedle zajištění kvality v oboru byl vznášen požadavek i na garanci jeho didaktického rozměru. Autoři a editoři do textu *Rámcové koncepce* doplnili formulaci ve znění: „... předpokládá [se], že vysokoškolské učitelé podílející se na učitelské přípravě se průběžně zdokonalují jak ve svém oboru, tak v pedagogických dovednostech“.

Stejně jako v prvním kole se i nyní objevil požadavek na další navýšení podílu praxe – autoři a editoři při vypořádávání se s připomínkami tohoto typu upozornili, že proti nim stojí připomínka zástupců děkanů přírodovědeckých fakult z prvního kola, v němž se požadovalo podíl praktické přípravy naopak snížit, a to z důvodu finanční náročnosti. Široká shoda panovala v tom, že navýšení časové dotace praxí by bylo žádoucí, nicméně je podmíněno odpovídajícím financováním a zajištěním dalších podmínek (mentori ve školách, navýšení počtu akademických pracovníků na efektivní supervizi a reflexi praxí apod.). Z těchto důvodů nebyla (prozatím) připomínka akceptována.

Takto upravená verze *Rámcové koncepce* byla akceptována jak jednotlivými připomínkovými místy, tak Akreditační komisí, která ji na svém zasedání v září 2015 schválila jako svůj standard pro akreditování učitelství pro základní a střední školy.

Třetí kolo projednávání: MŠMT

Po změně na postu ministra v červnu 2015 projevilo MŠMT zájem zabývat se problémy učitelské přípravy a vyžádalo si *Rámcovou koncepci* k náhledu. Následně ji připravilo pro projednání gremiální poradou, což předpokládalo realizaci dalšího (třetího) kola připomínkového řízení – nyní na úrovni MŠMT a jeho organizací. Danou skutečnost lze interpretovat jako výraz odhodlání MŠMT profilovat se v roli regulačního orgánu učitelské profese, což je ve stávající situaci pozitivní, neboť se předpokládá, že MŠMT bude pro učitelskou profesi a přípravu na ni vytvářet dobré podmínky.

V tomto kole připomínkového řízení byly vzneseny požadavky na rozpracování souvisejících systémových materiálů, které by *Rámcovou koncepci*, jež byla navržena pro učitelství na základních a středních školách, rozšířily směrem k dalším stupňům a typům škol. Autoři a editoři v reakci na tyto požadavky do textu *Rámcové koncepce* doplnili: „Nezbytné dále je v diskusi s relevantními aktéry specifikovat pojetí, strukturu a rámcové proporce základních složek (1) v přípravě učitelů mateřských škol a (2) v přípravě učitelů odborných předmětů a praktického vyučování v oblasti středního vzdělávání. To vše by mělo sloužit jako opora při akreditování učitelských studijních programů/oborů, popř. při vydávání stanoviska uznávacího orgánu.“

Podobně jako ve druhém kole připomínkového řízení i nyní a ještě výrazněji zazněla doporučení na provázání *Rámcové koncepce* s připravovaným *Standardem učitele a Kariéerním systémem pro učitele*. Jelikož na obou koncepčních materiálech pracovaly odlišné pracovní skupiny – byť s určitým personálním překryvem – bylo dohodnuto, že se bude pokračovat cestou postupného sladování obou koncepcí, jak podrobněji popíšeme níže.

Speciální pozornost byla v připomínkách věnována vztahu mezi *Rámcovou koncepcí* a tzv. *adaptačním obdobím pro začínající učitele*, které se začalo koncipovat při přípravě *Kariéerního systému pro učitele*. Nezbytnost vzájemného propojení (a sladění) byla autory a editory *Rámcové koncepce* akceptována, což se zohlednilo v následujících formulacích: „V závislosti na svých profesních předpokladech, modelu a intenzitě učitelské přípravy absolventi [učitelství] pociťují/vykazují rozrůzněnou úroveň svých kompetencí, jež mají být dále rozvíjeny v tzv. *adaptačním období pro začínající učitele*, které je v současné době koncipováno v rámci prací na kariéerním systému.“

Další připomínky – podobně jako v předcházejících kolech – směřovaly k posílení praktické přípravy. Autoři a editoři uplatnili stejnou argumentaci jako ve druhém kole, když poukazovali, že těmto zajisté pozitivním změnám v učitelských oborech brání jejich nízký koeficient ekonomické náročnosti. Zvláště důležité bylo konfrontovat s těmito problémy aktéry na MŠMT.

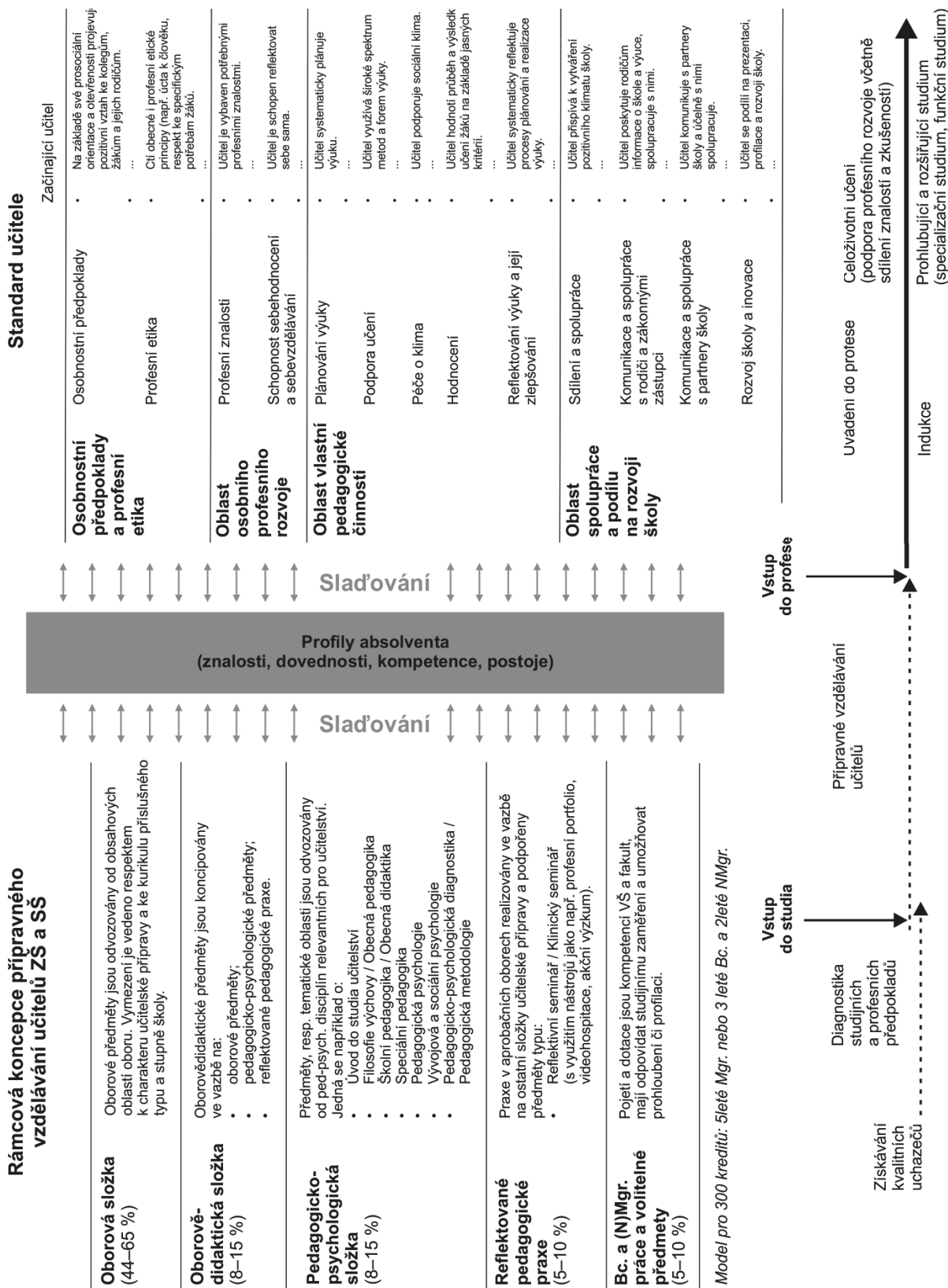
Po vypořádání se se zmiňovanými připomínkami a závěrečných formulačních úpravách byla *Rámcová koncepce* projednána a schválena poradou MŠMT a má být zapracovávána do souvisejících dokumentů legislativní povahy.

Sladování Rámcové koncepce a Standardu učitele

Výše popisované snahy o systémové řešení problémů učitelské profese a přípravy na ni si z iniciativy MŠMT vyžádaly práci na sladování *Rámcové koncepce* se vznikajícím *Standardem učitele a Kariérním systémem pro učitele*. Na podzim roku 2015 byla ustavena pracovní skupina – *Konsorciium zástupců fakult připravujících učitele* jakožto svého druhu partner *Pracovní skupiny MŠMT pro Kariérní systém*.

Cílem pracovní skupiny složené ze zástupců fakult připravujících učitele bylo: (a) analyzovat z formálních a obsahových hledisek deklarované profily absolventa studijních oborů akreditovaných v „učitelských“ studijních programech, (b) hledat případnou shodu na doporučeních pro formulování profilů absolventa „učitelských studijních oborů“ realizovaných na fakultách připravujících učitele, (c) formulovat návrhy úprav ve *Standardu učitele* (zejména pro první kariérní stupeň) s ohledem na profil absolventa přípravného učitelského vzdělávání.

Ukázalo se, že klíčovým prvkem na rozhraní obou dokumentů jsou profily absolventa (N)Mgr. učitelských a jim předcházejících bakalářských oborů zaměřených na vzdělávání (Obrázek 1). Profily absolventa jsou zpravidla vymezovány souborem odborných (oborových, oborovědidaktických a pedagogicko-psychologických) znalostí a dovedností zakládajících profesní kompetence učitele. Jelikož profil absolventa učitelství není explicitně vymezen ani v *Rámcové koncepci* (zde je uveden pouze nástin složek učitelské přípravy, které jej naplňují) ani ve *Standardu učitele* (zde je uveden pouze profil začínajícího učitele po nástupu do praxe), bylo třeba této problematice věnovat odpovídající pozornost.



Obrázek 1. Rámcová koncepce – profily absolventa – Standard učitele.

Na jaře roku 2016 se *Konsorciium zástupců fakult připravujících učitele* dopracovalo k formulaci svých doporučení.² První okruh doporučení směřoval k profilům absolventa, a tedy k fakultám připravujícím učitele, druhý okruh směřoval k úpravám *Standardu učitele* (tedy na MŠMT) a byl dle možností využit při finalizaci *Standardu*.

Doporučení pro tvorbu profilů absolventa jsou následující:

- Profil absolventa má zahrnovat výčet, popř. charakteristiku profese či profesí, v nichž se absolvent může uplatnit; je vhodné uvést i možnosti navazujícího studia (MGr., Ph.D.).
- Součástí profilu absolventa má být komplexní charakteristika absolventa postihující hlavní/zastřešující kompetence, na jejichž rozvíjení se studium učitelského oboru zaměřuje; ve vazbě na to mají být uvedeny (tematické) okruhy znalostí a dovedností, které si student v průběhu studia osvojí.³
- Profil absolventa má být strukturován dle klíčových složek učitelské přípravy, přičemž jejich vyvážená kombinace je pro profesi učitele určující, zatímco absence (nebo výrazná redukce) některé z nich znamená překážku v dosažení úrovně kvalifikovaného učitele. Z profilu absolventa má být patrné, že studium zahrnuje: (1) aprobační obor/obory, (2) oborové didaktiky, (3) pedagogiku a psychologii, (4) reflektované pedagogické praxe, (5) kvalifikační práce a volitelné předměty dle potřeby vysokých škol a fakult.
- Z profilu absolventa by mělo být zřejmé, že studium obsahuje teoretickou i praktickou přípravu a že spojnicí mezi nimi je reflexe.

Z analýz, které *Konsorciium* zpracovalo, bylo evidentní, že na některých fakultách se osvědčilo vyvinout pro všechny bakalářské obory zaměřené na vzdělávání jednotný modul „pedagogické propedeutiky“, který je sdílen

² viz <http://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/>

³ Pokud jde o obsah profilu absolventa, analýzy ukázaly, že nad rámec toho, co je vnímáno jako tradiční (kanonizovaný) obsah učitelského studia, dnes vystupují do popředí následující tematické okruhy, jež by měly být v kurikulu učitelské přípravy rovněž zohledněny: právní vědomí a školská legislativa; práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a s talentovanými žáky; aktivizace žáků (motivace, přenášení zodpovědnosti); komunikace s rodiči a dalšími partnery školy; použití informačních a komunikačních (digitálních) technologií ve vzdělávání; měkké dovednosti a důraz na rozvoj osobnostních předpokladů pro výkon profese (emoční stabilita, prosociálnost) a další.

oborovými pracovišti napříč fakultou či univerzitou. Taktéž v případě navazujících magisterských oborů byl na některých fakultách vytvořen jednotný modul „učitelské způsobilosti“, společný všem učitelským oborům.

Pokud jde o doporučení, která *Konsorciium* adresovalo *Standardu učitele* (v jeho pracovní verzi), lze zmínit alespoň ta zásadní:

- Bylo by vhodné hledat takový způsob práce se *Standardem učitele*, aby bylo možné pracovat nejen s jeho obecnou pedagogickou dimenzí, ale také s jeho oborovou a oborovědidaktickou dimenzí.
- Při pilotáži *Standardu* by mělo dojít ke specifikaci indikátorů pro stupně / typy škol a aprobace (např. formou ilustrativních vinět). Bylo by vhodné formulovat (indukovat) konkrétnější indikátory, než které jsou uvedeny ve stávající verzi. Určitý problém současné verze *Standardu učitele* spočívá v tom, že i na úrovni indikátorů se vyskytují značně obecné formulace (např. „na základě systematické reflexe prokazuje hluboké porozumění pedagogickým jevům, vzdělávacím procesům, pedagogickým situacím a jejich aktérům“).
- Některé formulace pokrývají velmi rozsáhlé tematické oblasti, jiné jsou více konkrétní – formulace by bylo vhodné v tomto ohledu „vyvážit“.
- V případě některých předpokladů by mohlo být vhodné upravit formulaci tak, aby bylo zřejmé, že jde o cíl (emoční stabilita, psychická odolnost), k němuž učitel směřuje, i když ho zřejmě ne zcela či ne vždy dosáhne.
- Některé indikátory nejsou závislé pouze na učiteli samém, ale stejnou měrou na jeho okolí (např. indikátor *Je rodiči a širší veřejností vnímán jako profesionál.*). Toto je třeba při práci se *Standardem učitele* vést v patrnosti.
- Při úpravách *Standardu (začínajícího) učitele* je třeba zohlednit, co z uvedených formulací je reálné požadovat po absolventech fakult vzdělávajících učitele a co má být úkolem adaptačního období pro začínající učitele. Obojí by mělo být formulováno realisticky, s ohledem na možnosti učitelské přípravy i na možnosti hlavních aktérů adaptačního období.
- Pokud jde o obsah *Standardu učitele*, bylo by vhodné posílit následující oblasti: práce s kurikulem (nejen se jím umět řídit, ale také být schopen je nezávisle a kriticky číst); práce s nadanými žáky a s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání); pedagogická diagnostika jako východisko individualizace a diferenciací výuky;

pojímání škol jako center celoživotní učení a vztah učitele ke komunitě – k obci, kraji, státu, národu; předpoklady pro týmovou práci učitele; administrativní, právní a ekonomické otázky spojené více či méně s řízením třídy, s odpovědností za žáka a s odpovědností vůči školskému systému.

Těmito doporučeními se dále zabývala pracovní skupina MŠMT pro tvorbu *Standardu učitele* a mnohé z nich promítla do jeho finální verze. Související specifikace vhodných obsahů učitelské přípravy ve vazbě na *Standard učitele* (kariérní stupeň *Začínající učitel*) bude předmětem dalšího rozpracování.

Závěrem

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů pro základní a střední školy – co věta, to příběh. Tímto bonmotem jsme otevřeli náš příspěvek, v němž jsme se pokusili ukázat, jak se hledal mezi aktéry diskuse konsensus podoby přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. Z uvedeného je patrné, že různí aktéři zastávají různá pojetí učitelské přípravy (např. pokud jde o její strukturování), kladou různé akcenty na jednotlivé složky učitelské přípravy a mají různé představy o jejich realizaci. Ukázalo se, že v této situaci je nezbytná koordinace aktérů a jejich představ, nemá-li rozrůzněnost přerůst v bezbřehost a nepřehlednost.

Z textu je dále patrné, že MŠMT si v průběhu tvorby a projednávání *Rámcové koncepce* v přibývajícím míře osvojuje problematiku učitelství a chce se profilovat do role regulačního orgánu, který pro učitelskou profesi vytváří dobré podmínky. V souvislosti s tím je žádáno provázání *Rámcové koncepce* se *Standardem učitele* a s *Kariérním systémem pro učitele*. Při tvorbě souvisejících vyhlášek (např. připravované *Vyhlášky o Standardu učitele*) se nicméně ukazuje, jak obtížné je vyvažovat kompromis mezi standardem ve smyslu žádoucího (očekávaného) obsahového popisu kvality učitele a jeho práce a standardem jako technickým a právnickým etalonem, který má zakládat možnost rozhodovat o kvalitě učitele a jeho práce v jednotlivém konkrétním případě při plánovaných atestacích.

Pozitivní je, že z úrovně MŠMT je současně vyjadřován zájem o rozpracování dalších souvisejících koncepčních materiálů typu rámcové koncepce – např. pro přípravu učitelů mateřských škol, učitelů v odborném vzdělávání apod. Je otázkou, zda příslušné profesní a odborné komunity a instituce připravující učitele pro tyto typy škol na uvedené výzvy zareagují.

Fakulty připravující učitele vyšly při tvorbě a projednávání *Rámcové koncepce* vstříc potřebě posílení role oborových didaktik a reflektovaných pedagogických praxí. Ty nově získávají na významu, což je podporováno jak ze strany profesních asociací, tak ze strany MŠMT. Otázkou zůstává, jak se bude dařit vytvářet na fakultách podmínky pro realizaci těchto záměrů v situacích finanční nouze.

Kromě toho existuje riziko, že nový přístup k akreditování, jehož podoba se nyní hledá jak na národní úrovni, tak na úrovni jednotlivých univerzit, vyústí v rozrůzněnost, nepřehlednost a nekompatibilitu učitelského studia napříč fakultami. Důsledkem může být znejasnění toho, co (všechno) je a může být studiem učitelství, což může vést k rozostření obrazu učitelské profese ve společnosti a k problémům při utváření učitelské identity. Potřeba sjednocujícího rámce vytvářeného v zájmu prostupnosti a kompatibility se tak opět zvýznamňuje. Rámec neznamená unifikaci; nechává prostor pro specifikaci i inovace. Klíčové a zastřešující je usilovat o zahrnutí problémů učitelské profese a přípravy na ni do komplexního řešení spočívajícího v jejich systémové podpoře.⁴ *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů pro základní a střední školy* představuje pouze jednu ze součástí tohoto řešení – cílem tohoto textu bylo přiblížit souvislosti jejího vzniku a ukázat, že cesta ke konsensu je sice náročná, avšak v principu možná.

Iva Stuchlíková, Tomáš Janík
za pracovní skupiny pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii
a pro oborové didaktiky Akreditační komise

Literatura

Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 64(4), 383–395.

⁴ Více k tomuto záměru lze sledovat na platformě pro rozvíjení a sdílení koncepčních řešení i příkladů dobré praxe: <http://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/>

Příloha 1: Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol

1 Úvod

Diskuse nad koncepcí přípravného vzdělávání učitelů je u nás vedena průběžně od 90. let 20. stol. V situaci přechodu ke strukturování učitelského vzdělávání na přelomu milénia bylo jejím milníkem zveřejnění materiálu *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* (2004)¹ redigovaného prof. Jiřím Marešem.

Po deseti letech je patrný obnovený zájem o tuto problematiku, neboť učitelské obory jsou nabízeny velkým množstvím různě vyprofilovaných fakult. Potřeba řešit koncepční otázky učitelské přípravy vede k promýšlení modelů studia na pedagogických i dalších fakultách připravujících učitele.

Otázkami kurikula přípravného vzdělávání učitelů se průběžně zabývaly také pracovní skupiny Akreditační komise. V diskusi s reprezentacemi fakult připravujících učitele směřují k aktualizaci *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* z roku 2004. Cílem aktualizace je předložit pokud možno konsensuální podobu rámce přípravného vzdělávání učitelů (nikoliv standard) a vytvořit tak předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost. Potřeba sdílené koncepce vychází ze skutečnosti, že učitelství je státem regulovanou profesí, rámcový charakter koncepce přitom zároveň respektuje autonomii fakult připravujících učitele. Aktuální výzvu představuje „složování“ této rámcové koncepce učitelské přípravy se standardem a kariérním systémem učitele.

Navazující aktivity směřují k rozpracování profilu absolventa učitelství a k bližší specifikaci kurikula přípravného vzdělávání učitelů (vymezení tzv. neopominutelných obsahů učitelské přípravy). Nezbytné je dále v diskusi s relevantními aktéry specifikovat pojetí, strukturu a rámcové proporce základních složek (1) v přípravě učitelů mateřských škol a (2) v přípravě učitelů odborných předmětů a praktického vyučování v oblasti středního vzdělávání. To vše by mělo sloužit jako opora při akreditování učitelských studijních programů/oborů, popř. při vydávání stanoviska uznávacího orgánu.

2 Analýza současného stavu

Učitelé, jejich profese a příprava na ni, jakož i celá oblast jejich působnosti (školství) čelí v posledních letech mnohým výzvám (problém nekvalifikovaných učitelů, nedostatek učitelů s aprobací pro výuku některých předmětů, riziko odchodu kvalifikovaných učitelů z profese, stárnutí učitelských sborů apod.).

To vše se svým způsobem promítá do přípravného vzdělávání učitelů:

- Cesty vedoucí k učitelské profesi (kvalifikaci) se rozrůznily – jednotlivé vysoké školy a někdy i fakulty v rámci téže vysoké školy si samy stanovují podobu, pořadí a rozsah základních složek učitelské přípravy.

¹ Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 64(4), 383–395. Dostupné na: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=766&lang=cs>

- Výstupní požadavky na studenty učitelství stejného studijního programu či oboru na různých fakultách a jejich ověřování závisejí převážně na rozhodnutí příslušných kateder (konsensus ohledně standardu učitelské profese se teprve hledá).
- Realizace pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se výrazně liší u téhož studijního programu a oboru mezi fakultami stejného typu.
- Hodinová dotace pro oborovědidaktické disciplíny (či jejich kreditové ohodnocení) je značně rozkolísaná a v mezifakultním srovnání se podstatně liší; podobně je velký rozdíl v pojetí a struktuře vyučovaných předmětů v rámci oborovědidaktické přípravy.
- Stále existují modely učitelské přípravy, jejichž absolvent má nedostatečnou praxi na školách, v nichž má po absolvování působit, mnohdy chybí reflexe praxe a snaha o její propojení s teorií.
- V závislosti na svých profesních předpokladech, modelu a intenzitě učitelské přípravy absolventi pociťují/vykazují rozrůzněnou úroveň svých kompetencí,² jež mají být dále rozvíjeny v tzv. *adaptačním období pro začínající učitele*, které je v současné době koncipováno v rámci prací na kariérním systému.

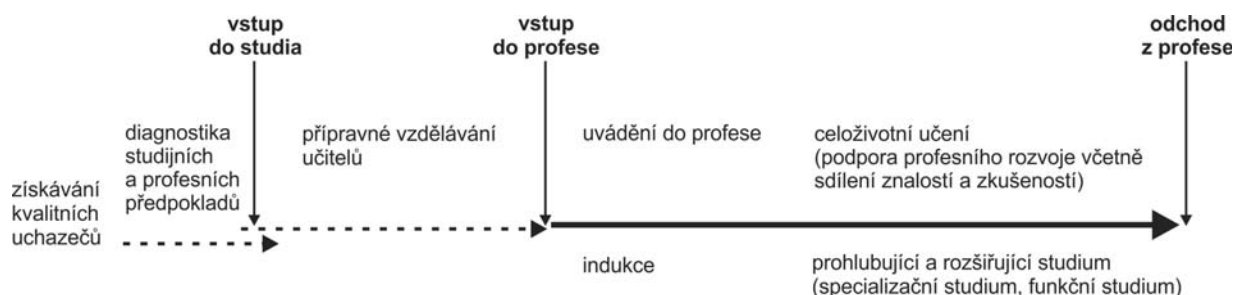
3 Výchozí premisy

- Je třeba respektovat aktuální znění školského zákona, základní teze *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* a *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*.
- Aby byl učitel základní školy a učitel střední školy plně kvalifikovaný, musí dosáhnout akademického titulu magistr (absolvent bakalářského studia pedagogického asistentství či oboru se zaměřením na vzdělávání není kvalifikovaným učitelem na základní a střední škole).
- Základem kvalitního učitelského vzdělávání je akademická kvalita oboru, který je na dané vysoké škole rozvíjen v takové šíři, že zahrnuje rovněž edukační rozměr. Klíčovou úlohu přitom má oborová didaktika – oborové didaktiky se v průběhu uplynulých let rozvinuly do podoby, která opravňuje, aby v učitelských studijních oborech naplňovaly koordinační a integrační funkci.³
- Existuje více forem vysokoškolské přípravy vedoucích k dosažení plné učitelské kvalifikace, ale každá z nich staví na jiných výchozích předpokladech, na jiném rozložení nároků na studenta během studia, což vede k rozdílnému pořadí získávání kompetencí a pravděpodobně i k rozdílné účinnosti přípravy.

² Srov. např. výsledky *Průzkumu problematiky fakult vzdělávajících učitele realizovaného* v rámci projektu *IPn Kvalita*, mezinárodně srovnávací studii *TALIS 2015*, analýzy zpracované v rámci výzkumného záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* a další.

³ K takto pojímaným oborovým didaktikám viz Stuchlíková, I. & Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné na: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/549>

- Stávání se a bytí učitelem je kontinuální (biografický) proces rozprostřený do intervalu několika desetiletí – přípravné vzdělávání učitelů má být koncipováno s ohledem na etapy, které mu předcházejí a je následující.⁴ S ohledem na charakter procesu stávání se učitelem se jako výhodný jeví průběžný model⁵ přípravného vzdělávání (některé fakulty zvažují či realizují i nestrukturované studium učitelství).



4 Obecná charakteristika koncepce přípravného vzdělávání

Prostřednictvím tohoto materiálu je předkládána *rámcová* koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol – je tak respektována autonomie vysokých škol v kontextu připravovaného systému institucionálních akreditací. Cílem není unifikace (vytvoření jednotného vzdělávacího programu či standardu), nýbrž definování rámcových požadavků na podobu učitelské přípravy, zajišťujících profesní připravenost absolventů. Požadavky jsou definovány tak, aby současně ponechaly prostor vysokým školám, fakultám i katedrám pro konkretizaci, průběžnou inovaci i uplatnění specifik fakulty a regionu i pro zohlednění specifik oborů a jejich tradic.⁶

Jak *průběžný*, tak *následný* model učitelské přípravy mají své opodstatnění. S ohledem na podmínky dané vysoké školy a fakulty se lze přiklonit k prvnímu či druhému z těchto modelů. Nejlépe vyhovujícím požadavkům na přípravu učitelů je *model průběžný*. Ten je možné realizovat v nestrukturovaném i strukturovaném studiu. Ve strukturovaném studiu je žádoucí, aby se již bakalářský obor vyznačoval zaměřením na učitelství. *Následný model*, v němž je učitelská příprava soustředěna výhradně v navazujícím magisterském studiu, vede k redukované podobě učitelské přípravy a neumožňuje ani přiměřenou kontinuitu přípravy oborové.

⁴ Viz tzv. *profesionalizační kontinuum* na obrázku výše (převzato z rakouské koncepce *LehrerInnenbildung NEU*, 2010, s. 61 – upraveno pro situaci v ČR).

⁵ *Průběžným* je zde míněn model, v němž je jak v bakalářském, tak v navazujícím magisterském studiu oborová složka funkčně provázána se složkou oborovědidaktickou, pedagogicko-psychologickou a s reflektovanými pedagogickými praxemi. Jako *následný* je zde označován model, kde se v bakalářském studiu realizuje výhradně oborová složka a teprve v navazujícím magisterském studiu složka oborovědidaktická, pedagogicko-psychologická a složka reflektovaných pedagogických praxí.

⁶ Oporu při vymezování požadavků na studium učitelství nabízely četné zahraniční i domácí materiály (např. německé *KMK standardy pro učitelskou přípravu*, rakouská koncepce *LehrerInnenbildung NEU*, americký přístup NBPTS; z tuzemských potom např. výstupy projektu *IPn Kvalita* či podkladové materiály Asociace děkanů pedagogických fakult a další).

5 Požadavky na kurikulum přípravného vzdělávání učitelů

5.1 Požadavky na podobu

Při vytváření studijního plánu mají být rozlišeny a jakožto svébytné popsány čtyři základní složky učitelské přípravy (oborová, oborovědidaktická, pedagogicko-psychologická, reflektované pedagogické praxe), které jsou společné pro přípravu učitele všech typů a stupňů škol. Vedle toho kurikulum zahrnuje předměty dle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult (vč. Bc. a Mgr. prací), jejichž pojetí a realizace jsou plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Proporce jednotlivých složek mají být vyjádřeny kredity.⁷ Problém spočívající v obsahovém přetížení učitelských studijních oborů je vhodné řešit větší integrovaností vzdělávacích obsahů v rámci jednotlivých složek učitelské přípravy i mezi nimi. Obsahy přitom nemusí být prezentovány v rámci běžných disciplín, mohou být integrovány do předmětů specificky vytvářených pro učitele – např. školní pedagogika, psychologie pro učitele apod.

Na podobu čtyř základních složek učitelské přípravy jsou vznášeny tyto nároky:

1. Oborová složka (aprobační předmět/y)

- Poznatky a dovednosti z oborů jsou tím, co má být ve výuce na konkrétním typu a stupni školy (případně v konkrétním oboru středního vzdělávání) zprostředkováváno – proto jsou profesně profilující podmínkou učitelského vzdělávání.
- Výstupem z učení v oborové složce mají být solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti z oboru, které podstatným způsobem přesahují kurikulum vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro který absolventi získávají aprobaci/kvalifikaci, a současně mají relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky v příslušné oblasti vzdělávání.

2. Oborovědidaktická složka⁸

- Oborová didaktika je nezbytným předpokladem kvalitního učitelského vzdělávání a v roli koordinující disciplíny má být těsně provázána s oborovou, pedagogicko-psychologickou

⁷ Uchopení učitelské přípravy prostřednictvím jejích složek (a jejich kreditové dotace) je prakticky využitelné při přípravě akreditačních materiálů i při jejich posuzování. Zpravidla právě na čtyřech základních složkách (obor, oborová didaktika, pedagogika a psychologie, reflektované pedagogické praxe) se zakládá učitelská příprava i v zahraničí (viz např. učitelské standardy KMK v Německu, či koncepce *LehrerInnenbildung NEU* v Rakousku). Vymezování časových nebo kreditových dotací představuje základní přístup k tvorbě a strukturaci kurikula na všech typech a stupních škol – přiznávání časové dotace oboru je nástrojem vytváření jeho pozice v kurikulu.

⁸ Oborovědidaktickou složku lze chápat v širším záběru a vedle vlastní didaktiky oboru mohou být její součástí i další předměty studijního plánu. Pro zařazení studijního předmětu do oborovědidaktické složky je klíčové jeho zřetelně didakticky vymezená cílová a obsahová orientace. Příklad z oblasti přípravy učitelů (cizích) jazyků: studijní předmět „Literatura pro děti a mládež“, jehož cílem je literárněvědné studium určitého konkrétního druhu literatury, spadá do oborové složky studia, zatímco předmět „Literatura pro děti a mládež v kurikulu základní školy“ je zaměřen didakticky – jeho cílem je obsah výuky a jeho proměny v kurikulárních procesech, a lze jej proto zařadit do oborovědidaktické složky přípravného vzdělávání. Zda je daný studijní předmět oborového či oborovědidaktického charakteru, má být patrné z jeho popisu v příslušném akreditačním formuláři.

a praktickou složkou učitelství; oborová didaktika má překračovat úzce metodické pojetí a má s oporou v teorii reflektovat výsledky výzkumu v dané oblasti.

- Výstupem z učení mají být didaktické znalosti obsahu – ty mají budoucímu učiteli umožnit zprostředkovat obsah tak, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům.

3. Pedagogicko-psychologická složka

- Pedagogické, psychologické a další související disciplíny poskytují přípravě učitelů základnu pro kompetentní řízení a reflektování výchovných a vzdělávacích procesů ve škole.
- Výstupem z učení v pedagogicko-psychologické složce mají být znalosti širších (zejména pedagogických, psychologických, filosofických, historických, sociologických aj.) základů výchovy a vzdělávání, znalosti o obecných výukových a výchovných postupech a jejich specifických podobách, znalosti o aktérech výchovy a vzdělávání, dovednosti a postoje potřebné pro navozování a usměrňování výchovně-vzdělávacích interakcí se všemi účastníky těchto procesů.

4. Reflektované pedagogické praxe

- Reflektované pedagogické praxe zprostředkovávají kontakt studenta učitelství s edukační realitou ve školách a přispívají k jeho profesní socializaci – důraz je kladen na reflektování praktických zkušeností, a to jak v rámci oborové a oborovědidaktické složky studia, tak v rámci pedagogicko-psychologické složky. Praxe jsou koncipovány jako ucelený a gradující systém s důrazem na propojení s teorií a na reflexi a sebereflexi studenta v roli učitele.

Výstupem z učení mají být integrované znalosti a dovednosti vyrůstající z teoreticky ukotvené reflexe výuky na odpovídajících typech a stupních škol.⁹

5.2 Požadavky na rozsah

V souladu se zavedeným přístupem k tvorbě a strukturaci kurikula jsou v Tabulce 1 uvedeny rámcové proporce složek učitelství tak, aby absolvent mohl být označen za profesně připraveného učitele, způsobilého k samostatnému výkonu učitelství povolání.

⁹ Na realizační stránku praxí jsou kladeny určité požadavky. Fakulta zajistí, aby studenti učitelství měli možnost v souladu se studovaným oborem pod supervizí pracovníka fakulty praktikovat na různých typech škol (např. u učitelství pro střední školy na gymnáziích, středních odborných školách, odborných učilištích apod., ale také, vzhledem k platné legislativě a nabývané kvalifikaci, na základních školách). Studenti učitelství se zde mají setkávat s různými typy žáků (po stránce sociální, etnické, zdravotní, míry schopností apod.) a mají být seznámeni s provozem školy jako instituce. Pedagogické praxe jsou smluvně zajištěny – ideálně na fakultních školách – a učitelé z těchto škol jsou na práci se studenty připravováni (využívají např. kurzy mentoringu realizované fakultou připravující učitele). Důležitou součástí průběžných a souvislých praxí je hodnocení (ze strany učitelů ze škol i fakulty) a sebehodnocení studentů.

Tabulka 1: Rámcové proporce složek učitelské přípravy jako celku (5 let studia – Bc. + NMgr., event. Mgr.)

Označení složky ¹⁴	Podíl z celkové hodinové dotace	Počet kreditů	Studijní předměty (příklady)
oborová ¹⁵ (1. aprobačního předmětu)	44–65 %	132–195	Oborové předměty jsou odvozovány od obsahových oblastí oboru – jejich vymezení je v kompetenci vysokých škol a fakult, nicméně má být vedeno respektem k charakteru učitelské přípravy a ke kurikulu příslušného typu a stupně školy.
oborová (2. aprobačního předmětu)			
oborovědidaktická (1. aprobačního předmětu)	8–15 %	24–45	Oborovědidaktické předměty jsou koncipovány <ul style="list-style-type: none"> • ve vazbě na oborové předměty (např. ve studiu Učitelství českého jazyka a literatury: Didaktika českého jazyka, Didaktika literatury, Didaktika slohu...); • ve vazbě na pedagogicko-psychologické předměty (např. ve studiu Učitelství českého jazyka a literatury: Psycholingvistika...); • ve vazbě na pedagogické praxe.
oborovědidaktická (2. aprobačního předmětu)			
pedagogicko-psychologická	8–15 %	24–45	Předměty, resp. tematické oblasti jsou odvozovány od pedagogických a psychologických disciplín relevantních pro učitelství – jedná se např. o: <ul style="list-style-type: none"> • Úvod do studia učitelství • Filosofie výchovy / Obecná pedagogika • Školní pedagogika / Obecná didaktika • Speciální pedagogika • Pedagogická psychologie • Vývojová a sociální psychologie • Pedagogicko-psychologická diagnostika / Pedagogická metodologie
reflektované pedagogické praxe	5–10 %	15–30	Reflektované pedagogické praxe v aprobačních oborech by měly být realizovány ve vazbě na ostatní složky učitelské přípravy a podpořeny předměty typu: <ul style="list-style-type: none"> • Reflektivní seminář / Klinický seminář (s využitím nástrojů, jako jsou např. profesní portfolio, videohospitace, akční výzkum).
bakalářské a diplomové práce a (volitelné) předměty dle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult	10–20 %	30–60	Zahrnutí předmětů je plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Dle zvyklostí na dané vysoké škole či fakultě mohou být Bc. a Mgr. práce v rámci učitelské přípravy jako celku pojímány různě. Platí však, že by měly být podchyceny formou kreditových dotací, neboť ty odrážejí aktivitu studentů vloženou do přípravy těchto prací. ¹⁶
Celkem	100 %	300	

Návrh uvádí pouze *povinné a povinně volitelné* předměty, tj. celkový počet kreditů, které student *musí* naplnit. Formou *povinných* mají být zajištěny předměty, které jsou pro učitelství klíčové. Kromě toho mohou být vymezeny předměty *volitelné*, které jdou nad rámec povinného penza a umožňují studentům profilaci. Jejich zahrnutí i koncepce je plně v kompetenci vysokých škol a fakult.

Spolu se studijním plánem mají být k akreditaci předloženy informace o poměrném zastoupení jednotlivých složek učitelské přípravy v bakalářském a navazujícím magisterském studiu se zdůvodněním případných odchylek od hodnot uvedených v Tabulce 1. Ustanovení rámce lze v odůvodněných případech překročit, chce-li fakulta např. položit akcent (zpravidla formou povinně volitelných či volitelných předmětů) na vybranou složku učitelské přípravy, popř. zahrnout do kurikula další složku, která v této koncepci zmiňována není (např. stáž ve škole v zahraničí).

5.3 Požadavky na garance a personální zajištění

Garance ve smyslu zákona o vysokých školách a standardů Akreditační komise zůstávají nezměněny, tzn. Bc. a NMgr. část musí mít (vedle garanta aprobačního oboru podle požadavků pro jednotlivé studijní programy) garanta pedagogicko-psychologické části studijního programu.

Oborová složka přípravy musí být kvalifikovaně zajištěna po celou dobu platnosti akreditovaného studijního programu minimálně jedním docentem daného oboru na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních oborových předmětů v učitelském studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu.

Pedagogicko-psychologická složka přípravy musí být kvalifikovaně zajištěna po celou dobu platnosti akreditace daného studijního programu minimálně jedním docentem pedagogiky na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních pedagogických předmětů v učitelském studiu, minimálně jedním docentem psychologie na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních psychologických předmětů v učitelském studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu.

¹⁰ Při vytváření kurikula učitelské přípravy lze dle fakultních zvyklostí uplatňovat také alternativní terminologii – např. „oborově-učitelský modul“ pro označení oborovědidaktické složky, „obecný učitelský modul“ pro označení pedagogicko-psychologické složky apod. Fakulty připravující učitele zpravidla koncipují jednotlivé složky do podoby modulů, které pak mohou flexibilně nabízet k „dostudování“ absolventům oborového (neučitelského) studia, jež se vydají na cestu k učitelské kvalifikaci.

¹¹ Oproti původní koncepci z roku 2004, v níž byla oborovědidaktická složka součástí oborové složky (s celkovým podílem 60 %, tj. s váhou 180 kreditů), přichází tato aktualizace s explicitním vyčleněním oborovědidaktické složky (s podílem 8–15 %, tj. s váhou 24–45 kreditů) při ponechání prostoru oborové složce v rozsahu 44–65 %, tj. váhy 132–195 kreditů.

¹² Např. v případě bakalářského oboru pedagogické asistentství mohou být kredity za Bc. práci vnímány jako „pedagogicko-psychologické“, v případě bakalářského oboru se zaměřením na vzdělávání jako „oborové“ a/ nebo „oborovědidaktické“, v případě navazujícího magisterského oboru učitelství např. jako z 60 % oborové a ze 40 % jako oborovědidaktické apod.

Vedle toho má být pozornost věnována zajištění oborovědidaktické složky učitelské přípravy. Ta by měla být kvalifikovaně zajištěna po celou dobu platnosti akreditovaného studijního oboru minimálně jedním docentem oborové didaktiky, popř. daného či příbuzného oboru nebo pedagogiky (s oborovědidaktickou profilací) na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních oborovědidaktických předmětů v učitelském studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu. Vzhledem k tomu, že oborové didaktiky se nacházejí v různém stadiu rozvoje, bude po přechodnou dobu možné v oborových didaktikách, které dosud habilitovanými pracovníky nedisponují, zajistit výuku i pracovníkem s titulem Ph.D. Ve všech případech je podmínkou prokazatelná vědecko-výzkumná a publikační činnost v oborové didaktice.

Obecně v případě garantů a vyučujících zajišťujících kvalitu oborovědidaktické složky platí, že kromě získaných vědecko-pedagogických hodností musí vykazovat trvalou vědeckou a publikační činnost v oboru, který garantují: řešení výzkumných projektů, publikování monografií, článků v domácích i zahraničních recenzovaných časopisech, přednášky na vědeckých konferencích. V případě vyučujících oborovědidaktických předmětů je vedle vlastní učitelské praxe vítána také tvorba metodických materiálů, učebnic pro různé stupně škol apod. Kromě toho se předpokládá, že vysokoškolští učitelé podílející se na učitelské přípravě se průběžně zdokonalují jak ve svém oboru, tak v pedagogických dovednostech.

6 Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Učitelství pro 1. stupeň základní školy se svou povahou a oborovou strukturou výrazně odlišuje od učitelství pro 2. stupeň základní školy i od učitelství pro střední školy.

Proto se doporučuje:

- Vyčlenit učitelství pro 1. stupeň ZŠ do samostatného studijního programu koncipovaného jako pětileté nestrukturované magisterské studium.
- S důrazem na profesionalizaci vzdělávání této kategorie učitelů tvoří dominantu studijního programu pedagogicko-psychologická a oborovědidaktická příprava včetně reflektované praxe. Oborovou složku tvoří odborný základ jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. stupni ZŠ. Oborovědidaktická složka zprostředkovává znalosti a rozvíjí dovednosti v oblasti didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí daného věku.
- Praktickou přípravu je třeba koncipovat jako ucelený a gradující systém praxí s důrazem na reflexi a seberefexi studenta v roli učitele.
- Vzhledem k širší profilu absolventa a multidisciplinárnosti oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy (šíře a mnohostrannost vzdělání jazykového, literárního, matematicko-přírodovědného, vlastivědného a múzického, včetně tělesné kultury) je důležité usilovat o integraci vzdělávacích obsahů (integrace oboru a jeho oborové didaktiky, integrace oborových didaktik, integrace teoretické a praktické složky studia aj.).

Rámcová podoba kurikula pro studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ je uvedena v Tabulce 2.

Tabulka 2: Rámcové proporce složek pro přípravu učitelů na 1. stupni ZŠ (pětileté nestrukturované Mgr. studium)

Označení složky	Podíl z celkové hodinové dotace	Počet kreditů	Studijní předměty (příklady) (nepominutelné obsahy mohou být prezentovány jak v rámci běžných, tak specificky vytvářených předmětů či integrovány do tematických okruhů)
oborová a oborovědidaktická	50–55 %	150–165	<p>Oborové a oborovědidaktické předměty jsou koncipovány ve vazbě na kurikulum primárního vzdělávání (vzdělávací oblasti) – jde zejména o předměty:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Český jazyk a literatura s didaktikou • Didaktika rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti • Matematika s didaktikou • Didaktika prvouky, přírodovědy a vlastivědy (včetně přírodovědného a společenskovedního základu) • Cizí jazyk s didaktikou • Hudební výchova s didaktikou • Výtvarná výchova s didaktikou • Tělesná výchova s didaktikou • Dramatická výchova s didaktikou
pedagogicko-psychologická	25 %	75	<p>Předměty, resp. tematické oblasti jsou odvozovány od pedagogických a psychologických disciplín relevantních pro učitelství – může se jednat např. o předměty:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Úvod do studia učitelství / Úvod do pedagogiky • Filosofie výchovy / Obecná pedagogika • Obecná didaktika / Didaktika 1. stupně ZŠ • Primární pedagogika • Speciální pedagogika • Pedagogická psychologie • Vývojová psychologie • Sociální psychologie • Pedagogicko-psychologická diagnostika • Metodologie pedagogického výzkumu
reflektované pedagogické praxe	10–15 %	30–45	<ul style="list-style-type: none"> • Různé formy praxí (souvislá, průběžná, blokovaná, asistentská) s reflektivními semináři s využitím nástrojů, jako jsou, např. reflektivní deník, profesní portfolio, videohospitace, akční výzkum • Minimálně 6 týdnů závěrečné souvislé praxe
diplovová (magisterská) práce a (volitelné) předměty dle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult	5–13 %	15–39	<p>Zahnutí předmětů je plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Diplomová (magisterská) práce by měla být podchycena formou kreditové dotace, neboť ta odráží aktivitu studentů vloženou do jejího zpracování.</p>
Celkem	100 %	300	

Studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ musí být garantováno po celou dobu platnosti akreditovaného studijního programu docentem pedagogiky či příbuzného oboru na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, jehož vědecko-výzkumná činnost je zaměřena na primární vzdělávání a který se podílí na výuce hlavních předmětů v tomto studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu.

7 Další postup

- Specifikace pojetí, struktury a proporcí složek v přípravě učitelů mateřských škol.
- Specifikace pojetí, struktury a proporcí v přípravě učitelů odborných předmětů a praktického vyučování v oblasti středního vzdělávání.
- Rozpracování profilů absolventa učitelství v příslušnosti ke stupňům (event. typům) škol.
- Specifikace neopominutelných obsahů učitelské přípravy v příslušnosti ke stupňům (event. typům) škol.

Obsah ročníku 2016

Editorialy

- Janiš ml., K. (2016). Jak Fučík založil Junák a Komenský jezdil autem. *Pedagogická orientace*, 26(2), 179–181.
- Knecht, P. (2016). Zpět od šesti ke čtyřem aneb méně je někdy více. *Pedagogická orientace*, 26(1), 3–4.
- Knecht, P., Lojdová, K., & Majerčíková, J. (2016). Metodologie a metody pedagogického výzkumu na vzestupu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 341–345.
- Poláchová Vašátková, J., & Rudnicki, P. (2016). On critical perspectives in education. *Pedagogická orientace*, 26(4), 603–604.

Studie

- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.
- Felcmanová, A. (2016). Teachers as Mighty Stakeholders? (Dis)empowering Moments during Advancement of 'Inclusion' Policies in Education. *Pedagogická orientace*, 26(4), 631–658.
- Janíková, V. (2016). Učení a vyučování cizích jazyků a identita. *Pedagogická orientace*, 26(1), 24–50.
- Juhaňák, L., & Zounek, J. (2016). Analytika učení: nový přístup ke zkoumání učení (nejen) ve virtuálním prostředí. *Pedagogická orientace*, 26(3), 560–583.
- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457–481.
- Klapko, D. (2016). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 26(3), 379–414.
- Klapko, D. (2016). Prolínání mocenských diskursů v týdeníku Učitelské noviny: sociální inkluze romských žáků v českém školství. *Pedagogická orientace*, 26(2), 202–227.
- Koubek, P. (2016). Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 26(1), 95–116.
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2016). Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí. *Pedagogická orientace*, 26(2), 272–298.
- Lojdová, K. (2016). Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(1), 51–75.
- Lojdová, K. (2016). The End of Academic Freedom in the Era of Neoliberalism? *Pedagogická orientace*, 26(4), 605–630.
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26(1), 5–23.
- Minárechová, M., & Bánovčanová, Z. (2016). Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín) s vybranými krajinami. *Pedagogická orientace*, 26(2), 228–251.
- Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346–378.

- Pacáková, H., & Ježek, M. (2016). Gender-influenced Parents' Investment in Children's Education. *Pedagogická orientace*, 26(4), 695–709.
- Preissová Krejčí, A., Cichá, M., & Máčalová, J. (2016). Values and Attitudes Orientation of Czech Teachers and Students Focusing on Accepting or Rejecting the Otherness of Cultural and Ethnic Minorities. *Pedagogická orientace*, 26(4), 659–676.
- Soukup, P. (2016). Užívání statistické a věcné významnosti v časopise *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* v posledních deseti letech: pohled statistika. *Pedagogická orientace*, 26(2), 182–201.
- Soukup, P., & Kočvarová, I. (2016). Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 512–536.
- Staudková, H. (2016). Uplatnění fenomenografického přístupu na příkladu výzkumu využívání digitálních technologií ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 26(3), 442–456.
- Sýkorová, P. (2016). Koncept Standardů společného základu ve Spojených státech amerických: výuka čtení v primárním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 26(1), 117–134.
- Tůma, F. (2016). Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26(3), 415–441.
- Uličná, K. (2016). O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence. *Pedagogická orientace*, 26(1), 76–94.
- Vlčková, K., & Lojdovalá, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511.
- Voňková, H., Papajoanu, O., & Bendl, S. (2016). Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: přehled literatury a metodologická doporučení. *Pedagogická orientace*, 26(3), 537–559.
- Zamojska, E. (2016). Equality and Difference in Education. Theoretical and Practical Issues in Equity Education – A Polish Example. *Pedagogická orientace*, 26(4), 677–694.

Diskuse

- Janiš ml., K. (2016). Státní maturita jako „mlátička“ a jak se k ní dostat. *Pedagogická orientace*, 26(1), 135–141.

Recenze

- Gavora, P. (2016). Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). Školní vzdělávání ve Finsku. *Pedagogická orientace*, 26(2), 316–319.
- Hladě, P. (2016). Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků. *Pedagogická orientace*, 26(1), 146–152.
- Lavičková, H. (2016). Hník, O. (2014). Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. *Pedagogická orientace*, 26(1), 142–145.
- Levínská, M. (2016). Klapko, D., Remsová, L., Kolaříková, V., Sedláková, M., & Žákovský, L. (2014). Výzkumný exkurz do diskursů o Romech. *Pedagogická orientace*, 26(3), 584–586.
- Najvar, P. (2016). O (české) vzdělanosti: dva pohledy na jeden fenomén. *Pedagogická orientace*, 26(2), 299–315.
- Štech, S. (2016). Šalamounová, Z. (2015). Socializace do školního jazyka. *Pedagogická orientace*, 26(3), 587–590.

Wiegerová, A. (2016). Alsup, J. (2013). Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces. *Pedagogická orientace*, 26(1), 153–156.

Záleská, K. (2016). Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. *Pedagogická orientace*, 26(2), 320–330.

Zprávy a oznámení

Kasíková, H. (2016). Konference IASCE aneb Když se smysl a téma setkají s formou. *Pedagogická orientace*, 26(1), 157–159.

Lojďová, K. (2016). „Kvalitativci“ diskutovali o disciplinovaném myšlení a vyprázdněné vědě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 591–593.

Váňová, R. (2016). Zpráva z mezinárodní konference Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systémů. *Pedagogická orientace*, 26(1), 160–162.

Vařejková, Z., & Vychopňová, T. (2016). Zpráva z konference Novinky v pedagogické a školní psychologii – školní psycholog jako badatel školy. *Pedagogická orientace*, 26(1), 163–165.

Vrabcová, D. (2016). Zpráva z konference Výchova k dobru. *Pedagogická orientace*, 26(2), 331–333.

Poděkování recenzentům

Redakce Pedagogické orientace děkuje všem kolegyním a kolegům, kteří se v roli recenzentů podíleli na vzniku jednotlivých čísel 26. ročníku časopisu.

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

dr. Anna Bilon, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

doc. PhDr. Daniel Bína, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury

Mgr. Roman Cuberek, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Institut aktivního životního stylu

PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

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

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

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

dr. Katarzyna Gawlicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Mgr. Martin Havlík, Ph.D., Akademie věd České republiky, Ústav pro jazyk český

prof. RNDr. Jan Hendl, CSc., Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií

Mgr. Zuzana Hirschnerová, Ph.D., Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava

PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav bohemistiky a knihovnictví – oddělení knihovnictví

doc. Mgr. Jan Chovanec, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D., Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Mgr. Petr Kaderka, Ph.D., Akademie věd České republiky, Ústav pro jazyk český

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

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

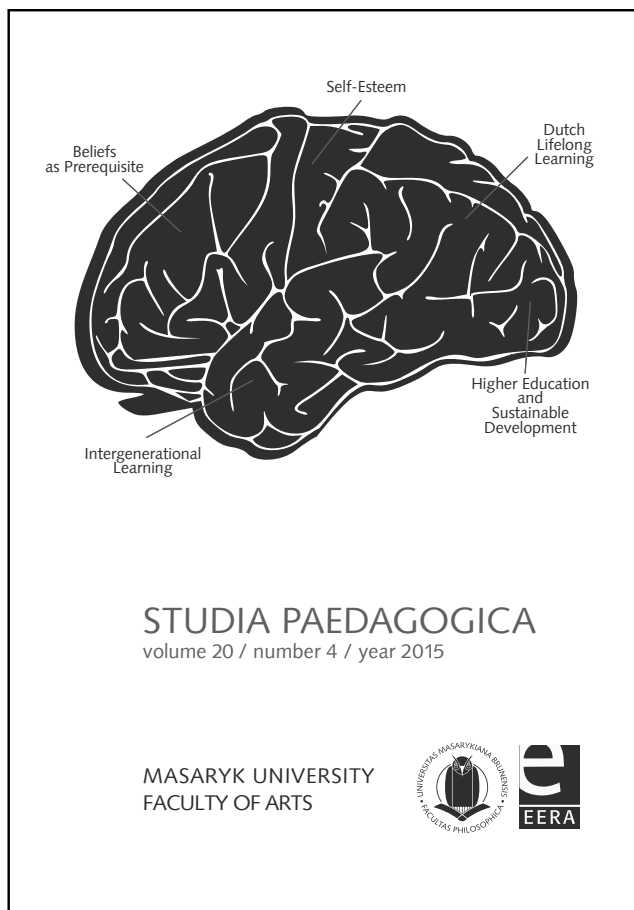
PhDr. Jana Kohnová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství

Mgr. Tomáš Kohoutek, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Mgr. Jan Krása, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

- PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
- Mgr. Jana Kubrická, Ph.D., Masarykova univerzita, Oddělení Centra jazykového vzdělávání na Fakultě sportovních studií
- RNDr. Zdeněk Kučera, Ph.D., Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje
- doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra výchovy k občanství
- PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- dr Rozalia Ligus, Collegium Da Vinci
- prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky
- Mgr. Petra Lupták Burzová, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, Katedra antropologie
- Mgr. Jakub Macek, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra mediálních studií a žurnalistiky
- dr Małgorzata Malec, Uniwersytet Wrocławski
- prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Univerzita Karlova v Hradci Králové, Lékařská fakulta, Oddělení společenských věd
- RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D., Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje
- prof. DSW dr hab. Piotr Mikiewicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych
- PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra informačních technologií a technické výchovy
- Mgr. Helena Pospíšilová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské výchovy
- prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., nezávislý expert
- doc. PhDr. Pavel Rankov, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislavě, Filozofická fakulta, Katedra knižničnej a informačnej vedy
- PhDr. Martin Rusek, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra chemie a didaktiky chemie
- Mgr. Tomáš Řiháček, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie
- Mgr. Martin Sedláček, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- prof. PhDr. Ilona Semrádová, CSc., Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu, Katedra aplikované lingvistiky
- PhDr. Eva Složilová, M.A., Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta, Centrum jazykového vzdělávání
- doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., nezávislý expert
- PhDr. Karel Starý, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, 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
- PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
- Prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace
- PhDr. Ing. Petr Soukup, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd
- doc. Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- doc. PhDr. Renata Šikulová, Ph.D., Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra preprimárního a primárního vzdělávání
- PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka
- Mgr. Roman Švaříček, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
- Mgr. Jana Teplá, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky
- doc. RNDr. Josef Trna, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
- PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Centrum školského managementu Pedagogické fakulty
- Mgr. František Tůma, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání
- prof. PhDr. Tomáš Urbánek, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav
- Mgr. Petra Vaculíková, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra obecné lingvistiky
- PhDr. Martin Vávra, Ph.D., Akademie věd České republiky, Sociologický ústav, Český sociálněvědní datový archiv
- PhDr. Mgr. 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
- prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky
- Dr hab. Barbara Wiśniewska-Paź, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych
- dr Agnieszka Zembrzuska, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych
- doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd



Theo van Dellen:
The Dutch Lifelong Learning Scene

Mualla Bilgin-Aksu, Turkan Aksu, Soner Polat:
School Administrator Self-Esteem and Its Relationship to Trust in Teachers

Jana Straková, Jaroslava Simonová:
Beliefs of Czech Teachers as a Prerequisite for Effective Teaching

Claus Holm, Anders Martinsen:
Mapping the Relationship Between Higher Education and Sustainable Development

Milada Rabušicová, Kateřina Pevná, Zuzana Vařejková:
Surrogate Grandparents as Actors in Intergenerational Learning

Studia paedagogica

Studia paedagogica publishes papers on education, upbringing and learning from all spheres of social life. The papers are theoretical, but mainly empirical as the journal publishes research undertaken in the Czech Republic and abroad. The journal publishes only original research papers and is open to both experienced and early researchers. Early researchers can publish their papers in the section Emerging Researchers of the journal and are offered intensive editorial support. The journal is interdisciplinary - it covers current topics in educational research while at the same time providing scope for studies grounded in other social sciences. The journal publishes four issues per year, of which the first three are in Czech and the last one in English.

The journal is indexed in international databases (DOAJ, ERA, ERIH PLUS, EBSCO, CEJSH, Journal-Seek, NewJour, PKP, ProQuest and Ulrich's Periodicals Directory).

www.studiapaedagogica.cz

Studia paedagogica

4/2016

Issue Topic: Childhood

Editors: Francesca Gobbo, Roman Švaříček



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

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

1) **Metamorphoses of childhood**

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

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

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

2) Socialization

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

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

3) The body and disciplining practices

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

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

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

4) Methodological issues of childhood research

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

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

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

www.studiapaedagogica.cz

SOCIÁLNÍ STUDIA

 SOCIÁLNÍ
STUDIA

Behavioural Views
in Environmentalism

3/2015
ročník XII

EDITORIAL — **Eva Fraňková, Jan Dostalík, Radoslav Škapa:** Behavioural Views in Environmentalism

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

Časopis Komenský číslo 3, ročník 141, březen 2017

V našem časopisu obvykle nedáváme prostor alarmujícím vizím úpadku (morálního, intelektuálního, sociálního atd.) žáků, potažmo společnosti. V **rozhovoru** v tomto čísle však přinášíme závažné téma, které je naopak spojeno s rozvojem a prosperitou společnosti. Dle profesora Josefa Šmajse totiž může vzniknout rozvinutá kultura pouze na úkor ničení systému přírody. Jednou z hlavních příčin je člověk, především jeho rychlý populační růst. Na počátku 20. století žilo na Zemi 1,6 miliardy lidí, dnes je to 6,9 miliardy. Přemnožený člověk devastuje přírodu, což se mu ale vrací. Oslovili jsme profesora Josefa Šmajse s žádostí o přiblížení tématu biofilní orientace vzdělávání, skrze kterou mohou učitelé nepřímo utvářet budoucí svět.

Výzkumná rubrika nese dva články. První je od Denisy Labischové a zabývá se historickými prameny v učebnicích dějepisu a v praxi. V druhém pak Libuše Ďurišová přináší pohled žáků na volbu dalšího vzdělávání a poskytované kariérové poradenství v základních školách.

Rubrika **Didactica viva** míří tentokrát do fyziky. Popisuje sekvenci jednoduchých experimentů k nadlehčování těles v kapalinách.

V rubrice **Do výuky** se čtenáři mohou inspirovat tipy pro práci s neslyšícími ve výuce cizích jazyků, výchovou k patriotismu v regionální výchově dle zkušeností kolegů z Polska a aktuálními podmínkami pro individuální (domácí) vzdělávání. Využití lexikálních zápisníků v hodinách angličtiny je pak námětem z pera úspěšného absolventa pedagogické fakulty.

V prvním čísle roku 2017 také otevíráme novou rubriku s názvem **Nahlédli jsme**. Jejím cílem je nasměrovat čtenáře k zajímavým článkům, které se objevily v časopisech o vzdělávání v České republice.

Kromě toho čtenáři naleznou v časopisu tradiční rubriky: oblíbenou psychologickou poradnu Václava Mertina, recenze na nejnovější publikace, stručné zprávy ze školství a jazykovou poradnu.

Časopis Komenský si můžete předplatit v Obchodním centru MU:
https://is.muni.cz/obchod/fakulta/ped/casopisy/casopis_komensky/

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

Call for Papers: Leisure Education

The editors of *Pedagogická orientace / Journal of the Czech Pedagogical Society* would like to invite authors to contribute to the English special issue 4/2017 entitled *Leisure education*.

Leisure Education is an overall term used to mark approaches that employ leisure activities to holistically develop an individual, especially in the sense of his/her abilities to handle their leisure responsibly. In practice, these approaches may differ depending on particular methods in use, but they also may differ regionally: you can thus talk about various types of animation, informal education, and also about experiential and outdoor types of education. From the research point of view, our topic falls under Leisure Science, Leisure and Recreation Studies, Social Pedagogy; in Central Europe then it proceeds from the German tradition of Freizeit Pädagogik. Important texts in the field of leisure education have so far been presented by e.g. M. Smith, R. Stebbins, H. Opaschowski and M. Pollo.

The special issue dedicated to Leisure Education is aimed towards these topics:

- transformations of animation approaches across Europe
- open vs. guided forms of work with children and adults
- hobbies as a form of leisure-time-competence development
- experiential approaches within the frame of leisure education
- multi-day events and socio-edutainment

Papers concerning the issue of leisure education from different perspectives (from theoretical to practical/application) are welcome.

The timeframe is as follows:

- Abstracts in English language (1–2 pages long) are to be sent by 15th June 2017 to mackur@tf.jcu.cz. Please state the following: author/s and the name of the paper, type of the paper (article – 20–30 pages; discussion paper or essay – 10–15 pages), aim and content of the paper.
- The abstracts will be reviewed by the editors of the issue and the authors will be notified by 30th June 2017.
- The papers are to be submitted by 30th September 2017.
- The papers will then be subject to double-blind peer review. The authors will be notified about the results and asked for changes to their papers by 30th November 2017.
- The issue then will go through editorial and type-setting process.

Guest editors: Richard MACKŮ (University of South Bohemia), Tomáš ČECH (Palacký University in Olomouc) and Kateřina LOJDOVÁ (Masaryk University)

Výzva pro autory k zaslání příspěvků do monotematického čísla PedOr 2/2018

„Být jiný“ v české základní škole

Momentálně zaváděný princip společného vzdělávání aktualizoval v českých školách jednu z tradičních os, v kterých se realizuje každodenní školní život – osu vedoucí mezi jinakostí a stejností. Žáci a žákyně jedné školy nebo třídy tvoří přirozenou sociální skupinu, v níž se explicitně i implicitně ustanovuje určitá norma žákovství – tedy představa toho, kdo a co je „normální“. Oproti této normě se vyčleňují „ti jiní“, jejichž školní zkušenosti se tím mohou zásadně měnit. Kritéria zakládající jinakost mohou variovat od formálních diagnóz (např. smyslové postižení a specifické poruchy učení) přes vizuálně odlišné identity (např. rasový původ nebo členství ve výrazné subkultuře) až po implicitní přiřazování k sociálním kategoriím relevantním pro školní vzdělávání (např. socio-kulturní úroveň rodiny nebo kognitivní schopnosti). Jejich společným znakem je, že zvýrazňují rozdíly mezi majoritou („ti normální“) a minoritou („ti jiní“), ale zároveň obě kategorie homogenizují.

Připravované monotematické číslo časopisu Pedagogická orientace aspiruje na zmapování toho, jak současné české základní školy pracují s faktickou i pomyslnou hranicí mezi normalitou a jinakostí. Jinakost lze tematizovat z perspektivy těch žáků a žákyní, kteří jsou jejími nositeli a nositelkami, nebo z perspektivy těch, kteří jsou považováni za normu, z níž jinakost vybočuje, případně z perspektivy vyučujících a rodičů či lékařské a psychologické obce, která spoluvytváří definici jinakosti. Za klíčovou považujeme zejména první zmíněnou perspektivu. V rámci ní pak chceme popsat a analyzovat postoje, představy a zkušenosti příslušné skupiny se svojí jinakostí.

Monotematické číslo by tak mohlo přinést odpovědi na následující otázky o „těch jiných“: Jak silnou odlišnost od ostatních pociťují? Jak silně je jim odlišnost připomínána okolím? Je pro ně odlišnost negativně prožívaným stigmatem, pozitivně prožívanou osobní výjimečností, nebo neutrální deskripcí? Intervenuje jejich jinakost do školních výkonů a do jejich hodnocení? Jaké strategie používají k vyrovnání se se svou jinakostí? Ale také odpovědi na otázky o „těch jiných“: Jak vrstevnické skupiny vnímají a hodnotí jinakost některých členů a členek? Jak rodiče a vyučující vnímají a hodnotí jinakost některých žákyň a žáků? Jaké strategie pro vyrovnávání se s jejich jinakostí používají? Jak jinakost zasahuje do přípravy, průběhu a hodnocení výuky? Kdo a jak ustavil kategorii jinakosti a jakými postupy ji spojil s konkrétní osobou?

V připravovaném monotematickém čísle jsou vítány empirické i teoretické studie týkající se vnitřní i vnější perspektivy na individuální či skupinovou jinakost v realitě českých základních škol (případně v mezinárodním srovnání). Ačkoliv se jednotlivé studie budou pravděpodobně soustřeďovat pouze na jedno kritérium zakládající jinakost (např. etnicita), monotematické číslo jako celek si klade za cíl prozkoumat jednak vzájemné vztahy mezi různými typy jinakostí (např. kombinace etnicity a genderu) a jednak společné i specifické rysy jednotlivých typů jinakostí a školních zkušeností, které jsou s nimi spojeny.

Své místo v monotematickém čísle najdou také informace o plánovaných či již realizovaných akcích (konference, workshopy, projektové aktivity aj.) a uvítáme i recenze odborných monografií s příbuznými tématy.

Časový plán přípravy monotematického čísla PedOr 2/2018 je následující:

- Abstrakty příspěvků v rozsahu 1–2 stran zasílejte do 30. 11. 2017 na irena.smetackova@pedf.cuni.cz
- V abstraktu uveďte: autora (autory) a název příspěvku, jeho typ: studie (rozsah cca 25 normovaných stran); diskusní příspěvek nebo esej (rozsah cca 10 normovaných stran), cíl a obsah příspěvku.
- Abstrakty budou posouzeny garanty čísla a do 15. 12. 2017 obdrží jejich autoři vyrozumění o dalším postupu.
- Termín pro odevzdání studií je stanoven na 15. 2. 2018.
- Následně studie projdou standardním recenzním řízením – recenzní posudky budou autorům průběžně zasílány spolu s žádostí o provedení úprav do 15. 4. 2018.
- Poté bude číslo redakčně zpracováno a předáno do tisku.

Editoři čísla: Irena SMETÁČKOVÁ (PedF UK), David DOUBEK (PedF UK), Kateřina LOJDOVÁ (PdF MU)

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

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, 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, Palacký University Olomouc, 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, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva 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, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Christine WINTER, The University of Sheffield, United Kingdom

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

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 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., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 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 27, číslo 1, 2017

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace

