

Pedagogická orientace

Studie

Ingrid Čejková

Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu:
Výpovědi sexty A

Stanislav Štěpáník

Vliv nové podoby maturitní zkoušky
z českého jazyka a literatury
na vyučování ve výpovědích učitelů

Martin Majcík

Postupy používané učiteli ve vztahu k žákovské chybě
při interakci s celou třídou

Veronika Kolaříková

Konstruktivistické teorie učení a jejich využití
v edukační realitě muzea

roč. 28/3
2018

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 FRANIČEK, 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, Petr NAJVAR, 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 Češková, Mgr. Ondřej Pechník. 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 1999) 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 PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Já, my nebo ono?: k vyjádření autorství u odborných textů psaných jedním autorem (<i>František Tůma</i>).....	405
Studie	408
INGRID ČEJKOVÁ: Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: Výpovědi sexty A ..	408
STANISLAV ŠTĚPÁNÍK: Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů	435
MARTIN MAJCÍK: Postupy používané učiteli ve vztahu k žakovské chybě při interakci s celou třídou.....	472
VERONIKA KOLAŘÍKOVÁ: Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea	496
Diskuse	541
KAMIL JANIŠ, ZDEŇKA SZTURCOVÁ: „Učitel učitelů“ – Gustav Adolf Lindner (1828–1887)	541
Recenze	545
Černý, M. (2017). Informační a učící se společnost. (<i>Pavλίna Mazáčová</i>).....	545

Contents

Editorial: I, we, or it?: On expressing authorship in academic texts written by one author (<i>František Tůma</i>)	403
Articles _____	408
INGRID ČEJKOVÁ: Student teaching evaluation/assessment at grammar school	408
STANISLAV ŠTĚPÁNÍK: Washback of the new school-leaving examination in Czech language and literature on instruction in teachers' statements.	435
MARTIN MAJCÍK: Practices used by teachers in relation to errors during whole class interaction	472
VERONIKA KOLAŘÍKOVÁ: Constructivist learning theories and their application in the educational reality of a museum.	496
Discussions _____	541
KAMIL JANIŠ, ZDEŇKA SZTURCOVÁ: "The teacher of teachers" – Gustaf Adolf Lindner (1828–1887)	541
Book Review _____	545
Černý, M. (2017). Informační a učící se společnost. [Information and learning society.] (<i>Pavλίna Mazáčová</i>).	545

Editorial: Já, my nebo ono?: k vyjádření autorství u odborných textů psaných jedním autorem

K napsání tohoto úvodníku mě dovedlo několik nedávných příhod, z nichž zde uvedu dvě. První byl obsáhlý recenzní posudek z lingvisticky zaměřeného časopisu. Recenzent reagoval na větu z mého popisu analytického postupu (*ve zkoumaných záznamech byla izolována řada sekvencí*) následovně: „Není jasné, kdo co izoloval (...) Pokud chcete sdělit, že ze záznamů jste vybral řadu sekvencí, v nichž..., pak to tak prosím napište.“ Až do té doby jsem se domníval, že česky psát umím, ale kritický posudek, který obsahoval i další připomínky k mému odbornému stylu psaní, mě rychle vyvedl z omylu. Druhým impulsem bylo, když jsem se v diplomové práci, kterou jsem oponoval, dočetl, že *ve výzkumu bylo kromě zúčastněného pozorování využito také metody rozhovoru a že v našem případě bylo zvoleno zpracování dat pomocí programu Microsoft Word*.¹ Ano, budu psát o tom, jak autoři ve svých česky psaných odborných textech jazykově vyjadřují nebo zamlčují své autorství a svou pozici, přičemž se zde zaměřím pouze na texty psané jedním autorem.² Tezí, kterou zde budu obhajovat, je to, že i když prostředky jako pasivum nebo autorský plurál mají v pedagogických textech své místo, zejména v popisu metodologie může být vhodnější používat první osobu singuláru.

Vycházím přitom z dialogického přístupu, v němž vystupuje do popředí situační povaha psaní a čtení textu, pisatelovy vztahy k jiným autorům, stejně jako jeho vztah ke čtenáři atd. (Marková, 2007). Jak uvádějí Čmejrková a kol. (1999, s. 43–44), v klasickém českém pojetí vědeckého stylu byl ohled na čtenáře naopak interpretován velmi slabě, spíše monologicky. Citovaní autoři v této souvislosti dále uvádějí, že jazyk vědy tak byl „považován za neosobní nástroj předávání faktů a potlačování subjektivních názorů“ (Čmejrková et al., 1999, s. 44; k tomu srov. Kaderka, 2016). S tím patrně souvisí i preference autorů odborných textů používat autorský plurál a pasivum, jak jsem ilustroval na příkladech výše. Lze to také doložit pohledem do minulého ročníku *Pedagogické orientace*: z devíti českých studií napsaných jedním autorem jsem soustavně používání první osoby našel pouze v jednom případě (tato studie však nebyla empirického charakteru). V ostatních osmi studiích autoři používali v popisu metodologie autorský plurál (např. *data jsme podrobili deduktivní obsahové analýze; náš výzkum jsme realizovali ve třech fázích; celkem jsme získali X stran přepisů*), pasivum (např. *identifikované jednotky analýzy byly kódovány kategoriálním systémem; bylo pořízeno X videozáznamů výuky; rozhovory byly nahrány na diktafon a posléze přepsány*;

¹ Ukázky (v kurzívě) jsou ilustrativními příklady, při jejichž psaní jsem se inspiroval původními texty.

² Problematiku psaní odborných textů v jiných jazycích ponechávám zcela stranou.

pro analýzu odpovědí byla použita obsahová analýza), případně další neosobní konstrukce (např. *zpracování dat pak spočívalo v transkripci videozáznamů*).

Proč mohou být uvedené formulace problematické, vysvětluje Billig ve své knize, jejíž název by se dal přeložit jako: *Naučte se psát špatně: jak uspět v sociálních vědách*, konkrétně v šesté kapitole *Jak se vyhnout přiznání toho, kdo to udělal*:

Mnozí lingvisté pracují s psanými texty a, jelikož vlastně s nikým neinteragují, je celkem jedno, jestli napíšou „sebral jsem 17 novin“ nebo „bylo sebráno 17 novin“. Kdo noviny posbíral a kdo je doručil na stůl výzkumníka, není příliš důležité. V sociálních vědách to nicméně může být složitější, pokud výzkumníci přímo jednají s lidmi. Když dělají rozhovor s respondenty, přepisují rozhovory nebo provádějí experimenty, budou nějak interagovat s těmi, které studují. V těchto případech nemusí být vhodné používat neosobní jazyk přírodních věd (volně podle Billiga, 2013, s. 130).

Billig se tak dotýká problematiky reflexivity, která je důležitá například v etnografickém výzkumu (Stöckelová & Abu Ghosh, 2013, s. 19–22), ale projevuje se také například ve výzkumu založeném na videozáznamu. Je dobře známým faktem, že přítomnost výzkumníka a záznamové techniky ovlivňuje chování mluvčích. Stejně tak je důležité to, jak člověk přepisující záznam interpretuje a používá transkripční konvence. Podobně, pokud autor nějak segmentuje, anotuje nebo interpretuje zaznamenaná data, vstupuje do analýzy určitá míra subjektivity, která není na závadu, ale kterou je žádoucí přiznat a dále s ní pracovat. Použitím trpného rodu však autor maskuje, kdo dané činnosti provedl – možná to byl sám autor studie, ale z použití pasiva to jednoznačně nevyplývá. Použití plurálu lze interpretovat i jako vyjádření toho, že se na výzkumu podílelo nebo text psalo více lidí (srov. Neusar, 2016, s. 64), z nichž všichni kromě autora zůstávají čtenářům skryti. I když nelze vyvozovat, že by snad autoři použitím pasiva nebo autorského plurálu chtěli něco zakrývat (například na statistické procedury má lidský faktor minimální nebo žádný vliv), v některých případech může být k dosažení vyšší důvěryhodnosti prezentovaných zjištění vhodné konatele explicitně vyjádřit.

Pro zajímavost jsem hledal srovnání v sociologii a lingvistice, které považuji v mnoha ohledech za inspirativní. V loňských číslech renomovaných odborných časopisů (v oboru sociologie a lingvistiky) jsem hledal studie psané česky jedním autorem a zjistil následující: v *Sociologickém časopise* z osmi studií používali první osobu singuláru autoři ve třech studiích, v časopise *Slovo a slovesnost* se první osoba singuláru vyskytla v obou přítomných statích psaných jedním autorem. V těchto textech se tak vyskytují formulace jako: *při popisu komplexních predikátů zde důsledně rozlišuji A od B, dané rozlišení mi umožňuje sledovat korespondenci*

mezi *X* a *Y*, nebo také: *data pochází z mého etnografického terénního výzkumu z let 2011–2014 [...], kdy] jsem realizovala v šesti rodinách domácích školáků dlouhodobé zúčastněné pozorování.* Autoři těchto formulací plně deklarují svou odpovědnost za učiněná rozhodnutí a provedené postupy. Dávají také najevo svou pozici, čímž umožňují čtenáři nahlédnout do toho, jak mohla jejich činnost při sběru nebo analýze dat ovlivnit prezentované výsledky. Použitím první osoby singuláru autoři také přiznávají, co konkrétně dělali. To může být důležité například při posuzování kvalifikačních prací.

Výše uvedené shrnu následovně: Použití první osoby singuláru má v akademickém psaní své místo. Zvláště v kvalitativně zaměřených odborných textech se použití formulací s první osobou jednotného čísla, zejména v popisu metodologie, jeví jako zcela vhodné. Formulace *během analýzy jsem vytvořil korpus čítající přes 100 sekvencí zahrnujících jeden nebo více výskytů střídání kódů* je rozhodně přesnější a informačně bohatší než původní formulace, kterou recenzent mého textu zcela oprávněně kritizoval. Jazykovému vyjadřování v odborných textech je tedy z nastíněného hlediska potřeba věnovat pozornost.

František Tůma

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Literatura

- Billig, M. (2013). *Learn to write badly: How to succeed in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čmejrková, S., Daneš, F., & Světlá, J. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.
- Kaderka, P. (2016). Sféra odborné komunikace. In J. Hoffmannová, J. Homoláč, E. Chvalovská, L. Jílková, P. Kaderka, P. Mareš, & K. Mrázková, *Stylistika mluvené a psané češtiny* (s. 182–221). Praha: Academia.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnost a sociální reprezentace: Dynamika mysli*. (H. Šolcová, Přel.). Praha: Academia.
- Neusar, A. (2016). *Malá knížka o odborném psaní: praktický průvodce pro začínající autory*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stöckelová, T., & Abu Ghosh, Y. (2013). Úvahy o etnografii: od dogmatu k heterodoxii. In T. Stöckelová & Y. Abu Ghosh (Eds.), *Etnografie: improvizace v teorii a terénní praxi* (s. 7–35). Praha: SLON.

Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: výpovědi sexty A

Ingrid Čejková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 30. 3. 2018 / upravená verze obdržena 11. 8. 2018 /
/ k uveřejnění přijato 25. 8. 2018

Abstrakt: Cílem předloženého textu je prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření zjistit, jak žáci gymnázia hodnotí výuku jednotlivých vyučovacích předmětů, a také načrtnout, zda žakovské hodnocení výuky může disponovat hybnou silou umožňující žákům ovlivňovat podobu výuky směrem k vyšší efektivitě a kvalitě. Tato problematika byla zkoumána za pomoci zúčastněného pozorování výuky a rozhovorů se žáky a vyučujícími jedné středoškolské třídy. Na základě analýzy získaných dat bylo zjištěno, že žáci jsou schopni hodnotit výuku z různých úhlů pohledu a brát při tom v potaz celou řadu prvků. Stěžejními prvky výuky, které žáci sledují, jsou například vlastnosti a jednání učitele, expertnost učitele, didaktické kompetence učitele a s tím související cíle, metody, efekty výuky atd. Žakovské hodnocení výuky je tedy výsledkem rozsáhlé analýzy jednotlivých prvků výuky a jejich opětovné syntézy, která ústí ve formulování finálního stanoviska.

Klíčová slova: víceleté gymnázium, hodnocení výuky, efektivita výuky, kvalita výuky, hlas žáků, situační mapy, matematika, český jazyk a literatura

1 Teoretická východiska

Hodnocení je proces posuzování a přiřazování pozitivního či negativního významu a hodnoty různým jevům za účelem jejich komparace. Výuka bývá procesem hodnocení vystavena většinou zcela přirozeně a je posuzována optikou celé řady aktérů od vyučujících přes žáky a rodiče až po externí hodnotitele. Systematicky se hodnocením výuky zabývá pedagogický výzkum, přičemž v této souvislosti výzkumníci často využívají pojmů *efektivita výuky* a *kvalita výuky*. Efektivitou rozumíme účinnost, komplexní výsledek nebo také měřítko, které znázorňuje poměr mezi vynaloženými prostředky a výsledkem nebo mezi skutečným a možným výsledkem (srov. Starý & Chvál, 2009). Efektivitu ve vzdělávání nejčastěji spojujeme se vzdělávacími výsledky žáků, které můžeme považovat za více méně objektivní ukazatel efektivit výuky.

Při žákovském hodnocení výuky můžeme sledovat také žáky subjektivně vnímanou efektivitu výuky, která se může pojit například se žáky vnímanou užitečností či využitelností učiva. Kvalitou rozumíme vlastnosti či charakteristiky konkrétní výuky, které ji odlišují od výuky jiné a které je možno zkoumat a srovnávat například v závislosti na standardu nebo ideálu (srov. Starý & Chvál, 2009). Žáci (jakož i další aktéři života ve škole) tak mohou hodnotit výuku na základě jejích výsledků, což směřuje právě k efektivitě výuky a na základě procesů, které se ve výuce odehrávají a kterými lze výuku charakterizovat a popsat, což směřuje právě ke kvalitě výuky (srov. Janík et al., 2013). Níže jsou v krátkosti představeny některé koncepty vztahující se k efektivitě a kvalitě výuky, které jsou klíčové pro tento text.

Známe řadu faktorů ovlivňujících *efektivitu výuky*, které se v zásadě dají rozčlenit do dvou skupin. První skupinu faktorů můžeme hledat v charakteristikách žáka a jeho rodiny, které můžeme považovat za jakousi startovní čáru žáka. Jde například o socioekonomický status rodiny, vzdělání rodičů a podobně. Druhou skupinu faktorů nalezneme ve škole, a zejména pak u učitele a jeho pojetí vyučování, práce se žáky a podobně (srov. Starý et al., 2012). Otázkou je, jakou část efektivitu výuky lze vysvětlit působením charakteristik žáka a jeho rodiny a jakou část lze vysvětlit působením školy a učitele. Hattie (2003) tvrdí, že situace je z padesáti procent nakloněna na stranu charakteristik samotného žáka, ze třiceti procent pak efektivitu výuky může ovlivnit učitel, po pěti procentech je připisán vliv působení rodiny, spolužáků, prostředí a podmínek školy a ředitele. Učitel je tedy svým působením do značné míry schopen ovlivnit efektivitu výuky. Takovému pojetí výzkumu efektivitu výuky říkáme „proces–produkt“, kdy procesem je vyučování a produktem jsou zejména vzdělávací výsledky žáka. Z toho důvodu se řada výzkumníků zaměřuje na charakteristiky výuky z pohledu činnosti, schopností a dovedností učitele, které se promítají do vyučování (více viz Janík et al., 2013). Například Mortimore a kol. (1989) považují za klíčové faktory efektivní výuky: jasnou strukturu, přítomnost intelektuální výzvy, výukové prostředí orientované na práci, maximum komunikace ve třídě a pozitivní sociální klima třídy a školy. Dále Scheerens (2004) označuje jako klíčové faktory efektivní výuky: jasnost výkladu, flexibilitu učitele v používání metod a forem výuky, entuziasmus učitele, podněcující a důsledný přístup učitele, přiměřený kriticismus, povzbudivé působení učitele na žáky, seznamování žáků s kritérii hodnocení, stimulaci myšlení a učení žáků a aktivní interakci se žáky. V tomto pojetí je tedy učitel klíčovým aktérem, který má výrazný vliv na efektivitu výuky, což již pozvolna předznamenává některé výsledky tohoto výzkumu.

Nahlédněme nyní v krátkosti také na některé koncepty vztahující se ke *kvalitě výuky*. Harvey a Green (1993) formulovali různá pojetí kvality výuky, a to kvalitu jako výjimečnost, bezchybnost, účelnost, adekvátní protihodnotu nebo transformaci. Tato pojetí tak mohou znázorňovat širší optiku, skrze kterou lze na kvalitu výuky nahlížet z různých úhlů pohledu. Při výzkumu kvality výuky se však častěji pracuje s konkrétními kategoriemi a komponentami výuky. V českém prostředí Janík a kol. (2013) identifikovali tyto komponenty kvalitní výuky: jasná organizace a řízení třídy, strukturované a jasné zprostředkování cílů a obsahu vzdělávání, učební úlohy podněcující kognitivní aktivizaci žáků a podpůrné učební klima. Zmíněné komponenty výuky směřují k poměrně pevnému vedení výuky, které je však zaměřeno na žáka a jeho učení. Kvalita výuky je ve školství často diskutovaným a stále aktuálním tématem, například i Česká školní inspekce v roce 2016 představila model kvalitní školy, který je složen ze šesti oblastí, přičemž jednou z nich je i oblast výuky.¹ Autoři modelu kvalitní školy mimo jiné doporučují, aby učitelé připravovali výuku v souladu s cíli definovanými v kurikulu a potřebami žáků. K tomu mají učitelé využívat široké spektrum výchovných a vzdělávacích strategií, ve kterých se zaměří jak na cíle akademické, tak na cíle v rámci osobnostně-sociálního rozvoje žáků. Dále mají učitelé systematicky sledovat vzdělávací pokrok každého žáka. Smyslem tohoto počínání je implementace takových principů výuky, které maximálně přizpůsobují volbu výukových cílů, prostředků a metod schopnostem žáků a vedou k jejich harmonickému rozvoji (srov. Chvál, 2018). Zásadním předpokladem pro realizaci kvalitní výuky dle tohoto modelu je přesvědčení učitele o možnosti rozvoje každého žáka bez ohledu na jeho aktuální pozici na cestě ke vzdělávacím cílům. Z textu výše je zřetelná orientace výuky na žáka a také apel na individualizaci výuky.

Známe nepřeberné množství rozličných kritérií, pojetí, dimenzí a faktorů efektivní a kvalitní výuky, které mají svůj základ v hodnocení výuky různými aktéry. Avšak obvykle absentuje hodnocení, které staví na výrocih samotných žáků, tedy přímých účastníků výuky. Toto téma se v našem prostředí zkoumá spíše optikou oblíbenosti vyučovacího předmětu nebo postoje žáků k vyučovacímu předmětu (např. Federičová & Münnich, 2015; Chvál, 2013; Kubiátko, Mrázková, & Janko, 2011; Pavelková, 2013).² S tématem žákovského

¹ Dalšími jsou: koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, vzdělávací výsledky žáků a podpora žáků při vzdělávání.

² Postojům žáků ke škole se věnuje také testování PISA, avšak Straková (2010) tvrdí, že tyto informace jsou příliš kusé a nelze z nich vyvozovat koncepční závěry.

hodnocení výuky se ve výzkumných zprávách setkáváme spíše okrajově a epizodně. I sami žáci, pokud mají možnost sdělovat učitelům své hodnocení různých oblastí života ve škole, se k výuce vyjadřují pouze okrajově a nepříliš často (Vidláková, 2011). Z těchto důvodů se tento text zaměří právě na problematiku žákovského hodnocení výuky, které je v tomto textu metaforicky označováno jako *hlas žáků*. Jde o žákovskou komunikační aktivitu směřující k učiteli, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku a vyjadřují přání s výukou spojená (srov. Cook-Sather, 2006; Rudduck & McIntyre, 2007), přičemž se předpokládá, že žáci budou vyslyšeni a obsah jejich promluv bude naplněn (Cook-Sather, 2006; Fletcher, 2007). Hlas žáků je tedy možností, jak mohou žáci činit rozhodnutí vztahující se k vlastnímu učení a ovlivnit tak podobu výuky (Cook-Sather, 2006; Harper, 2000; Rogers, 2005). V hlase žáků tak nejde o pouhé vyjádření žákovského hodnocení výuky, ale také se jedná o příležitost ke změně výuky. Winograd (2002) tvrdí, že učitelé i žáci jsou si vědomi toho, že disponují tím, po čem druhá strana touží, a v důsledku toho mohou ovlivnit podobu výuky. Cothranová a Ennisová (1997) tento stav popisují jako směnný obchod, na jehož základě lze vyjednávat. Žáci například vědí, že učitelé chtějí, aby ve výuce spolupracovali, na druhou stranu učitelé vědí, že žáci chtějí dobré známky. Hargreaves (1972) v této souvislosti hovoří o pseudoshodě či pracovním konsensu, který má tři základní podoby. Jde o kompromis, kdy učitelé i žáci sleví ze svých požadavků a cílů; hegemonii, kdy učitel prosazuje své cíle a žáci se podřizují; a kontrahegemonii, kdy cíle prosazují žáci a přizpůsobují se učitelé.

Zdá se, že o hodnocení, efektivitě a kvalitě výuky toho již víme mnohé. Na druhou stranu řada výzkumů byla realizována skrze kvantitativní optiku (srov. Janíková et al., 2009). Doposud tak víme poměrně málo o tom, jak sami žáci spontánně hodnotí výuku a jaké argumenty při svém hodnocení předkládají. Značná část výzkumů v našem prostředí také byla realizována na základních školách, absentuje tak pohled středoškoláků.³

2 Metodologie

Cílem tohoto textu je zaplnit výše zmíněná bílá místa a nalézt odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: *jak žáci gymnázia hodnotí výuku jednotlivých vyučovacích předmětů* a také vedlejší výzkumnou otázku: *zda žákovské*

³ Výjimku tvoří např. studie Žáka (2008), který zkoumá parametry kvality výuky fyziky na gymnáziu.

hodnocení výuky může disponovat hybnou silou umožňující žákům ovlivňovat výuku směrem k její vyšší efektivitě a kvalitě. Protože je žákovské hodnocení výuky jednotlivých vyučovacích předmětů velmi rozsáhlé, pro účely tohoto textu byl pro ilustraci vybrán žáky nejlépe a nejhůře hodnocený vyučovací předmět (viz tab. 1), a to český jazyk a literatura, vedený učitelem Čapkem, a matematika, vedená učitelem Pythagorem.

Pro průzkum problematiky žákovského hodnocení výuky byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup (Creswell, 2014; Řiháček & Hytych, 2013; Švaříček et al., 2007) s využitím postupů a nástrojů, které nabízí zakotvená teorie (Clarke, 2005; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1999). Participanty výzkumu se po jedno pololetí⁴ stali žáci a vyučující sexty A, kteří byli vybráni na základě dostupného výběru. Sexta A je součástí osmiletého gymnázia s kapacitou pět set žáků, které se nachází ve větším městě. Jedná se o všeobecné gymnázium, které se nespécializuje na určitou vzdělávací oblast. Gymnázium není vnitřně diferencováno a sexta A v porovnání s ostatními třídami nevykazuje odlišnosti. Výběr takové školy a žáků umožňuje nahlédnout do života všední školní třídy. Výzkum zde sestával ze vzájemně se prolínajících metod sběru dat, zúčastněného pozorování výuky (n = 32) a hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se žáky a učiteli (n = 12).

Cílem *zúčastněného pozorování výuky* bylo zachytit situaci ve třídě, aby bylo možno precizně popsat a dobře pochopit, co se ve výuce odehrává, a přitom nebylo potřeba spoléhat se pouze na zprostředkovaná data. V rámci pozorování výuky byly pořizovány její videonahrávky, které se následně staly předmětem videostudie. Její předností je možnost detailního průzkumu jak řečových aktů, tak i neverbálních projevů, ke kterým je možno stále se vracet. Zvykem je, že jsou videonahrávky převedeny do podoby transkriptu a poté jsou podrobeny analýze (Najvar et al., 2011). V tomto výzkumu však byl analyzován přímo audiovizuální materiál v programu Atlas.ti prostřednictvím otevřeného kódování (Strauss & Corbin, 1999). Kódy byly nastaveny jako dvouúrovňové. První úroveň nesla název obecnější induktivně vzniklé kategorie a druhá označovala jemnější členění.⁵ Takto zakódovaná data byla dále podrobena deskriptivní analýze. Účelem analýzy videodat bylo vytvoření charakteristiky výuky.

⁴ Výzkum probíhal od poloviny ledna do konce června 2016 ve třídě, kde je 32 žáků: 15 děvčat a 17 chlapců.

⁵ Pro ilustraci, kódy vypadaly například takto: *metoda výuky: přednáška s otázkami, žáci: zapisují si.*

Zúčastněné pozorování výuky otevřelo dveře *hloubkovým polostrukturovaným rozhovorům*, které již byly založeny na datech, a staly se tak přesnějšími a kontextově vázanými. Celkem bylo realizováno osm individuálních rozhovorů se žáky (724 minut) a jeden skupinový rozhovor se žáky (45 minut). Předmětem těchto rozhovorů bylo žákovské hodnocení výuky jednotlivých vyučovacích předmětů. Pro individuální rozhovory byli žáci vybráni na základě zhodnocení tří faktorů, které výrazně charakterizují povahu zkoumané školní třídy: míra participace na výukové komunikaci, příslušnost ke kamarádkým skupinám a prospěch. Tento způsob výběru sledoval cíl, aby vybraní žáci dobře reprezentovali názory různých žákovských skupin, které se ve třídě vyskytují. Žáci byli oslovováni postupně, tedy vždy na základě rozhovoru předchozího byl vybrán žák pro rozhovor další. K tomuto postupnému výběru často dopomáhali i sami žáci, se kterými byly vedeny rozhovory, protože ti dokážou své spolužáky dle vybraných faktorů charakterizovat přesněji než výzkumník. Sběr těchto dat byl ukončen ve chvíli, kdy došlo k jejich saturaci. Pro zvýšení jistoty toho, že jsou data skutečně nasycena, byly podniknuty krátké neformální rozhovory s dalšími žáky, které probíhaly o přestávkách, s cílem zjistit, zda je hodnotící soud žáků skutečně úplný, nebo se ve třídě vyskytují žáci, kteří vnímají situaci odlišně. Vzhledem k tomu, že odlišnosti nebyly nalezeny, byl tento způsob sběru dat ukončen po pořízení rozhovorů s osmi žáky. Dále byly realizovány rozhovory s vyučujícími s cílem zjistit podobu výuky a spokojenost učitele s výukou v sextě A. S učitelem českého jazyka a literatury Čapkem byly pořízeny dva rozhovory (213 minut) a s učitelem matematiky Pythagorem jeden (100 minut).⁶ Záznamy všech rozhovorů byly převedeny do podoby transkriptu a podrobeny otevřenému kódování.⁷

Poté, co byla data podrobena otevřenému kódování, ze kterého vzešly první induktivně odvozené kategorie, by měly dle tradiční zakotvené teorie následovat další fáze kódování dat, abychom tak mohli dospět k výslednému modelu. Pro tuto příležitost však nebylo využito klasického axiálního a selektivního kódování, ale bylo využito novějšího způsobu práce s daty v zakotvené teorii (Clarke, 2003; Charmaz, 2006), kterým je *situační analýza*. Ta si klade

⁶ Učitel českého jazyka a literatury Čapek je zároveň třídním učitelem sexty A, proto s ním byly vedeny dva rozsáhlejší rozhovory, které se týkaly i témat stojících mimo téma hodnocení výuky.

⁷ I zde vznikaly dvouúrovňové kódy, např.: *matematika: rychlé tempo výuky, čeština: vstřícný učitel*.

za cíl popsat příčinné vztahy (*příčina-následek* či *strategie-cíl*) mezi prvky situace a také je konkrétně specifikovat a zachytit jev v jeho komplexnosti (Clarke, 2005). Situační analýza tak nabádá výzkumníka, aby při zkoumání nebral zřetel pouze na jev samotný, ale na celou situaci, do níž je přirozeně zasazen a do které přináleží další aktéři a diskurzy (Kalenda, 2016). Situací rozumíme množinu neuspořádaných prvků, které svým působením utvářejí zkoumaný fenomén a jež lze doložit daty (Clarke, 2005). Stěžejním úkolem výzkumníka je postihnout co největší množinu těchto prvků a na základě analýzy je uspořádat. Prvním krokem je zpravidla otevřené kódování a následně tvorba *situačních map*, které jsou neustále komparovány s originálními daty a nejsou tak od počátku fixní a neměnné (Clarke, 2003). Situační mapy nejsou používány jako pouhé grafické znázornění výsledků výzkumu, ale slouží k zachycení myšlenkových procesů výzkumníka ve chvíli, kdy přemýšlí nad daty a na jejich základě vytváří novou teorii. Jde tedy o analytický nástroj, nikoliv pouze o prostředek zobrazení výsledků, i když i takové použití situačních map bývá běžné.

3 Výsledky výzkumu

Hledání odpovědi na otázku *co je dobrá výuka* neodmyslitelně patří k pedagogickému výzkumu i běžnému životu učitelů a žáků ve škole. I v tomto výzkumu padla podobná otázka, která byla položena žákům: *kdybyste měli rozdělit předměty na dobré a špatné, jak byste je rozdělili a proč?* Na jejím základě žáci hodnotili výuku jednotlivých vyučovacích předmětů (viz tabulku 1), přičemž uváděli řadu argumentů, které budou představeny dále v textu.

Značka plus v tabulce 1 znázorňuje kladné hodnocení výuky, značka mínus znázorňuje nelibé hodnocení a značka otazníku znamená, že se žáci nedokázali rozhodnout, jak by měli výuku daného vyučovacího předmětu ohodnotit. Na základě počtu udělených značek byly jednotlivé vyučovacích předměty rozděleny do čtyř skupin. Nejlépe hodnocené vyučovacích předměty se vyznačují pouze kladným žakovským hodnocením. Bezproblémové vyučovacích předměty již nevynikají tak vysokou kvalitou jako ty nejlépe hodnocené, nicméně žáci ve výuce nespátřují výrazné problémy, a proto je nehodnotí značkou mínus. Nestabilní vyučovacích předměty jsou takové, které žáci nejčastěji hodnotí značkou otazníku. Znamená to, že žakovské hodnocení je nestabilní a závisí na mnoha faktorech, které jsou proměnlivé, jako je například nálada, se kterou učitel přichází do výuky, a podobně. Špatné vyučovacích předměty se pak vyznačují tím, že jim žáci připisují velký počet značek mínus.

Tabulka 1
Přehled žákovského hodnocení výuky⁸

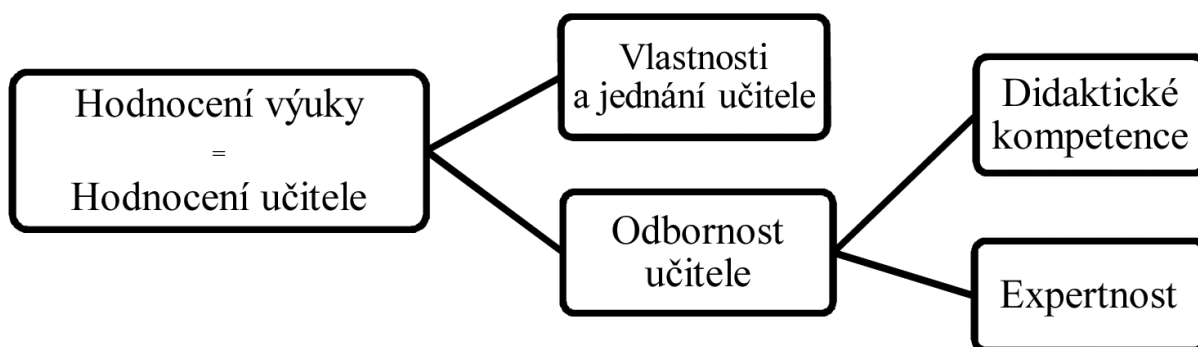
Vyučovací předmět	Jméno učitele	+	?	-	Zařazení vyučovacího předmětu do skupiny
Zeměpis	Hanzelka	8x			Nejlepší vyučovací předměty
ZSV	Frankl	8x			
ČJ a literatura	Čapek	8x			
Anglický jazyk	Stuartová	6x	2x		Bezproblémové vyučovací předměty
Dějepis	Kosmová	6x	2x		
Latina	Cézarová	4x	2x		
Chemie	Mendělejev	3x	5x		Nestabilní vyučovací předměty
Informatika	Jobsová	3x	3x	2x	
Německý jazyk	Habsburková	1x	3x	1x	
Biologie	Mendelová	1x	6x	1x	Špatné vyučovací předměty
Matematika	Pythagoras	1x	1x	6x	
Fyzika	Newtonová	1x		7x	

Pokud se žáků zeptáme, z jakého důvodu hodnotí výuku zrovna takto, své hodnocení staví zejména na tvrzeních týkajících se učitele. Nejde tak pouze o to, jak žáci hodnotí vyučovací předmět samotný nebo jeho výuku, ale jde zejména o to, jaký učitel jej vyučuje a jakým způsobem připravuje a realizuje výuku. Žáci tedy vnímají výuku především prizmatem svých učitelů (srov. Starý et al., 2012), a to mimo jiné znamená, že dobří učitelé z obyčejných vyučovacích předmětů vytvářejí předměty nejlepší. Důkazem budiž tvrzení Karla: „Frankl s Čapkem umí učit, protože učí předměty, který pro mě nejsou zajímavý, ale baví mě. Čeština, ten předmět rád nemám, ale mám rád profesora, a líbí se mi, jak to v té výuce funguje.“ Obdobná tvrzení, avšak v obráceném gardu, se vyskytují i v souvislosti s výukou matematiky, o čemž mluví Markéta: „Matika jako předmět mě baví, ale nebaví mě s Pythagorem.“

Žákovské hodnocení výuky je dynamickým procesem, a pokud v některém z vyučovacích předmětů dojde ke změně učitele, dochází i ke změně žákovského hodnocení výuky, což dokládá tvrzení Viktora: „Čapka jsme dostali na češtinu a najednou se nám změnila od toho, kdy jsme měli paní

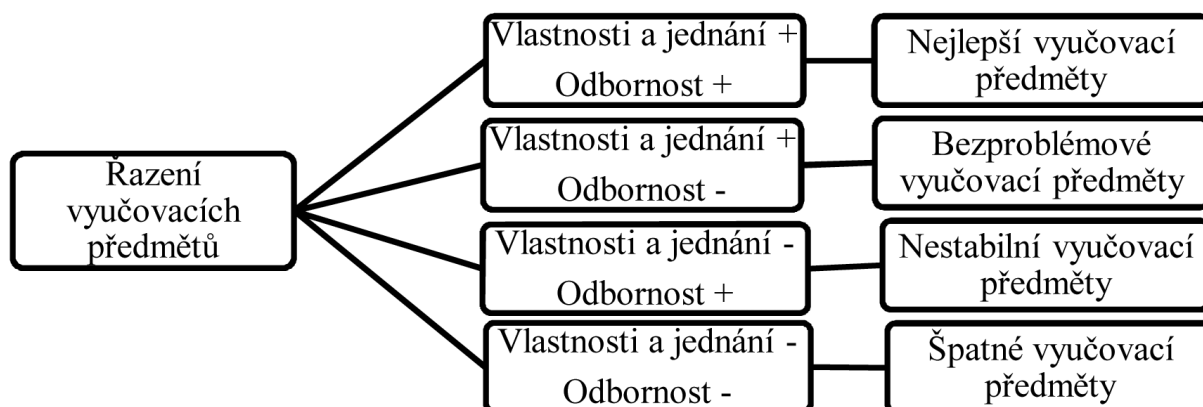
⁸ Rozhovorů se žáky je osm, čili součet hodnotících značek by měl být u každého vyučovacího předmětu osm. Nicméně ne všichni žáci navštěvují všechny jazyky, proto je u nich součet značek menší. V tabulce 1 také absentuje výtvarná, hudební a tělesná výchova, ke kterým se žáci spontánně nevyjadřovali a nehodnotili je.

profesorku Světlou, z hrozně utrápujícího předmětu, ze kterého máme čtverky a nudného, stresujícího předmětu na zajímavější, dobřejší, super předmět. A mě to baví. Čapek je jeden z mála profesorů, u kterého jsem si fakt nikdy neříkal, proč tohle dělá? To bych snad i já udělal líp.“



Obrázek 1. Základní oblasti žákovského hodnocení učitele

Ve chvíli, kdy žáci hodnotí učitele (viz Obrázek 1), se nejdříve zaměří na hodnocení toho, jaký učitel je. V první řadě tak hovoří o jeho *vlastnostech a jednání*. Pozitivně hodnotí zejména takové vlastnosti a jednání učitele, jako je vstřícnost, spravedlivé jednání, vnímání žáků jako partnerů ve výuce a podobně. Negativně pak žáci hodnotí zejména takové jednání, které označují jako nespravedlivé, příliš přísné, nestabilní a tak podobně. Poté se žáci zaměřují na hodnocení výuky pod vedením učitele a začínají se tak vyjadřovat k jeho *odbornosti*, která se skládá ze dvou složek: *expertnosti učitele*, tedy znalostí obsahu výuky, a *didaktických kompetencí*, u nichž se žáci vyjadřují například k cílům, metodám a formám výuky, náročnosti výuky, spravedlnosti hodnocení žákovských výkonů, obsahu výuky apod. Žáci, přestože nejsou odborníky na vyučované téma po stránce odborné ani po stránce didaktické, učitele v těchto oblastech hodnotí. Co se týče didaktické stránky, tu žáci hodnotí jednoduše na základě toho, zda jim výuka vyhovuje, či nikoliv, a zda se dokážou učivo snadno naučit, či nikoliv. Jak ale žáci, jejichž odborné znalosti probíraného tématu jsou na počátku velmi nízké, mohou rozpoznat, zda je učitel expertem? Žáci v tomto ohledu sledují několik indikátorů, které jim v hodnocení pomáhají: například jak je učitel ochoten a schopen reagovat na žákovské otázky, jak učitel zachází s učebnicí či jinými didaktickými pomůckami (například o učitelce fyziky žáci doslova tvrdí, že „bez učebnice nedá ani ránu“) a podobně.



Obrázek 2. Žákovské hodnocení výuky dle hodnocení učitele.

Není to však odbornost učitele, která by pro žáky byla rozhodující. V žákovském hodnocení učitele hraje prim hodnocení jeho vlastností a jednání. Obrázek 2 je pouhým schematickým zachycením toho, o čem žáci hovoří, přesto jej můžeme považovat za vypovídající. Pokud jsou vlastnosti a jednání učitele žáky označeny značkou plus, je výuka takového učitele vždy hodnocena lépe, než pokud jsou učitelovy vlastnosti a jednání žáky označeny značkou mínus.

Žákovské hodnocení výuky však ve skutečnosti není příliš systematické. Téměř u každého vyučovacího předmětu a učitele si žáci všimají odlišných charakteristik, kterým připisují různý význam. Přesto lze v žákovském hodnocení výuky sledovat určitou pravidelnost. Pro účely tohoto textu byly vybrány dva vyučovací předměty, český jazyk a literatura, který patří mezi nejlépe hodnocené, a matematika, která se nachází na opačném konci hodnotící škály. Mezi těmito dvěma vyučovacími předměty je viditelný kontrast, a proto právě na nich bude ilustrována ona pravidelnost v žákovském hodnocení výuky.

3.1 Český jazyk a literatura: nejlépe hodnocený vyučovací předmět

Učitel Čapek je dle žáků vstřícný, tolerantní a spravedlivý a žáci v jeho jednání neodhalili žádné vlastnosti hodné negativního hodnocení. Čapek má také smysl pro humor, a vyučovací hodiny se proto vyznačují příjemnou atmosférou, která se přenáší do dobrých vztahů mezi učitelem a žáky. Významným prvkem charakterizujícím jednání učitele je jeho partnerský přístup k žákům. *Vlastnosti a jednání učitele* tak žáci hodnotí kladně. Na základě

výpovědí žáků můžeme tvrdit, že *odbornost* učitele je také na vysoké úrovni. Žáci oceňují zejména Čapkovu dovednost práce s učivem, výběr a povahu výukových cílů i výběr metod výuky. Právě tyto tři prvky budou podrobněji popsány v následujících řádcích.

Žáci vyzdvihují učitelovu dovednost zpracovávat obsah výuky tak, že žáky dokáže zaujmout jak samo učivo, tak způsob jeho předávání. Můžeme tak sledovat, že Čapek vhodně uplatňuje didaktickou znalost obsahu (Shulman, 1986). Žáci tvrdí, že taková výuka je baví, a učiteli se daří vytvářet příjemný prostor pro učení, budit v žácích zájem o učivo, a tím je motivovat k učení. Ondřej k tomu říká, že „čeština je v pohodě, je zajímavá, děláme různé věci, co nejsou jenom gramatika nebo věci zpaměti, ale i o nějakým tom umělcovi; nebo jenom rozbor textu, ale občas mi to přijde propojený s životem, nebo že rozebíráme zprávy a věci, co nás zajímají.“ V této souvislosti žáci dále tvrdí, že je toho učitel „hodně naučí“.⁹ To znamená, že učivo v hodině nabyté žáci dokážou široce uplatnit jak ve škole, tak mimo ni. Takové učivo je dle žáků smysluplné, což je pro žáky důležité a ukazuje to na subjektivně vnímanou efektivitu výuky pod vedením učitele Čapka.

Mimo jiné z těchto důvodů ve výuce učitele Čapka vládne kázeň, na což upozorňuje například Čeněk, který říká: „Ale vtipný je, že v ZSV, zemáku a češtině jsme nejvíc ticho ze všech, protože to je tak jediný, kde se dozvíme něco zajímavýho.“ Čeněk nemá na mysli ticho v tom smyslu, že by žáci nevstupovali do komunikace s učitelem, ale že si při výuce nepovídají mezi sebou, jak to mají ve zvyku u jiných vyučujících. Naopak věnují svou pozornost výuce a plní učitelovy požadavky, protože mají o výuku a učivo zájem. Eliška poukazuje na to, že chování žáků při výuce je do jisté míry reciproční, když říká: „Mně připadá, že v češtině se chováme dobře, protože se nemáme důvod chovat špatně.“

V souvislosti s výukou učitele Čapka žáci hovoří o spojitosti učiva s praxí či mimoškolním životem. I učitel Čapek tvrdí, že jeho cílem je propojování výuky s reálným životem.

Minulej tejden se mi zvedl žaludek, když jsem jel pro dceru a vedle mě si sedla holka, která měla otevřenej sešit. Fakta měla podtrhaný a naučila se za tu jízdu Puškina, Lermontova a pak ještě snad Poa. Mně přišlo hrozný už jenom to,

⁹ Žáci tím neodkazují na množství učiva, ale na množství toho, co se ve skutečnosti naučí. Rozdíl můžeme sledovat u předmětů špatně hodnocených, v nichž učitel předává velké množství učiva, ale žáci tvrdí, že si toto učivo osvojí pouze z malé části.

jakým způsobem se do toho dívala. To je absurdní, že si to tam prostě nahraje, a protože ta uča to chce slyšet, tak jí to vyplázne. Tak jsem si říkal, že tohle nechci. Kromě toho mám taky cíl, aby nad věcma přemejšleli, a nemusí se to týkat jenom literatury. Aby si uvědomovali, když teď bereme národní obrození, že se v tom odráží naše mentalita, taková ta naše malost, která by chtěla být velká. A tak toužíme po tom se vyrovnávat těm jinejm národům, a když se nám to nedaří, tak zpochybňujeme vlastnosti těch ostatních, že se jim vysmíváme. A že pořád je z toho cítit ta zapšklost toho malý člověka českýho. Ale že tam byla určitá skupina lidí, která měla tu energii, která nás dovedla až sem. Tak aby tam nějakou tu linii viděli, aby se neučili jenom to, co je, ale aby vnímali, že to byla realita. Aby přemýšleli, všímali si. (Čapek)

Takto učitel Čapek popisuje cíl, který si uložil splnit. Zároveň se tímto vymezuje vůči učitelům, kteří vyučují převážně fakta, což je dle něj na gymnáziu nepřijatelné. Čapkův cíl tedy nespočívá ve výuce faktů, ale v motivaci žáků k hledání souvislostí, přemýšlení nad učivem, vyhodnocování přínosu učiva a podobně. Těchto Čapkových cílů si všímají i žáci, což komentuje Linda: „To, jakým způsobem Čapek tu látku podává... myslím si, že není spokojenej s tím, jak je ten školní systém zavedenej. A snaží se proti tomu bojovat.“ Linda tímto mimo jiné upozorňuje na skutečnost, že výuka učitele Čapka se liší od výuky řady ostatních vyučujících. Hlavní zdroj této odlišnosti spatřuje v nespokojenosti učitele Čapka s podobou výuky v hlavním proudu reprezentujícím převládající kulturu školy.

S cíli výuky úzce souvisí i metody výuky (viz tabulku 2), ke kterým se žáci hojně vyjadřují a které hodnotí kladně. Žáci si cení především toho, že výuka je vedena v módu, kterému říkají *diskuse*, kdy se učitel snaží do výuky zapojit co největší množství žáků. Tuto situaci popisuje Linda:

Mě hrozně baví diskuze s ním, když je nějaký žhavý téma. Stokrát jsme diskutovali téma: Miloš Zeman. Z toho vznikly několikahodinové diskuze, což bylo super! Každý na to řekl svůj názor a bylo to hodně zajímavý. Ale to není kvůli tomu, že bysme chtěli přeskočit to učivo, ale fakt nás to baví.

Linda poukazuje na možný předsudek, který čas od času obestírá tuto metodu výuky, tedy že diskuse bývá neúčelná a nevztahuje se k probíranému učivu.¹⁰ Linda však dále hovoří o tom, že na základě zmíněné diskuse vznikl oficiální dopis, při jehož tvorbě žáci trénovali dovednost psaní dopisu a s tím

¹⁰ O problematice účelnosti diskuse (triadické interakce) je přehledně pojednáno v knize od autorů, kteří se věnují dialogickému vyučování (viz Šedřová et al., 2016).

související dovednost strukturovaného písemného projevu a formulování myšlenek a argumentů, což je součástí kurikula českého jazyka a literatury.

Tabulka 2

Metody výuky ve výuce českého jazyka a literatury¹¹

Metoda výuky	Zastoupení v %	Metoda výuky	Zastoupení v %
Rozhovor učitele a žáků	39	Prezentace žáků	9
Přednáška s otázkami	12	Práce s informacemi	8
Analýza textu	11	Vlastní tvorba žáků	7
Přednáška bez otázek: výklad	10	Společné čtení	4

Z tabulky 2 je patrné, že žákovské označení výuky jako *diskusní* má reálné základy a skutečně jde o charakteristický rys výuky, který se nevyskytuje pouze útržkovitě a náhodně. Tradiční výklad, který obyčejně ve výuce domínuje (srov. Maňák & Janík, 2009), je zde zastoupen v 10 %, a pokud je použit, zabírá maximálně deset minut souvislého času vyučovací hodiny. Při výkladu učitel představuje nové učivo, k čemuž si dopomáhá powerpointovou prezentací, na které jsou zachyceny informace určené k zapamatování. Čapkův výklad vyniká příjemností na poslech a připomíná spíše vyprávění poutavých příběhů než výklad učiva.

Z tabulky 2 je dále zřejmé, že nejhojněji zastoupenou metodou výuky je *rozhovor učitele a žáků* (39 %), který se vyskytuje ve chvíli, kdy učitel se žáky vyhodnocuje učební úlohy a pokládá otázky související se zadaným úkolem. Často jsou to i sami žáci, kteří pokládají otázky učiteli nebo spolužákům. Při tom docházejí ke společnému získávání fakticky správných informací a ověření správnosti jejich použití při plnění učební úlohy. Dále v pořadí následuje *přednáška s otázkami* (12 %), při které učitel pokládá velké množství jak otevřených, tak uzavřených otázek nižší i vyšší kognitivní náročnosti. Na tyto otázky žáci v drtivé většině případů odpovídají správně. Tato metoda výuky buď předchází zadání učební úlohy, nebo naopak slouží jako shrnutí učiva, které učební úloha ilustrovala.

¹¹ Metody výuky byly charakterizovány a pojmenovány na základě otevřeného kódování videonahrávek vyučovacích hodin českého jazyka a literatury, konkrétně se jednalo o literární část výuky. Procenta uvedená v tabulce značí, kolik procent celkového času pozorovaných vyučovacích hodin zabírá ta která metoda výuky.

Obě tyto metody výuky¹², jakožto chvíle, kdy se učitel dostává do přímé komunikace se žáky, společně zabírají 51 % výuky, a tím jsou netypicky hojně zastoupeny. Typicky totiž ve výuce vládne výklad, který je prokládán takovou formou komunikace, kterou označujeme jako IRF struktura (Švaříček, 2011). Čapek však při výuce hojně využívá prvků tzv. dialogického vyučování, které spočívá v živé komunikaci učitele a žáků o učivu a skládá se zejména z otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti, rozvinuté zpětné vazby (uptake) a triadické interakce, což je něco jako diskuse (viz Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012; Šed'ová et al., 2016).

Čapkův způsob výuky mimo jiné způsobuje, že žáci jsou do vyučovací hodiny aktivně zapojeni, a mohou tak ovlivnit její průběh.¹³ Opět můžeme říci, že jde o poměrně netypickou situaci, protože typicky se ve výuce setkáváme s velmi aktivními učiteli a pasivními žáky (srov. Najvar et al., 2011), což při vyučování vede k nudě (Čejková, 2014), neoblíbenosti vyučovacího předmětu či učitele, zhoršenému školnímu prospěchu a nelichotivému postoji žáků ke škole (srov. Hrabal & Pavelková, 2010). Zajímavé je také to, že žáci se dobrovolně zapojují do výukové komunikace bez ohledu na prospěch, přičemž doposud se mělo za to, že do výukové komunikace se zapojují především žáci s lepším prospěchem (Šed'ová, Sucháček, & Majcík, 2015) a také žáci v tzv. zóně dominantní aktivity učitele, někdy též T-zóně (více viz Bradová, 2012), přičemž při výuce učitele Čapka neplatí ani tento předpoklad.

Výše popsaným způsobem vyučování učitel vede žáky jednak k osvojení si stanoveného učiva, ale také k získání potřebných kompetencí a dovedností. V této souvislosti žáci aktivně poukazují na to, že značnou část učiva není nutné učit se takzvaně z paměti. To žáci považují jednak za velmi příjemné, a také mají za to, že učivo takto nabyté dokážou snáze pochopit, neb je učitel vede spíše k porozumění učivu, nikoliv k jeho pouhému zapamatování. Tyto žakovské teze je možno potvrdit prostřednictvím analýzy učebních úloh. Za tímto účelem bylo využito Bloomovy taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001), která vyjadřuje výši zapojení myšlenkových operací prováděných žáky při plnění úlohy. Z této analýzy vyplývá, že nejhojněji zastoupenými jsou úlohy vyžadující analýzu a syntézu (30 %) a zapamatování (22 %). Úlohy vyžadující zapojení vyšších myšlenkových operací tak dosahují ve výuce

¹² Tím je míněn *rozhovor učitele a žáků a přednáška s otázkami*.

¹³ Žáci a učitel jsou aktivní společně v 51 % výuky (součet metod výuky: *rozhovor učitele a žáků a přednáška s otázkami*). Žáci sami jsou aktivní v 39 % výuky (součet metod výuky: *práce s textem, prezentace žáků, práce s informacemi, vlastní tvorba, společné čtení*). Učitel sám je aktivní v 10 % (*přednáška bez otázek: výklad*).

78 %, což je neobvyklé, protože ve výzkumných zprávách se dočteme, že výuce vévodí spíše úlohy či otázky zaměřené na nejnižší úroveň kognitivní náročnosti (srov. Švaříček, 2011).

Závěrem lze říci, že žáci jsou s výukou pod vedením učitele Čapka spokojeni a učitel Čapek je u žáků oblíben. Spokojen je i Čapek se třídou a tvrdí, že se mu v sextě A vyučuje dobře a neidentifikuje žádný problém. Představa učitele o dobré třídě spočívá v tom, že žáci ve výuce komunikují a spolupracují, což sexta A splňuje. Čapek naopak tvrdí, že nerad vyučuje ve třídách, kde jsou žáci pasivní: „Co je nejhorší, že tihleti lidi, který mlčí, jsou vnímány jako ti, který se správně chovají. To mně přijde úplně nejzvrhlejší. Pokud sedíš, mlčíš a zapisuješ si, tak je to v pohodě.“ Čapek poukazuje na skutečnost, že do kultury školy patří spíše názor, že tiší žáci jsou právě těmi, kteří se ve škole chovají správným způsobem. Je evidentní, že Čapek s touto kulturou školy nesouzní, a zřejmě i proto je žáky hodnocen jako dobrý učitel.

3.2 *Matematika: špatně hodnocený vyučovací předmět*

V případě výuky matematiky žáci spatřují problémy jak ve vlastnostech a jednání učitele, tak v jeho odbornosti. Na Pythagorovy *vlastnosti a jednání* žáci pohlížejí negativně a říkají, že učitel je zásadový, přísný a často jedná nespravedlivě či nepředvídatelně. Situaci podtrhuje i Pythagorova zvláštnost v chování.

My jsme s Janou probíraly takovou teorii, že by mohl mít nějakou formu autismu. Bílý trička, nepřišel ani jednou v jiný barvě, stejný boty, stejný kalhoty. V levé kapse na zadku má látkový kapesníček. Pokaždé, když něco napíše křídou na tabuli, i když třeba za patnáct sekund bude psát něco znova, tak si jde umýt ruce, vyndá si ten kapesníček, bez toho aniž by ho otevíral, si utře ruce a zasune si ho zpátky. Takovej méďa. Ale s takovýmhle člověkem nepohneš. (Linda)

Učitel si od žáků za dobu svého krátkého působení v sextě A¹⁴ nevysloužil lichotivý popis. Žáci se hojně vyjadřují k jeho šatníku a stereotypnímu chování, což s výukou matematiky zjevně nesouvisí. Avšak i tato drobnost se negativním způsobem promítá do žákovského hodnocení výuky a ovlivňuje názor žáků na učitele, což přibližuje Markéta: „On je takovej divnej a mě děsí. Nejsem jediná, kdo má názor, že je divnej a strašidelnej.“ Tento náhled žáků na učitele rovněž negativně ovlivňuje vzájemnou komunikaci, což žáci přičítají

¹⁴ Učitel Pythagoras v té době působil v sextě A cca pět měsíců.

povahovým rysům učitele. Problémy v komunikaci vnímá i Pythagoras, avšak na rozdíl od žáků je spojuje spíše s didaktickými kompetencemi.

Jsem si vědom, že by to šlo v hodinách vést lépe, že ta komunikace se třídou, v tom mám mezery. Ale z mého pohledu to nejsou mezery, který by měly představovat až tak velký problém. Žáci mají čas si na to zvyknout. Myslím si, že se chovám konstantně, neřvu na ně, nedělám schválnosti. (T: Když říkáte, mezery v komunikaci, jak si to mám představit?) Dělán chybu, že s nima tolik nemluví. Teď už mi to ale přijde zbytečný pořád je napomínat. Jsou dost starý na to, že když jim řeknu, že si nemají hrát s mobilem, tak že by si neměli hrát s mobilem. (Pythagoras)

Pythagoras tento komunikační nedostatek dává do souvislosti s množstvím komunikačních aktů, kterými rozumí napomínání žáků ve výuce, což ale není ve shodě s definicí pedagogické komunikace (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Učitel o tomto nedostatku dále hovoří jako o nepřilíživém problému a je přesvědčen, že žáci se jeho stylu komunikace mohou přizpůsobit.

Můžeme shrnout, že učitelovy vlastnosti a jednání žáci nepovažují za vhodné. Co se týče *odbornosti učitele*, zatímco žáci jsou ochotni říci, že Pythagoras je expertem na matematiku, nejsou ochotni říci, že má rozvinuté didaktické kompetence. Žáci ve výuce matematiky spatřují především problémy, kterými jsou pasivita žáků při vyučování, což je v přímém rozporu s nejlépe hodnocenou výukou, dále nízká kognitivní náročnost výuky a s tím spojená nízká efektivita výuky.

Pokud se vydáme po stopách odbornosti učitele, zjistíme, že se žáci hojně vyjadřují především k metodám výuky, mezi nimiž dominuje výklad doplněný o výpočty příkladů z učebnice. Žáci tvrdí, že mají za to, že „Pythagoras vyučuje s jediným cílem, kterým je odpřednášet učivo a odejít.“ Učitel je tedy orientován na předávání učiva (Trigwell & Prosser, 1996), nikoliv na žáky a žakovské učení. Tuto problematiku přibližuje Karel: „Ty hodiny s ním jsou prostě nudný a učivo, co od něj dostanu, si nedokážu zapamatovat. I když se hodně snažím, tak se musím matematiku učit sám.“ Taková výuka se žákům jednak jeví jako nudná, jednak ji vnímají jako neefektivní, protože učivo, které učitel žákům tímto způsobem předává, nedosahuje kýženého impaktu.

Na otázku *Co bych viděla, kdybych přišla do Vaší hodiny?* Pythagoras odpovídá: „Ve třídě to vypadá klasicky, frontální výuka. Vyloží se teorie a dělají se základní příklady. Většinou je dělám já sám na tabuli, aby to bylo v pořádku,

abych měl zaručeno, že to poběží hladce. Pak se přejde k příkladům z učebnice, které už střídavě řeší studenti u tabule.“ Učitel popisuje výuku podobně jako žáci a tvrdí, že výuka matematiky v jeho podání vypadá *klasicky*. Kde se však bere ono označení a co přesně znamená, není zřejmé. Můžeme se domnívat, že za klasickou metodu výuky učitel považuje výklad a pak také výpočty příkladů, které však často provádí sám učitel a teprve později jsou k provádění výpočtů přizváni i někteří ze žáků.

Výše popsaný způsob výuky matematiky naznačuje, že přesto, že by matematika měla být vyučována zejména na úrovni aplikační,¹⁵ nejčastěji je vyučována na úrovni zapamatování, což je implikováno způsobem předávání učiva, tedy použitou metodou výuky. Tematika učení se z paměti je učitelem zdůrazňována jako problém. Jeho výuka k tomuto způsobu učení nicméně vede a učitel tím podporuje žáky v povrchové či utilitární způsobu učení se. To v dlouhodobém časovém horizontu nemá tak dobré výsledky jako hloubkové učení se (Ramsden, 2003; Race, 2007), které je založeno právě na porozumění a schopnosti aplikace učiva. Učitel zároveň nemá ve svém repertoáru nástroje, kterými by byl schopen proměnit způsob žakovského osvojování si učiva.

V souvislosti s odborností učitele Pythagora žáci zmiňují, co považují za základy a nedílnou součást učitelské profese, a poukazují na to, že Pythagoras toto neovládá. Mezi tyto základní dovednosti učitele žáci řadí: *schopnost získat pozornost žáků* (Viktor: „Mně přijde, že každé profesor by měl být schopný udržet si pozornost žáků. Ale tím, jak pan profesor k tomu přistupuje, tak tu pozornost ztratí.“), *schopnost jasně vysvětlit učivo* (Mirka: „Já si myslím, že když někdo něco nechápe, tak opravdu nepomůže, když to Pythagoras vypočítá za nás. Tím říkám, že to nedokáže vysvětlit.“), *schopnost motivovat žáky k učení se* (Karel: „Většina lidí nedokáže najít důvod, proč by se měli učit matematiku, proto potřebují profesora, kterej je k tomu povede a něco je naučí. A to on nezvládl.“) a také *schopnost nastolit ve výuce kázeň*, což vysvětluje Eva: „Já chápu, že Pythagora asi nebaví celé hodiny nás okřikovat, ale je to součást práce učitele. Když jsme měli profesorku Světlou, tak ta na nás zakřičela a donutila se nás učit, a potom byl ve třídě klid.“ Eva popisuje dva zajímavé momenty. Jedním z nich je jakési obrácení rolí, při kterém žáci požadují, aby byli učitelem ukázněvaní. Druhým z nich je, že Eva

¹⁵ Dle Bloomovy taxonomie kognitivní náročnosti výukových cílů a charakteristiky výuky matematiky podle *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (2007; dále jen RVPG).

ztotožňuje kázeň s žákovskou motivací k učení se. Znamená to tedy, že pokud učitel nedokáže žáky ukáznit, nemůže je naučit předepsané učivo. Můžeme také vyzdvihnout, že nekázeň ve výuce je jedním z viditelných ukazatelů žáky špatně hodnocené výuky. Spíše než o tradiční nekázeň, projevující se rušivým chováním, jde o pasivitu žáků, což popisuje Čeněk: „Kdyby někdo přišel do matematiky, tak by viděl, že půlka lidí spí, třetina tupě zírání na tabuli a neví, co se děje, a třetina něco píše, ale ne, že by je on něco naučil, ale že už to vědí.“

S výše uvedenými charakteristikami výuky a učitele se pojí stěžejní téma, kterým je prospěch žáků, kdy známky mnohých z nich jsou na hranici neúspěchu. Dle žáků je důvodem jejich špatného prospěchu právě nekompetentnost učitele. Pythagoras však spatřuje důvody v nízké snaze žáků učit se matematice: „Oni by, podle mě, měli sami. Já v hodinách procházím třídou. Když nepracují, tak si říkám ,co já je budu nutit'. A když vidím, že pracují, tak se zeptám, jestli by to nešlo řešit jinak. Oni to vnímají ze třídy negativně, že se věnují primárně těm dobrým. Ale z mého pohledu se věnují těm, který se tomu sami věnují.“ To, zda žáci *chtějí*, se projevuje tím, že v hodině vzorně pracují a dosahují správných výpočtů příkladů. Jsou to tedy žáci, kteří matematiku dobře ovládají, kterým se Pythagoras věnuje především. Pythagoras dále přibližuje, co se musí stát, aby se věnoval i žákům, kteří se dle jeho soudu nechtějí věnovat matematice: „Žákům jsem říkal, že potřebují splnit tři věci. Musí znát, co mají znát do teď. Mají dávat pozor v hodině. A když něčemu nerozumí, mají se zeptat. Až tohle splní, tak budu vymýšlet, jak pomoci.“ Učitel si tímto klade podmínky, které by žáci měli splnit, a vyžaduje, aby byli žáci více aktivní, ukázněni a samostatní.

V souvislosti se špatným prospěchem žáků se vyskytuje fenomén, kterému žáci i učitelé říkají *fyzikální chřipka*.¹⁶ Ta spočívá v tom, že žáci při písemných pracích z matematiky údajně ve větším počtu absentují: „Stalo se mi hodněkrát, že absence v den písemky byla větší než normálně. Evidentně. Řešil jsem to i s třídním. Samozřejmě nemám důkazy, může to být náhoda, ale stává se to pravidelně. A pak ti, co si písemku dopisují, tak vědí, z čeho byla, jaké typy příkladů, tak je jejich známka lepší.“ Podobnost příkladů při náhradním termínu je zřejmě důvodem, proč žáci pravděpodobně nepřicházejí na první termín písemné práce. Očekávají totiž, že se zadání testu dozvědí od spolužáků a budou se moci lépe připravit. Zároveň může také jít o způsob odboje či projev rebelie žáků (srov. Woods, 2012), kterým dávají najevo, že výuka

¹⁶ Fenomén je pojmenován podle fyziky, v níž se začal objevovat dříve než v matematice.

matematiky není vyhovující. Žáci se vyhýbáním písemným pracím chtějí vyvarovat negativních dopadů takové výuky v podobě špatného prospěchu.

Veškeré výše popsané problémy spojené s výukou matematiky mají původ v momentě, který popisuje Viktor:

U Pythagora je špatně, že hrozně debilně nastoupil a choval se jako hroznej kretén. Prostě nás vůbec nemotivoval a nastoupil hrozně rychle s tou látkou. My jsme se ho zeptali, jestli mu záleží víc na tom, aby nás aspoň něco málo naučil, abychom neměli všichni pětky, nebo jestli mu záleží víc na tom, aby stihl učební plán. Tak nám řekl, že aby stihl učební plán.

Viktor popisuje situaci, která nastala záhy poté, co došlo k výměně vyučujících v matematice, přičemž neváhá použít vulgarismů, které značí, že situace zřejmě byla emočně vypjatá. Pythagoras po převzetí výuky matematiky v učivu nenavázal v místě, kde skončila předchozí učitelka, ale začal vyučovat učivo, které žáci měli dle školního vzdělávacího programu aktuálně probírat. Na straně žáků tak vznikla propast v učivu, kterou nebyli schopni sami překonat. Žáci žádali učitele o doplnění chybějícího učiva, ten však jejich žádosti nevyhověl. To v žácích zanechalo negativní první dojem, který se doposud promítá do jejich hodnotícího úsudku. Tato situace také žáky podnítila ke snaze proměnit podobu výuky prostřednictvím zaslání dopisu adresovaného Pythagorovi, ve kterém žáci vylíčili problémy, které ve spojitosti s výukou vnímají, a ve kterém požadovali řešení situace.¹⁷

Na otázku, jak se učitelé ve třídě vyučují, Pythagoras odpovídá:

Od té doby, co mi poslali ten dopis, v té třídě učit je né moc příjemné. Ale já tu svoji chybu prostě nevidím. A s tou třídou mám problém, že tam jsou dvě sekce. Ti dobří, se kterými se pracuje úplně parádně. S tou druhou, tam vidím letargii, že se jim nechce, že si to chtějí jen odsedět, a podle mě tam ani nejsou znalosti.

Pythagorova slova jsou v rozporu s modelem kvalitní školy (srov. Chvál, 2018; ČŠI, 2016), který říká, že učitel má brát zřetel na potřeby žáků, ke kterým má přistupovat individuálně za účelem rozvoje každého z nich. Od chvíle, kdy Pythagoras od žáků obdržel dopis, poukazuje na nedostatky žáků a žádá jejich odstranění. Momentálně jsou tedy žáci a učitel v souboji o to, čí představa o dobré výuce je správná.

¹⁷ Problematika spojená se zasláním dopisu bude předmětem některého z příštích textů.

4 Závěr a diskuse

Otázkou řešenou v tomto výzkumu bylo: *Jak žáci gymnázia hodnotí výuku jednotlivých vyučovacích předmětů?* Odpovědi byly ilustrovány na základě příkladů žákovského hodnocení výuky českého jazyka a literatury a matematiky. Můžeme shrnout, že žáci hodnotí výuku především prizmatem svých vyučujících (srov. Starý et al., 2012), které hodnotí ve dvou ne zcela rekurzivních oblastech, a to v oblasti *vlastností a jednání* a oblasti *odbornosti*.

Vlastnostem a jednání učitele žáci připisují větší význam a považují je za důležitější než odbornost učitele. Zejména hodnocení efektivity výuky bylo ve svých počátcích nahlíženo právě skrze charakteristické vlastnosti učitele. Od tohoto náhledu se však výzkumníci postupem času odklonili a začali se věnovat výzkumu „proces–produkt“, tedy vztahu mezi činností učitele a vzdělávacími výsledky žáků. Scheerens (2004) však deklaroval pozvolný návrat ke zkoumání osobnostních charakteristik učitele, k čemuž přispívá i tento výzkum.

V rámci odbornosti učitele se žáci vyjadřují k *expertnosti učitele*, tedy jeho znalostem obsahu a didaktickým kompetencím. Tyto oblasti rovněž nebývají vždy rekurzivní čili pokud je učitel žáky označen jako expert, nemusí to vždy znamenat, že jeho didaktické kompetence jsou na vysoké úrovni, a opačně. Tento stav, kdy i v profesní přípravě učitelů často vede poměrně ostrá hranice mezi oborovými a pedagogickými či didaktickými znalostmi, se stal předmětem kritiky již před několika lety. Na základě této kritiky Shulman formuloval pojem *didaktická znalost obsahu*, který obě oblasti spojuje (Shulman, 1986; srov. také Janík, 2007, 2008, 2009). Znamená to tedy, že nestačí, aby učitel byl expertem na obsah, ale také je žádoucí, aby dokázal tento obsah žákům efektivním způsobem předat. Z výsledků výzkumů didaktické znalosti obsahu zřetelně vyplývá, že učitel-začátečníci (což je právě případ učitele Pythagora) nedisponují tak rozsáhlým repertoárem strategií pro zpracování učiva a hůře tak mohou najít cestu k tomu, jak učivo nejlépe žákům předat (srov. Janík, 2009).

Co se týče hodnocení samotné výuky českého jazyka a literatury a matematiky v podání obou učitelů, žáci se zaměřují zejména na kategorie znázorněné v tabulce 3.

Tabulka 3

Rozdíly mezi dobrou a špatnou výukou z pohledu žáků

	Kognitivní náročnost výuky	Pestrost výuky	Participace žáků na výuce	Žáci vnímaná významnost vyučovacího předmětu	Vzdělávací výsledky žáků	Kázeň žáků ve výuce	Žáci vnímaná péče učitele o žáky	Představy učitele a žáků o dobré výuce ¹⁸
Dobrá výuka	vysoká	vysoká	vysoká	zjevná	dobré	kázeň	pečující učitel	představy žáků a učitele jsou velmi podobné
Špatná výuka	nízká	nízká	nízká	skrytá	špatné	nekázeň	liknavý učitel	představy žáků a učitele se rozcházejí

Čapek je orientován na žáky a jejich učení se (Trigwell & Prosser, 1996), to také znamená, že o žáky a jejich vzdělávací výsledky pečuje takovým způsobem, aby měl každý z žáků šanci na úspěch (srov. Chvál, 2018). Čapek by se také směle mohl hlásit ke konstruktivistické výuce, ve které je žákům přiznána aktivní role při učení a je jim nabídnuta celá řada příležitostí k objevování a vlastním interpretacím učiva prostřednictvím řady rozličných vyučovacích metod. Žáci ve výuce zabírají rozsáhlý komunikační prostor, a tím mohou do jisté míry ovlivňovat její průběh. Učitel využívá prvky dialogického vyučování (Šed'ová et al., 2016), a tím také povzbuzuje kognitivní aktivizaci žáků. Žáci tak na výuce českého jazyka a literatury velmi aktivně participují a učitel často ustupuje do pozadí a slevuje ze své dominance (srov. Šed'ová, 2011). V Čapkově výuce se také nezdá být pravdivé stereotypní tvrzení, že čím jsou žáci angažovanější, tím klesá intelektuální náročnost výuky, protože Čapkova výuka je kognitivně náročná. Žáci dále podotýkají, že efektivita Čapkovy výuky je na vysoké úrovni. Žáci jednak dosahují dobrých vzdělávacích výsledků, jednak tvrdí, že vědomosti a dovednosti ve výuce nabyté dokážou široce uplatnit jak ve škole, tak mimo ni. Čapkovi se také daří dostat

¹⁸ Jedná se o učitele i žáky deklarovanou shodu na podobě dobré výuky. Například Pythagoras klade důraz na předávání velkého množství poznatků. Učitel to označuje jako dobrou výuku, zatímco žáci tento způsob vyučování hodnotí negativně.

cílům výuky, které jsou stanoveny v RVP G (2007), což znamená, že se žáci učí také dovednostem, klíčovými kompetencím apod.

Pythagoras se upíná spíše k akademickým cílům školy a operuje tak v módu osvojování, což je metaforické označení pro výuku učitele, který je nositelem vědění, které ve výuce jednoduše předává žákům (Švaříček & Čejková, 2016). Žáci jsou tak ve výuce velmi pasivní, a to jak po fyzické, tak po kognitivní stránce. Pythagoras ve výuce nedbá na rozvoj dovedností a klíčových kompetencí žáků a nezapojuje žáky do výuky tak, jak jej k tomu nabádá RVP G (2007), které zároveň označuje matematiku jako aplikační vyučovací předmět, čemuž Pythagorova výuka neodpovídá. Výuka matematiky pod vedením Pythagora je také typická rychlým tempem, při kterém žáci nezvládají vstřebávat předávané učivo. Rychlé tempo výuky může být způsobeno tím, že učitel předává předem připravenou sadu faktů, které on sám velice dobře zná. Žáci však učivo neznají a potřebují pro jeho osvojení více času, kterého se jim nedostává, přičemž právě čas je ve výuce potřebný (srov. Švaříček, 2013). Například také Carroll (1963) ve svém modelu školního učení operuje právě s časem potřebným pro učení a tvrdí, že čím méně je výuka kvalitní, tím více času žáci potřebují k tomu, aby se naučili požadované učivo. Výuka matematiky dle žáků není efektivní, protože nedosahují dobrých vzdělávacích výsledků a nevidí praktické využití učiva. Žáci také vnímají, že učitel nevěnuje žákům a jejich vzdělávacím výsledkům takovou péči, jakou by si žáci představovali. Sám učitel také dává žákům najevo, že jejich vzdělávací výsledky ovlivňují pouze oni sami.

Druhá otázka řešená v tomto výzkumu byla: *zda žákovské hodnocení výuky může disponovat hybnou silou umožňující žákům ovlivňovat výuku směrem k její vyšší efektivitě a kvalitě*. Poslední sloupec tabulky 3 ukazuje, zda se představa žáků a učitelů o dobré výuce shoduje. Žáci identifikují dva hlavní proudy učitelských představ o dobré výuce. Jednu skupinu učitelů charakterizují jako učitele, kteří považují za žádoucí aktivní zapojení žáků do výuky. Což je zároveň i představa žáků o dobré výuce. Druhou skupinu charakterizují jako učitele, jejichž výuka se vyznačuje tradiční kázní (srov. Bendl, 2005) a výraznou pasivitou žáků ve výuce. Což se neslučuje s představami žáků o dobré výuce. Dle výpovědí samotných učitelů lze vidět, jak se sami učitelé tu více, tu méně do obou těchto proudů řadí. U obou skupin učitelů mají žáci snahu být konformní a často tak dochází ke stavu hegemonie (Hargreaves, 1972), kdy učitel prosazuje své cíle a žáci se jim podřizují. V případě dobře hodnocených předmětů jde o žádoucí stav. V případě špatně hodnocených předmětů však

může docházet k řadě konfliktů mezi žáky a učitelem, a to v případě, kdy se žáci snaží o kontrahegemonii, tedy o prosazování svých cílů ve výuce, které se rozcházejí s cíli učitele. Zatímco Čapek je schopen předvídat, zda v jeho výuce může dojít ke konfliktu, či nikoliv, Pythagoras tohoto schopen není. Čapek totiž od žáků pravidelně žádá zpětnou vazbu na svou výuku, na kterou pružně reaguje. I to je důvodem rovnovážného stavu ve výuce učitele Čapka a sladění představ žáků a učitele o tom, co je dobrá výuka. Samotné žákovské hodnocení výuky však nedisponuje hybnou silou vedoucí ke změně výuky až do chvíle, kdy žáci toto hodnocení sdělí svému učiteli. Zda žáci učitelům sdělují své hodnotící stanovisko, či nikoliv, a zda tedy nechávají zaznít hlas žáků, včetně toho, jaký impakt jejich snaha má, naznačuje další možný směr bádání v této tematické oblasti.

Výzkum, který reprezentuje tento text, má své přirozené limity, které je potřeba mít na zřeteli. Například vyučovací předměty český jazyk a literatura a matematika byly pro tento text vybrány s ohledem na limitovaný rozsah studie, kterou je možno publikovat. Neméně zajímavé je sledovat také závěry analýzy ambivalentního žákovského hodnocení, jako je tomu u předmětů nestabilních. Dále se můžeme ptát, zda je vůbec možné srovnávat výuku rodného jazyka a matematiky, jakož i dalších předmětů. Každý vyučovací předmět má svá specifika, každý z nich je také spojen s vlastní oborovou didaktikou, která říká, že učitelé různých předmětů do výuky vnášejí odlišné cíle, metody, pomůcky a tak dále. Pro téměř každý vyučovací předmět jsou učitelé vzděláváni na jiné fakultě vzdělávající budoucí učitele pro střední školy. Tyto faktory musí nutně zohlednit každý výzkumník snažící se postihnout shody a rozdíly v žákovském hodnocení výuky jednotlivých vyučovacích předmětů. Ukazuje se však, že sami žáci v mezích, ve kterých uvažují výzkumníci, nepřemýšlí. Ti hodnotí výuku zcela pragmaticky a do značné míry i utilitárně.

V době, kdy na školách fungují žákovské samosprávy a kdy se žáci středních škol mohou sdružovat v řadě organizací, kdy zřejmě nejznámější z nich je České středoškolská unie, se nicméně otázka kvality a efektivity výuky vnímaná optikou středoškoláků stává otázkou stále naléhavější. Rudduck a Flutter (2000) tvrdí, že pokud chceme zlepšovat školu, a tedy i výuku, je potřeba se naladit na vnímání školy optikou žáků. Rodgersová (2006) na to konto prohlašuje, že je vhodné podporovat změnu současných despotických mocenských vztahů mezi učiteli a žáky, která se má odehrát právě na základě kritického hodnocení práce učitelů i žáků. Tvrzení Rodgersové by jistě podpořili i samotní sextáni, kteří jsou poměrně dobře schopni hodnotit

výuku v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů a přisuzovat jednotlivým charakteristikám výuky pozitivní i negativní významy, které jsou založeny na promyšlené argumentaci. Žákovské hodnocení výuky, ač má řadu limitů a nedostatků, můžeme považovat za významné a aktuální téma zejména s ohledem na skutečnost, že v posledních letech je v edukačních procesech stále více zdůrazňován partnerský přístup školy k žákům. Z toho důvodu je jistě vhodné téma žákovského hodnocení výuky a také hlasu žáků podrobit dalšímu bádání.

Literatura

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bendl, S. (2005). Reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, 15(2), 2–14.
- Bradová, J. (2012). Keď zasadačí poriadok funguje alebo učiteľsko-žiacké preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy. *Studia paedagogica*, 17(2), 71–92.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Clarke, A. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power: „Student voice“ in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 359–390.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perception of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 541–553.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Čejková, I. (2014). Nuda ve škole. *Studia paedagogica*, 19(3), 155–170.
- ČŠI. (2016). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce.
- Federičová, M., & Münich, D. (2015). Srovnání žákovské obliby školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření. *Pedagogická orientace*, 25(4), 557–582.
- Fletcher, A. (2007). *Student voice tip sheet*. Washington: SoundOut. Dostupné z <http://www.soundout.org/tips.html>
- Hargreaves, D. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge and Kegan.
- Harper, D. (2000). *Students as change agents: The generation Y model*. Olympia: Generation Y Organization.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Hattie, J. (2003, říjen). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Příspěvek prezentován na ACER Research Conference, Melbourne, Austrálie. Dostupné z http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis scholae*, 7(3), 49–71.
- Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: Jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T. (2008). *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido.
- 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: Masarykova univerzita.
- Janíková, M., Vlčková, K., Doulík, P., Chvál, M., Janík, T., Jelemenská, P., ... Škoda, J. (2009). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457–481.
- Kubiátko, M., Mrázková, K., & Janko, T. (2011). Postoje žáků 2. stupně základních škol k vyučovacím předmětům zeměpis. *Pedagogika*, 61(3), 257–270.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Výukové metody jako předmět výzkumu. In M. Janíková & K. Vlčková, (Eds.), *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 83–96). Brno: Paido.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1989). A study of effective junior schools. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 753–768.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Pavelková, I. (2013). Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učiteli. *Didaktické studie*, 5(1), 27–45.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Race, P. (2007). *The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Praha: VÚP.
- Rodgers, C. (2006). Attending to student voice: The impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209–237.
- Rogers, A. L. (2005). *Student voice: Bridges to learning*. Seattle: University Washington.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: „Carving a new order of experience“. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75–89.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 44–74). Brno: Muni press.

- Scheerens, J. (2004, březen). *Review of school and instructional effectiveness research*. Příspěvek prezentován na EFA Global Monitoring Report to UNESCO. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>
- Shulman L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková, (Eds.) *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63–81). Brno: Paido.
- Straková, J. (2010). Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia paedagogica*, 15(2), 27–42.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šed'ová K., Sucháček P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z., & Sedláček, M. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R. (2013). Sedm pravidel kognitivně nároční výuky. *Komenský*, 138(1), 11–17.
- Švaříček, R., & Čejková, I. (2016). Metaforický svět učení. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 124–145). Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., ... Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- Vidláková, J. (2011). *Hlas žáků jako součást jejich participace na životě školy* (dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343–362.
- Woods, P. (2012). *The divided school*. London: Routledge.
- Žák, V. (2008). Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. *Pedagogika*, 58(1), 61–72.

Autorka

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

Student teaching evaluation/assessment at grammar school

Abstract: The aim of the presented study is to find out how pupils of grammar school evaluate the teaching of individual lessons and subjects as well as whether pupil's assessment of teaching can have a driving force enabling pupils to influence the form of teaching towards its efficiency and quality. The design of the study is qualitative research. The examined phenomenon has been explored through observations of teaching and interviews with pupils and teachers of one high school class. Based on the analysis of the data obtained, it was found that pupils are able to evaluate the teaching from different points of view and take into account a whole range of teaching elements. The essential elements of the lessons that pupils observe are, for example: the characteristics and behavior of the teacher, the teacher's expertise, the didactic competence of the teacher and the related learning objectives, the teaching methods, the learning effects, etc. The whole pupil's assessment of teaching is a result of a comprehensive analysis of the individual elements of teaching, the synthesis of these elements and the formulation of the final opinion.

Keywords: grammar school, teaching evaluation/assessment, teaching efficiency, teaching quality, pupil voice, situational maps, mathematics, Czech language and literature

Chvál M. (2018). *Na naší škole nám záleží*. Praha: Portál.

Ředitelé i učitelé se starají o to, aby jejich škola byla dobrá, aby si z ní žáci co nejvíce odnesli a aby do ní chodili rádi nejen žáci a jejich rodiče, ale i učitelé. Důležité je, aby si spolu rozuměli v tom, o čem usilují. To nejde bez občasného zastavení, ohlédnutí a nového pohledu dopředu. Jak je možné bavit se o kvalitě školy, když se pohledy všech zúčastněných mohou lišit? Ve školním roce 2015/2016 zveřejnila Česká školní inspekce kritéria, která nám pomáhají kvalitu školy pojmenovat a mohou se stát společným jazykem pro všechny zúčastněné. Na pozadí těchto kritérií, je v knize věnována pozornost jednotlivým oblastem práce školy, jejího vedení a učitelů. K příslušným tématům jsou voleny praktické ukázky a konkrétní návody pro vlastní sledování, vyhodnocování a řešení různých situací. Cílem knihy je nejen vybavit školu silnou argumentační oporou při kontrole externími orgány, ale zejména nabídnout témata pro společná zastavení, ohlédnutí a úvahu o dalším rozvoji konkrétní školy. Knihu ocení školští inspektoři, ředitelé škol a učitelé, ale i zapálení rodiče, jimž na chodu školy záleží nebo kteří uvažují o založení vlastní školy.

Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů¹

Stanislav Štěpáník

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka

Redakci zasláno 28. 3. 2018 / upravená verze obdržena 15. 7. 2018 /
/ k uveřejnění přijato 23. 7. 2018

Abstrakt: Cílem této empirické studie je prozkoumat vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury (ČJL) na vyučování ČJL ve střední škole. Metodou polostrukturovaného rozhovoru s šestnácti učiteli gymnázií a středních odborných škol jsme zkoumali (1) jak a v čem konkrétně ovlivňuje (na základě výpovědí učitelů) podoba maturitní zkoušky vyučování ČJL na střední škole; (2) jak učitelé ČJL maturitní zkoušku z ČJL hodnotí a jak toto jejich hodnocení souvisí s jejich přístupem k vyučování a přípravě na maturitní zkoušku. Z výsledků vyplývá, že nový maturitní model přinesl některé pozitivní změny, avšak v některých ohledech jde proti požadavkům současné didaktiky českého jazyka i didaktiky literatury a také cílům vzdělávání obecně deklarovaným pro současnou školu.

Klíčová slova: washback, maturita, střední škola, český jazyk, vyučování, literární výchova, komunikační a slohová výchova, jazyková výchova

1 Teoreticko-historický úvod

Vliv zkoušky na vzdělávací systém a jeho účastníky není fenomén nový, v zahraničí je předmětem pedagogického výzkumu již několik desetiletí. Fakt, že zkouška ovlivňuje výuku, učitele, žáky i rodiče, jejich postoje, chování či motivaci, je obecně přijímaný (Pearson, 1988, cit. podle Alderson & Wall, 1993, s. 115), stejně jako to, že vliv může být jak pozitivní, tak negativní (Green, 2013, s. 40).

V anglicky psané odborné literatuře se pro tento jev běžně užívá termínu *washback* (ve starších zdrojích *backwash*). Původně byl definován jako vliv

¹ Příspěvek byl zpracován v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

zkoušky na vyučování a učení (Pearson, 1988, cit. podle Alderson & Wall, 1993, s. 115). Cheng, Sun a Ma (2015) v rámci důsledků, jež výsledky testů mají, rozlišují mezi pojmy *washback* a *impact*. Washback definují jako vliv zkoušky na výuku (vyučování a učení), impact jako široký vliv zkoušky, který sahá za hranice výuky (např. do vzdělávací politiky, vliv na společnost atd.); jinými slovy termín washback označuje mikropohled, zatímco impact makropohled. Rozšíření původní definice odpovídá faktu, že zkoušky jsou jedním z hlavních nástrojů vzdělávací politiky a vzdělávacích procesů v mnoha zemích (Cheng et al., 2015, s. 439); Česká republika v tomto není výjimkou.² Vydeme-li ze zmíněné dichotomie mezi pojmy washback a impact, pak se v naší studii zabýváme, jak již název příspěvku napovídá, mikropohledem (washback), a to prizmatem středoškolských učitelů českého jazyka.

Stěžejní vliv na zkoumání washback efektu měla studie Aldersona a Wallové (1993), v níž je formulováno 15 základních hypotéz washbacku (*washback hypotheses*), jež další studie vztahující se k tématu rozpracovávají. K hypotézám patří např. to, že zkouška ovlivňuje vyučování a učení, konkrétně obsah i způsob vyučování, a tedy i obsah a způsob učení. Dále že ovlivňuje postoj účastníků vzdělávání k obsahu a metodám výuky. Podstatná je hypotéza, že čím větší závažnost zkouška má, tím větší je její washback. Dobrý test by měl podněcovat dobrou výuku, naopak špatně designovaný test učitele i studenty nutí k praktikám, které mají pouze omezenou vzdělávací hodnotu (Green, 2013, s. 41). Z hlediska jazykové výuky je toto stěžejní, neboť – „čím větší jsou rozdíly mezi testovacími procesy a aktuálním, autentickým, reálně užívaným jazykem, tím větší je riziko škodlivého washbacku“ (Green, 2013, s. 41; překlad S. Š.).³

² Není naším cílem v tomto příspěvku rozebírat důvody, které stály za zavedením tzv. státní maturity v ČR. Na základě rozhovoru s M. Chválem, bývalým ředitelem Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (později Cermat), však konstatujeme, že i u nás centralizace maturitní zkoušky byla užita jako nástroj vzdělávací politiky.

³ Markantní je to například u pravopisných úloh vyskytujících se v didaktickém testu. Vybíráme jeden příklad za všechny: „Mí přátelé se nedávno nachomýtli k vážné dopravní nehodě.“ (zadání z jara 2018); nejenže je příklad vykonstruovaný, nepřírozený a komunikačně nefunkční, ale ověřuje se zde znalost prostředku, který v současné živé češtině patří mezi zcela okrajové. Vyjmenované slovo *nachomýtnout (se)* se v korpusu SYN 2015 z celkového počtu cca 100 milionů textových slov vyskytuje celkem 47krát, v korpusu ORTOFON, který sleduje mluvený jazyk (cca 1 milion pozic), se dokonce nevyskytuje vůbec. To, že se tak okrajové jevy, zcela absentující v reálně užívaném jazyce, objevují v závěrečných zkouškách, má za následek, že výuka češtiny někdy dostává až archaizující ráz (srov. k tomu též např. Svobodová, 2003), a to již na 1. stupni ZŠ (vyjmenovaná slova jsou obsahem výuky ve 3. ročníku ZŠ). K další elaboraci tohoto problému v kontextu maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury srov. Štěpáník a Šmejkalová (2017, s. 12–18). Upozorňujeme, že se však nejedná pouze o učivo pravopisné, ale také učivo gramatické.

Dle Shiha (2009, s. 188–190; konkrétní doklady viz tento zdroj) z dosavadních výzkumů k tématu vyplývá, že:

- zkoušky jsou vždy příčinou změn obsahu výuky;
- zkoušky mají poměrně malý vliv na metody a formy práce ve výuce;
- zkoušky ovlivňují způsoby hodnocení ve výuce;
- zkoušky mohou být příčinou neetického jednání ze strany učitelů, a to jak ve fázi přípravy na zkoušku, tak i po zkoušce při její administraci (např. prozrazení otázek a zadání, manipulace s testy apod.);
- významné zkoušky mohou vést učitele k vyučování pouze pro zkoušku (*teaching to the test*);
- lekce připravující na zkoušku jsou primárně koncentrované na učitele (tzn. uplatňuje se model direktivně řízeného učení: učební aktivity jsou iniciovány a řízeny učitelem – srov. Maňák & Švec, 2003, s. 17)⁴;
- zkoušky mohou činit vyučovací hodiny strukturovanější, ale méně zajímavé a dynamické;
- významné zkoušky jsou pro učitele zdrojem strachu a úzkosti;
- zkoušky neovlivňují všechny učitele stejně.

Základním paradigmatem diskuse je interakce mezi testem, vyučováním a učením. Zásadní roli v otázce míry a podoby washbacku má vždy učitel, a to jak v negativním, tak i pozitivním smyslu (Cheng et al., 2015, s. 464). Proto se doporučuje, aby součástí výzkumů k washbacku vždy byli učitelé (ibid.) – odtud opodstatnění výběru respondentů v našem výzkumu.

Maturitní zkouška do školního roku 2016/2017 byla jedinou standardizovanou, státem garantovanou jednotnou zkouškou v našem vzdělávacím systému⁵ a historicky představuje zkoušku velmi významnou – „zkoušku dospělosti“. Lze ji označit jako rozhodnou zkoušku (z anglického *high-stake*), tedy jako zkoušku, jejíž výsledky mají pro zkoušeného významné důsledky. Je proto na místě předpokládat, že jakékoliv její změny mají na všechny aktéry školního vzdělávání u nás značný vliv.

⁴ Současné trendy ve vzdělávání přitom kladou důraz na aplikaci modelu výuky, „v němž je podporována ve větší míře aktivita, samostatnost a tvořivost žáků a který motivuje žáky k autoregulaci jejich učení“ (Maňák & Švec, 2003, s. 18).

⁵ Tou další se staly jednotné přijímací zkoušky.

O maturitní zkoušce se mnoho diskutuje v médiích a na internetu, její reflexe v odborné komunitě je však minimální. V pedagogických časopisech⁶ bylo k maturitě doposud publikováno jen několik diskusních příspěvků (Hrubý, 2015; Chvál, 2011; Jedlička, 2003; Koťa, 2011; Skalková, 2000). V oborovědidaktických časopisech pro ČJL je maturita reflektována také převážně v diskusi – na stránkách *Českého jazyka a literatury*, stěžejního časopisu v didaktice češtiny, lze sledovat argumentaci pro novou podobu maturitní zkoušky (Soukal & Skalská, 2011/2012), proti ní (Jeník, 2008/2009; Lippmann, 2011/2012, 2010/2011; Průžová, 2013/2014; Rysová, 2009/2010), příp. se autoři věnují jednotlivým aspektům zkoušky – Čechová (2013/2014) podobě slohové práce, Rysová (2013/2014) kritériím hodnocení slohových prací s důrazem na originalitu a invenčnost textu a časový limit pro slohovou práci, stejnému tématu se věnuje Kostečka (2012/2013), jenž ve svém příspěvku navrhuje kritéria hodnocení slohových prací, inspirovaná programem International Baccalaureate (IB). Rysová (2011/2012) upozorňuje na problémy cizinců při hodnocení maturitní zkoušky, především slohových prací, Soukal řeší tvorbu pracovních listů k ústní zkoušce (2010/2011) nebo sestavení kánonu literárních děl (2008/2009). Zajímavou a stále aktuální problematikou se zabývají Ibrahim (2013/2014) a Bílek (2001/2002), kteří upozorňují na množství narychlo vydávaných materiálů k přípravě k maturitní zkoušce, v nichž se vyskytují fatální chyby. Je cenné, že do diskuse na stránkách *Českého jazyka a literatury* přispěli převážně učitelé z praxe.

Jen zcela výjimečně (Jeník, 2008/2009, nebo Tabášek, 2007/2008) se autoři zabývají základní funkcí zkoušky ve vztahu k obsahu (a naopak) a důsledky navrhovaných změn pro výuku českého jazyka ve střední, ev. i základní škole. Na absenci tohoto pohledu v návrhu nové maturity upozornila už Skalková (2000, s. 275). Dá se říci, že diskuse, jak byla a je vedena, potvrzuje, že „funkce vzdělávání mizí za formou testovacího zjišťování“ (Skalková, 2000, s. 278). Autorka kritizuje, že se pojetí maturity soustředilo primárně na technickou realizaci testů, nikoliv na představu o cíli, koncepci vzdělávání, o jeho smyslu a hodnotových preferencích.

V novodobých československých a českých dějinách mateřský jazyk (u nás český jazyk a literatura)⁷ vždy tvořil jádro maturitní zkoušky (srov. Šmejkalová, 2010). Ta sestávala z ústní části a slohové práce. Slohová práce byla po vět-

⁶ *Pedagogická orientace, Orbis scholae, Studia paedagogica, Pedagogika, e-Pedagogium*

⁷ Někdy se silným vlastivědným akcentem.

šinu času zadávána centrálně, obsah ústní zkoušky byl ponechán na školách, stejně jako hodnocení celé zkoušky. Předpokládalo se, že jazykové znalosti a dovednosti jsou ověřeny slohovou prací, proto obsahu ústní zkoušky většinou dominovala literatura.

V 90. letech byl model centrálního zadávání slohové práce opuštěn a do ústní zkoušky se na některých školách dostala také jazyková složka předmětu. Vzhledem k tomu, že zkoušky svou náročností mohly mít na různých školách různou podobu, již v polovině 90. let se mj. na základě doporučení OECD objevily první diskuse o zavedení tzv. státní maturity, tedy zkoušky celostátně jednotné a zadávané centrálně. Na konci 90. let proběhly různé pilotáže, např. v rámci tzv. *Sondy maturant*. K definitivnímu uzákonění státní maturity došlo v roce 2004, novelou zákona z června 2007 bylo spuštění státní maturity odsunuto až na rok 2010, novelou z roku 2009 pak byl start státních maturit odsunut o další rok, tj. na školní rok 2010/2011. Na podzim roku 2010 proběhla tzv. maturitní generálka a na jaře 2011 proběhla maturitní zkouška poprvé v nové podobě. Maturitní model i povinné předměty v jeho rámci byly několikrát upravovány, avšak český jazyk a literatura v komplexní podobě testování (didaktický test, písemná práce a ústní zkouška) byly vždy zachovány.

Žádná relevantní výzkumná reflexe maturitní zkoušky doposud publikována nebyla, výsledky zkoušky zůstávají bez zevrubné a veřejně dostupné analýzy též ze strany Cermatu a ministerstva školství. Naším příspěvkem chceme přispět do diskuse o maturitách dílčím výzkumným zjištěním a upozornit na téma, které je pro náš vzdělávací systém zásadní, přitom však výzkumem opomíjené.

2 Metodologie výzkumu

Cílem této výzkumné studie je zjistit, jak učitelé nahlízejí na maturitní zkoušku v kontextu výuky ČJL na střední škole a jak se toto promítá do jejich práce. Zvolili jsme metodologii kvalitativního výzkumu, metodu polostrukturovaného rozhovoru. Vzhledem k tomu, že český pedagogický výzkum se problematikou washbacku v našem vzdělávacím systému doposud nijak nezabýval, vybrali jsme z hypotéz Aldersona a Wallové (1993, s. 120–121) ty, které se týkají učitelů a vyučování:

- 1) Zkouška ovlivňuje vyučování.
- 2) Zkouška ovlivňuje, čemu učitelé vyučují.
- 3) Zkouška ovlivňuje, jak učitelé vyučují.
- 4) Zkouška ovlivňuje šířku a sled vyučování.
- 5) Zkouška ovlivňuje míru a hloubku vyučování.

Tyto hypotézy považujeme za tematický rámec našeho výzkumu. Podle něj jsme stanovili výzkumné otázky:

- 1) Jak a v čem konkrétně ovlivňuje dle učitelů podoba maturitní zkoušky výuku ČJL na střední škole?
- 2) Jak hodnotí učitelé ČJL maturitní zkoušku z ČJL a jak toto jejich hodnocení souvisí s jejich přístupem k výuce a přípravě na maturitní zkoušku?

Otázkový soubor pro rozhovory s učiteli čítal celkem 13 otevřených otázek (viz Příloha 1), z nichž ke čtyřem jsme respondentům poskytli škálu, aby-
chom mohli i kvantitativním způsobem porovnávat převládající postoje mezi
respondenty. Tazatelské schéma jsme vytvářeli s ohledem na tematický rá-
mec a výzkumné otázky a tak, aby pokrylo všechny pomyslné aspekty, které
zajímají oborového didaktika českého jazyka a didaktika literatury ve vztahu
maturitní zkoušky a vyučování. Ptali jsme se na přípravu žáků na maturitní
zkoušku z českého jazyka a literatury, hodnocení různých aspektů maturitní
zkoušky z ČJL i jejich jednotlivých částí (náročnost, obsah, strukturu apod.),
vztah respondentů k maturitní zkoušce a vliv maturitní zkoušky na jejich vy-
učování a způsob přípravy žáků na maturitu. Praktiků, kteří zažili maturitu
před zavedením státní zkoušky, jsme se ptali na proměny v jejich vyučování
a způsobu přípravy na maturitu. Poslední otázka poskytovala respondentům
prostor pro volný komentář, příp. jsme se dále doptávali.⁸ Pořadí otázek jsme
volili tak, aby sledovalo trajektorii od obecnějšího ke konkrétnějšímu a stří-
dalo náročnější otázky s otázkami méně náročnými.

⁸ Otázkový soubor jsme vyzkoušeli na jedné vybrané učitelce, naší dlouholeté kolegyni, upravený soubor jsme konzultovali na svém domovském pracovišti i na ÚVRV PedF UK.

Oslovili jsme 40 češtinářů z různých státních středních škol v Praze a blízkém okolí, a to buď osobně, nebo e-mailem. Výběr subjektů do vzorku probíhal tak, že jsme ze seznamu středních škol zřizovaných Magistrátem hl. města Prahy a Středočeským krajem náhodně vybírali z gymnázií, SOŠ a SOU se záměrem, abychom v každé kategorii měli přibližně shodné zastoupení. Dále jsme podle rozvrhů dostupných na webových stránkách jednotlivých škol vybírali učitele finálních ročníků. Cílili jsme na zcela běžné školy a standardní učitele, neboť jsme usilovali o obvyklý obraz maturity na SŠ. V konečné fázi jsme oslovili 13 češtinářů na gymnáziu, 13 na SOŠ a 14 na SOU či SOŠ-SOU.

Nejvyšší návratnost jsme zaznamenali od učitelů gymnázií, mizivou od učitelů středních odborných učilišť. Někteří z oslovených učitelů byli naši současní či bývalí kolegové, s nimiž udržujeme přátelské vztahy. Návratnost u nich byla stoprocentní, ve výsledném vzorku tvoří čtvrtinu. Při setkání s jednou další respondentkou jsme zjistili, že jde o spolužačku z vysoké školy, čímž se míra familiarity vzorku ještě zvýšila. Jak se ukázalo, odpovědi těchto dotazovaných nám poskytly ještě důvěrnější vhled do problematiky. Na výzvu jsme obdrželi 21 reakcí, z nichž dvě byly zamítavé, zbývajících 19 učitelů projevilo ochotu se výzkumu zúčastnit. Tři učitelé svou účast ve výzkumu později přehodnotili.

Konečný vzorek tak čítal 16 učitelů z 11 různých škol: 12 žen, 4 muže; 9 učitelů gymnázia, 7 učitelů střední odborné školy⁹. Průměrná délka pedagogické praxe učitelů činila 17 let (nejnižší pedagogickou praxi měla učitelka s 5 odučenými lety, nejvyšší s 37 lety), většinově zastoupeni byli velmi zkušenými praktici. Všichni učitelé připravovali maturitní třídy. Konkrétní podobu vzorku viz v tabulce 1.

Respondentům jsme vysvětlili cíl výzkumu, ujistili je o zachování důvěrnosti získaných informací a anonymním zpracování veškerých dat. Rozhovory jsme realizovali v průběhu října a listopadu 2016, byly zaznamenávány na diktafon, průměrná délka jednoho rozhovoru činila 24 minut. Záznamy byly následně přepsány.

⁹ Učitele SOŠ v textu dělíme do dvou kategorií, jak je patrné z tabulky 1: na učitele z teoreticky zaměřených SOŠ (v našem případě obchodní akademie a ekonomická lycea) a učitele z prakticky zaměřených SOŠ (v tomto výzkumu SOŠ zdravotnická a hotelová).

Tabulka 1
Charakteristika výzkumného vzorku

Učitel ¹⁰	Délka pedagogické praxe (v letech)	Typ školy	Škola	Označení škol v textu
Sabina	27	gymnázium	A	gymnázium
Barbora	5	gymnázium		
Beáta	12	gymnázium	B	
Robert	7	gymnázium		
Patricie	18	gymnázium	C	
Darina	8	gymnázium		
Jaromír	26	gymnázium	D	
Naděžda	30	gymnázium		
Irma	12	gymnázium	F	
Jolana	16	SOŠ – OA / EL		
Berta	32	SOŠ – OA / EL	H	teoreticky zaměřené SOŠ
Michal	12	SOŠ – OA / EL		
Radka	6	SOŠ – OA / EL	CH	
Denisa	37	SOŠ – OA / EL		
Boris	10	SOŠ hotelová	I	prakticky zaměřené SOŠ
Daniela	13	SOŠ zdravotnická	J	

Data jsme analyzovali v kontextu didaktiky českého jazyka a didaktiky literatury, tedy dle okruhů, které jsou podstatné pro aktéry jakkoliv angažované ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura. Základní zkoumané okruhy byly: Co pro učitele znamená maturita, Ke koncepci maturity, Příprava na maturitu, Jazyk, Komunikace a sloh, Literatura, Maturita a výuka. Tato soustava pokrývá také hypotézy uvedené výše a posloužila jako rámec pro zobecnitelné přesahy získaných dat.

Data jsme analyzovali v programu MAXQDA. Postupovali jsme nejprve dle stanovených okruhů, ty tvořily první sadu kódů. Po rozdělení dat do okruhů jsme je podrobili druhému kódování, tentokrát jsme přiřazovali kódy uvnitř jednotlivých okruhů, vznikly tak podrobnější kategorie. První sada kódů tedy byla předem daná, druhá vyvstala z analyzovaných dat. V konečné fázi tedy vzniklo dvouúrovňové kódování, např. *Maturita a výuka – maturita jako faktor změny obsahu*.

¹⁰ Jména byla změněna.

3 Výsledky výzkumu

Následující výklad segmentujeme podle jednotlivých okruhů, jichž se učitelé v rozhovorech dotýkali a jež vychází ze struktury výsledného kódování.

Maturita má v životě středoškoláka významnou roli. Je vyvrcholením jeho studia, dokladem pro zaměstnavatele i základním formálním předpokladem pro studium na vysoké škole. I naši respondenti jí připisují značnou váhu, a to i ti, kteří se k její současné podobě staví kriticky. Představuje pro ně *završení studia, cíl*¹¹, k němuž čtyři roky směřují, zároveň však také *velký stres*. Lze říci, že učitelé „žijí“ maturitu společně se svými žáky. Považují ji za *iniciační rituál, zkoušku zralosti, má velký význam z hlediska psychologického a sociálního*. Všichni respondenti, i ti, kteří mají k současnému nastavení maturitní zkoušky negativní postoj, považují maturitu za velmi významnou zkoušku.

Maturitní zkouška historicky představuje jeden ze základních mezníků v naší vzdělávací soustavě, je významná z pohledu společnosti i učitelské veřejnosti. Učitelé přirozeně chtějí, aby jejich žáci byli u zkoušky úspěšní. Naši respondenti v tomto nejsou výjimkou – všichni vypovídají, že své žáky specificky/cíleně k maturitě připravují.

3.1 Ke koncepci maturity

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury je koncipována jako komplexní. Oslovení učitelé považují za nejnáročnější ústní část, následuje didaktický test a slohová práce. Jeden gymnaziální učitel, který maturitní zkoušku v současné podobě hodnotil velmi kriticky, uvedl, že žádnou z částí nepovažuje za náročnou. Jde spíše o pohled výjimečný. Oslovení respondenti většinou považovali nároky maturitní zkoušky z ČJL za přiměřené, většinou se jednalo o učitele gymnázia a teoreticky zaměřených SOŠ. Čtyři gymnaziální učitelé uvedli, že zkoušku pocítují jako spíše či velmi snadnou, jeden vyučující prakticky zaměřené SOŠ ji považuje za spíše náročnou. Hodnocení náročnosti maturitní zkoušky se tedy různí a jsou odvislá primárně od typu školy a úrovně jejích žáků.

S hodnocením přiměřené, ev. nízké náročnosti souvisí pohled mnohých učitelů gymnázií a teoretičtějších SOŠ, že jednotná zkouška pro všechny maturanty vede k úpadku motivace jejich žáků ke studiu:

¹¹ Ve výpovědích učitelů v plné míře zachováváme obsah, prováděli jsme pouze formální úpravy.

Jak oni to podle mě vnímají jako spíše snadné, tak velmi podceňují tu přípravu, si myslím. Takže ve finále to vnímají jako že čeština, to dá prostě každý, ale potom ta znalost je velmi povrchní. (Barbora)

Možná že bych se vůbec nebránila udělat tu zkoušku ještě o něco obtížnější, protože jestliže maturita má prokázat, že student, řekněme, je hotový člověk, když to řeknu jako velmi neotesaně, tak by ta maturita neměla být udělatelná pro každého, a já se bohužel obávám, že v dnešní době ta maturita je téměř udělatelná pro každého. (Radka)

Zkušená gymnaziální učitelka Sabina shrnula (nejen) svůj pocit takto: „Tam se neprojeví ti opravdu hodně šikovní studenti, je to prostě pro ně hodně omezující a skutečně dává pouze průměrný obraz toho maturanta; prostě průměr.“ Z opakujícího se hodnocení tohoto typu u gymnaziálních učitelů lze říci, že pocítují náročnost maturity z ČJL jako nastavenou na průměrného žáka, čímž podle nich vede k průměrnosti. Pocitovaná stoupající náročnost (především faktografická) jim proto vyhovuje:

Poslední dva roky, kdy ty didaktické testy se mi zdají trošku náročnější... Mně právě vadilo svého času, ty první roky, že to bylo takový jako inteligenční test na nějaké jazykové kompetence, dejme tomu, nebo na práci s textem. Ale teď se mi právě docela líbí, že tam chtějí přece jenom i nějaké ty faktografické znalosti. (Michal)

Naopak učitelé z prakticky zaměřených SOŠ udávají, že mají potíže zvládnout veškeré učivo ve vymezené časové dotaci, a navíc se potýkají s tím, že ČJL nepatří k prioritám žáků těchto škol a jejich motivace ke studiu je celkově nízká.¹² Domníváme se, že z tohoto rozporu by bylo možné usoudit, že identická zkouška pro všechny střední školy se jeví spíše jako problematičná.

Někteří respondenti nastavení maturitní zkoušky vnímají jako omezující: „Kdybychom nemuseli připravovat na tohle, tak bychom je určitě naučili daleko víc.“ (Jaromír). Ve výpovědích učitelů se často objevuje motiv nejasného cíle maturity, chaosu (spojený zvláště s prvními roky zkoušky), finanční i organizační náročnosti, přehnané byrokracie:

Opravdu se tam hraje na minuty, i ta terminologie je taková vojenská. (Irma)

Prostě to jsou opravdu křeče v břichu, abychom to stihli, to fakt koukám na ty hodiny, deset minut tohle, pět minut tohle, abychom se dostali dál, abychom teda projeli, aby pak nikdo neřek', že tenhle to tam neříkal a tenhle to říkal. (Jolana)

¹² Tato konstatování jsou v souladu s výsledky výzkumu Krejčové (2009).

a různých formálních požadavků, které považují za zbytečné – to se nejmarkantněji týká povinné struktury ústní zkoušky. Výstižně to shrnuje učitelka Patricie:

A myslím si, že to je strašnej dril a že tam je jako obrovská disproporce mezi tím, co se na jednu stranu jakoby po nás chce; to je problém současného školství. Ten spočívá v tom, že na jednu stranu my jako máme učit velice progresivníma metodama, máme rozvíjet úplně jakoby jiný dovednosti v těch dětech, aby se uplatnily v životě, zaostáváme za západním školstvím pořád ještě podle těch výzkumů, a na druhou stranu jako pak, když dojde na lámání chleba a oni mají vyplňovat tydlety testy, tak vlastně tam po nich chtěj' ale naprosto jako jasný znalosti, znalosti se po nich chtěj', jo? Takže kde to jsme? Tak my jsme takoví jako dezorientovaní, my jako na jednu stranu se snažíme vopravdu se sami učit, abychom se naučili učit jinak, a na druhou stranu jsme v kleštích s tímle tím.

Mnohým osloveným učitelům chybí „lidský rozměr“ zkoušky, ohled na individuální potřeby žáků (zvláště palčivý se ukazuje problém žáků-cizinců¹³). Zvláště poslední zmíněný aspekt se ukazuje dosti zásadně: Čtyři roky se učitelé se svými žáky setkávají ve sdíleném prostoru, vytvářejí mezi sebou významný lidský vztah (učitel je jedním z důležitých druhých lidí – Čáp, 1993, s. 326), vedou své žáky k „velkému finále“ s vědomím, že se v něm společně setkají. Avšak od učitele se zde vyžaduje změna perspektivy, jakési „odlidštění“ a šablonovitost. To námi oslovení češtináři nesou nelibě.

Respondenty jsme požádali, aby maturitní zkoušku jako celek zhodnotili klasifikačním stupněm jako ve škole a své hodnocení zdůvodnili. Průměrné hodnocení za všechny respondenty je 3,0, konkrétní argumenty jsou zakomponovány v dalším textu.

3.2 Příprava na maturitu

Příprava na maturitní zkoušku představuje pro oslovené učitele nevyhnutelnou součást jejich práce, za úspěch žáků u maturity se cítí zodpovědní. Vnímají tlak rodičů i médií a formální tlak ze strany vedení, které chce,

¹³ Na problém žáků-cizinců a státní maturity poukázala Rysová (2011/2012). Potíže žáků-cizinců potvrzují i naši respondenti – přestože cizinci česky umějí a bez problémů by dle učitelů zvládli studium na vysoké škole, překonání didaktického testu nebo slohové práce ve stanoveném časovém limitu pro ně představuje problém. S centralizací hodnocení písemné práce se obavy učitelů o žáky-cizince stupňují, protože se strachují, že nebude nijak přihlíženo k individuálním dispozicím jednotlivých žáků: „a když my tohodletého člověka, který tady bude žít, mu neumožníme to vysokoškolské vzdělání, na které on evidentně má, tak co z něj bude?“ ptá se jedna z respondentek.

aby škola měla co nejlepší výsledky. Cílené/specifické přípravě k maturitní zkoušce proto připisují veliký význam, většina respondentů považuje přípravu s učitelem za klíčovou, udávají, že žáci nejsou schopni se připravit sami – nejen z důvodu formy a obsahu zkoušky, ale i z důvodu jejich nedostatečných osobních dispozic.

Mnozí dotazovaní, kteří zažili i necentralizovaný model maturitní zkoušky, přiznávají zvýšené množství specifické přípravy k maturitě:

Připravujeme bohužel v posledních letech hodně specificky, hodně cíleně. (Berta)

Člověk by rád měl širší záběr, ale hodně času nebo víc času, než jsem byla zvyklá, jsem musela v posledních letech věnovat právě té přípravě na maturitní zkoušku, že opravdu jako to byl cíl, místo aby to byl jeden z cílů třeba. (Denisa)

Dřív se daleko intenzivněji učilo, teď se daleko intenzivněji připravuje. (Jaromír)

Tyto výroky lze dát do souvislosti se dvěma skutečnostmi:

- 1) Původní maturitní model nevyžadoval takřka žádnou přípravu na formální náležitosti zkoušky. Z našich rozhovorů vyplývá, že všichni respondenti považují za jeden ze současné přípravy žáky právě na tyto aspekty (obsah, struktura, požadavky, kritéria hodnocení apod.), seznamují je také s patřičnými formuláři a pravidly zkoušky (průběhem apod.):

Ta metodika toho kladení otázek a ten způsob těch dotazů je u toho didaktického testu docela důležitý, aby si prostě zvykli na to, jak ty didaktické testy vypadají, jakou mají strukturu, jaký způsob myšlení to vlastně chce, jak hledat v textu, čemu se vyhnout, takže to pak opravdu narůstá v tom čtvrtém ročníku. (Michal)

Nicméně ty typy úloh, které didaktické testy nabízely, tak ty zkoumáme, upozorňujeme, jak jsou formulovány nebo jak jsou nastavené, sestavené ty úlohy, čeho si všímat, dávám doporučení, všimněte si, co je a co není předmětem zájmu tohoto zadání a tak, kolik má bodů ta úloha, nějaká strategická doporučení. (Denisa)

Cíl je zřejmý: nechtějí, aby žáci neuspěli kvůli tomu, že by se nevyznali ve formálních atributech zkoušky. Nevyhnutelnou součástí vyučování našich respondentů se tak staly nácvik zkouškových strategií a práce s testy z uplynulých ročníků nebo se specializovanými příručkami k maturitě¹⁴, někteří oslovení učitelé přistupují také k nácviku ústní zkoušky formou simulace.

¹⁴ Jejich kvalita může být dosti různá, někdy pochybná, či dokonce zcela vadná – srov. Ibrahim (2013/2014) nebo Bílek (2001/2002); na obdobný problém, avšak v případě přípravných materiálů k jednotným přijímacím zkouškám, jsme upozornili in Štěpáník (2016/2017).

2) Na rozdíl od původního modelu maturitní zkoušky má současná maturita jasně stanovený obsah i předem daná kritéria hodnocení. Oslovení učitelé velmi dbají na to, aby skutečně splnili vše předepsané, hlídají, zda probrali všechno, co je předepsáno v katalogu požadavků k maturitní zkoušce¹⁵. Jak vypovídá Radka: „Odškrťávám si v tom seznamu, abych opravdu nic nevynechala. Je to seznam na stránkách Cermatu a jsou tam směry a autoři, kteří by mohli jít v didaktickém testu.“ Respondenti také pečlivě sledují, zda se obsah katalogů nezměnil.

Kontrastujme nyní uvedený výrok s výrokem Sabiny, která zažila i původní model zkoušky: „Minulá maturita, ta pro mě byla daleko lepší – vzpomínám na staré časy, ten dialog se rodil tam.“ Srovnání obou výroků lze číst tak, že zatímco dříve byla v popředí výuka a maturita stála na konci spíše jako vrchol středoškolského vyučování a učení, nyní vystupuje hned od začátku do popředí maturitní zkouška a výuka je intenzivněji vnímána jako příprava na ni.¹⁶

Jak z rozhovorů vyplývá, tento efekt však nemusí souviset jen s nastavením maturitní zkoušky, ale i s pocitovanou klesající úrovní žáků, kteří nastupují ke studiu na středních školách.

Mnozí z oslovených učitelů přiznávají, že svým žákům dávají ke zkoušce strategická doporučení. Např. vybraným žákům radí konkrétní knihy do seznamu četby k ústní části nebo slohové útvary k písemné práci, o nichž se domnívají, že by je daný žák mohl úspěšně zvládnout:

V tom čtvrtáku se netajím tím, že některé hodně směruju, co ano a co ne. Třeba opravdu byli studenti, kdy jsem jim říkala: „Nepište úvahu, prostě vy na to nemáte, je mi to líto. Snažili jsme se ji nějak vytríbit, ale prostě není to tam.“ Takže tam je i takto manipuluju. (Barbora)

Tento fenomén učitelé dávají do spojitosti s touhou po úspěchu žáků a také se ztrátou „lidského“ rozměru zkoušky, kdy u centrálního hodnocení slohových prací panuje nejistota, jak je bude externí hodnotitel posuzovat (srov. dále).

Někteří oslovení učitelé se věnují přípravě na maturitní zkoušku i nad rámec svého úvazku, ve volném čase, z čehož opět vyplývá, jaký význam maturita

¹⁵ Viz <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>, cit. 29. 9. 2017.

¹⁶ Takřka polovina respondentů udává, že ve 4. ročníku vydělují jednu hodinu z celkové týdenní dotace na přípravu k maturitní zkoušce. Některé školy dále doplňují hodinovou dotaci volitelnými semináři speciálně cílenými na přípravu k maturitní zkoušce.

v životě střední školy má a jak moc učitelům záleží na tom, aby jejich žáci byli úspěšní:

Já jsem ho (žáka-cizince – pozn. S. Š.) učila celé prázdniny a teď se se mnou střídá paní ředitelka. (Patricie)

Připravuju jim materiály navíc, které jim posílám e-mailem. (Daniela)

Podmínkou klasifikace v každém pololetí je, že si vyberou z kánonu děl k maturitní zkoušce dílo z určitého vymezeného období a potom si se mnou domluví termín na zkoušení, když to mají přečtené a jsou připraveni. Přinesou knihu, otevřeme na nějakém místě, přečteme si oba stránku nebo více stránek z různých míst a povídáme si o té knize. Padnou otázky vlastně jako u té ústní části maturitní zkoušky. To dělám mimo svoji výuku. (Beáta)

Výrazné vystupování maturitní zkoušky do popředí lze dát do souvislosti i s tím, že takřka polovina dotazovaných udává, že s cílenou přípravou k maturitě začíná již v 1. ročníku. Bohužel nemáme žádná data, která by nám řekla, kdy učitelé začínali s cílenou přípravou v původním modelu, nicméně na základě vlastní čtrnáctileté pedagogické praxe (z toho 11 let na SŠ) usuzujeme, že by se odpovědi setkaly spíše na tom, co udává zkušenější polovina našeho vzorku: 3. ročník, a ještě spíše 4. ročník. Všichni respondenti se nicméně shodují v tom, že nyní se příprava k maturitě v různých podobách promítá do celého studia. Nemusí mít přímo formu explicitní, ale jaksi „podvědomou“, implicitní, což popisují následující výroky:

Po celou tu dobu studia se snažíme připravovat je i s ohledem na ten cíl, který všechny čeká. (Radka)

Tak jako to, jak ta maturita vypadá, já to vím a samozřejmě ty kroky nebo ty metody výuky tomu do určité míry přizpůsobuju. S tím ale, že necítím, že by to bylo šroubovaně, že by to bylo nepřírozeně. (Barbora)

Řekla bych, že už od těch nejnižších ročníků, od primy, opravdu směřujeme jak k těm didaktickým testům, tak ke slohům, tak i k té ústní části. (Darina)

To se např. odráží v tom, že někteří oslovení učitelé formulují otázky do svých písemných prací formou zadání didaktického testu, tedy jako uzavřené úlohy s výběrem odpovědí, příp. zadávají slohové práce dle témat z minulých maturitních ročníků.

Příprava může být dokonce utajená, skoro až „ilegální“. Učitelka Daniela k přípravě na maturitní zkoušku vypověděla toto:

D: My dokonce máme od vedení zadáno, že nesmíme opakovat k maturitě, my musíme jet tematický plán.

S. Š.: A když to podle tematického plánu nadepíšeš do třídnice, děláš to (myšleno opakování k maturitě – pozn. S. Š.)?

D: Sama.

S. Š.: Jestli to ty teda neoficiálně děláš.

D: Hm.

S. Š.: Děláš.

D: Hm.

S. Š.: A kolik?

D: No, hrozně moc.

Toto důvěrné sdělení poukazuje na určitý rozkol, jemuž mohou být někteří učitelé v praxi vystaveni. Na vnitřní boj, jenž svádějí. Na jedné straně je to tlak výuky a na druhé straně zodpovědnost za úspěch žáků u maturitní zkoušky. Náš vzorek není dostatečně velký na to, abychom mohli informaci generalizovat, ale z výpovědí našich respondentů usuzujeme, že tomuto rozštěpení jsou vystaveni spíše učitelé na SOŠ, zvláště pak praktického zaměření, a to z důvodu nižší znalostní úrovně budoucích maturantů. Dle priority takových učitelů může čas vyučování naplno opanovat příprava na maturitní zkoušku, zatímco výuka ustupuje do pozadí.

3.3 Složka jazyková

Hlavním cílem středoškolského studia češtiny je aktivní, praktické ovládnutí kultivované komunikace prostředky přiměřenými funkcí a situací projevu, jež zahrnuje i vertikální rozlišení výraziva a jeho diferencované užívání (co do jeho spisovnosti, stylovosti, expresivnosti, frekvence a „dobové příchuti“) (Čechová, 2017, s. 213).

Důraz je kladen na komunikační činnosti a požaduje se funkční přístup k probíranému učivu. Jde o operace kognitivně náročné, které slučují probírané jazykové jevy do vzájemně provázaného systému. Teoreticky by se mělo ve středoškolské výuce českého jazyka dospět nejen k hlubokému poznání tzv. bazových jazykových disciplín (mj. fonetiky, morfologie, syntaxe, lexikologie a slovtvorby), ale poznávání jazyka by mělo pokročit dále k perspektivám např. pragmatickým, sociolingvistickým, dialektologickým, historickým apod. Letitý problém středoškolské výuky českého jazyka však bohužel představuje opomínání jazykové složky předmětu (srov. Čechová, 2011/2012; Kostečka, 2001/2002; Machová, 2003/2004;

Soukal, 2005/2006, ad.). Chybí tak rozvoj náročných myšlenkových operací. Obsah středoškolského jazykového učiva ve velké míře kopíruje obsah učiva základní školy (srov. Rysová, 2005/2006) a zmíněné obsahy nejsou ani předmětem maturitní zkoušky (srov. katalog požadavků – Cermat, 2014), ačkoliv v kurikulu i v obsahu některých učebnic se selektivně vyskytují.

Ani námi oslovení učitelé se většinou mluvnici příliš nevěnují, předpokládají její zvládnutí z předchozí etapy vzdělávání. Patrná je preference slohové a literární výuky, a to i z toho důvodu, že jazyková výchova působí příliš akademicky, zkostnatěle, neprakticky (srov. Rysová, 2005/2006; Štěpáník, 2016; Zimová, 2005/2006, ad.). Svým výrokem to ilustruje učitel Robert: „Musím říct, tam u té mluvnice jsem zatím nedospěl k ničemu, co by bylo na podobném principu jako v těch hodinách literatury.“ – tj. komunikační pojetí literární výchovy (srov. Hník, 2014; Lederbuchová, 2002/2003, 2010). Lze tedy usuzovat, že v praxi dochází k separaci požadavků (i) maturitní zkoušky, reprezentované katalogem požadavků, (ii) projektovaného kurikula, představovaného RVP a učebnicemi, a (iii) moderní didaktiky českého jazyka (srov. též dále).

Zvládnutí jazykové složky předmětu má primárně prověřovat didaktický test. Ten někteří respondenti chválí, neboť klade důraz na práci s textem, učinil jazykovou část předmětu povinnou složkou maturitní zkoušky a přitom se nesoustředí pouze na testování mluvnické teorie:

Ten didaktický test se mi líbí, musím říct. [...] komplexní čtení s porozuměním tam je, jsou tam zastoupeny ty jednotlivé jazykové disciplíny, já prostě nemám s tím didaktickým testem problém. (Barbora)

Některým osloveným učitelům se však jeví jako nevyzpytatelný:

Nejhorší je taková ta prostě nejistota. Nevíte, na co je máte připravovat, jo, protože je to strašně široký rozsah v tom didaktickém testu. (Boris)

Všichni vyučující tady jsme se shodli, že vlastně nevíme, co ten Cermat bude sledovat. (Jaromír)

Maturita, která prostě opravdu pro ně vypadá jako loterie. (Jolana)

A co do náročnosti nevyrovnaný: Myslím, že Cermatu se vůbec nedaří držet nějakou vyrovnanou úroveň, jo? (Jaromír)

Podle mě náročnost toho didaktického testu spočívá v tom, že v jeho jakoby nevyrovnanosti. (Boris)

Tato hodnocení jsou patrná u učitelů, kteří k současné podobě maturitní zkoušky mají největší výhrady a nevnímají ji příliš pozitivně. Jsou sice založená na reálném základu (srov. poněkud chaotické začátky maturity po jejím spuštění a následný vývoj), avšak přetrvávají z minulosti. Situace se, jak i z některých výpovědí jiných respondentů vyplývá, stabilizovala:

Pokud jde o ten didaktický test, tak v těch posledních letech, třeba dvou, se mi líbí, že tam se mi zdá, že je vyvážený. Ty námitky, které se objevují, jsou víceméně jako nesmyslné, že to prostě je vytržené z kontextu. (Michal)

Největší problém se zmíněnými negativními aspekty didaktického testu se ukazuje u učitelů v praktičtěji zaměřených SOŠ, kteří přiznávají, že je těžké s žáky test „nacvičit“. Jistá nevyzpytatelnost je však u testu – jako u každé zkoušky – nutná.

3.4 Složka komunikačně-slohová

Tradičně výuka komunikačně-slohové výchovy na ZŠ vychází od slohových útvarů, na SŠ z teorie funkčních stylů, přičemž se uznává, že vztah mezi vzájemně propojenými funkčními styly a slohovými útvary je poměrně složitý (srov. Čechová & Styblík, 1998). Teorie funkčních stylů nemůže být jediným východiskem a kritériem slohového vyučování, protože „čisté funkční styly“ nepokrývají veškerou verbální komunikaci; hlavním hlediskem výuky je hledisko komunikační, a to ve vztahu k autorovi i adresátovi projevu (ibid., s. 200). Funkční styly však tradičně tvoří základ středoškolské výuky slohu proto, že jde o pojmy vyšší roviny obecnosti než slohové útvary (srov. též obsah učebnic), čímž se blíží kognitivní vyspělosti středoškoláků.

Většina učitelů vypověděla, že v komunikačně-slohové výchově postupuje podle slohových útvarů, funkční styly jako východisko zmínili učitelé jen zcela ojediněle:

Procvičujeme ty jednotlivé útvary. (Radka)

Ta výuka jde prostě po útvarech, ačkoliv teda chci, aby chápali, co je to funkční stylistika. (Barbora)

Jinak hodně trénujeme právě ty útvary. Jak na práci s texty cizími, aby viděli, jak ten útvar vypadá, tak potom taky aby opravdu byli schopní i říct abstraktně, co teda ten útvar chce, a ne jenom to umět napsat. Ale opravdu svým způsobem biflování. (Darina)

Tak tam řeknu, dobře, prostě máme, nebo Cermat má tyto parametry [sic! – pozn. S. Š.] pro vyprávění, vy to máte vědět, měli byste si to zkusit, je tam tohle, tohle, tohle a to se hodnotí. (Jolana)

Aby uměli spíš jenom pár těch útvarů, ale pořádně [...], takže „drtím“ úvahu, „drtím“ popis, „drtím“ motivační dopis, ale „nedrtím“ už třeba fejton nebo odborný popis. (Daniela)

Nemyslím, že bych vychovávala budoucí autory kuchařek, aby museli psát recepty a tak podobně. Myslím, že ten sloh by měl být trošku něčím jiným, než je učit takovéhle útvary, to se mi zdá docela zbytečné. [...] Mám větší odvalu nutit je k tomu, že opravdu budeme muset analyzovat texty všech možných funkčních stylů. (Beáta)

Z množství výpovědí dotazovaných lze usoudit, že maturitní zkouška ovlivnila způsob výuky slohu na střední škole v samé podstatě, a to tím způsobem, že narušila postup dle funkčních stylů.

Základní příčinou této změny jsou jednotná kritéria hodnocení písemné práce vydaná Cermatem, konkrétně kritérium 1 – *Vytvoření textu podle zadaných kritérií* (text se vztahuje k zadanému tématu, vykazuje charakteristiky zadaného útvaru a odpovídá zadané komunikační situaci).¹⁷ V procesu hodnocení slohové práce funguje vnitřní podmínka: Pokud text první kritérium nesplňuje, je slohová práce hodnocena celkově 0 body (srov. Cermat, 2016a, s. 6; Cermat, 2017, s. 8). Učitelé deklarují největší obavu právě z tohoto kritéria – zvláště v souvislosti s centrálním hodnocením prací – a proto do výuky primárně zařazují ty slohové útvary, jež se mohou objevit u maturitní zkoušky. Ty pak také ve zvýšené míře nacvičují, slovy učitelky Daniely „drtí“, podle představ Cermatu (např. Baumgartnerová & Kapustová, 2013). Lze usoudit, že některé náročnější, typicky středoškolské útvary jsou upozadovány – např. fejton. Myšlenková i jazyková (slohová) náročnost obsahu textů se tak snižuje. Zároveň je důležité zjištění, že měřítkem pro sloh ve školní výuce již nemusejí být autority stylistiky (Bečka, Čechová, K. Hausenblas, Havránek, Hoffmannová, Hubáček, Chloupek, Jedlička, Krčmová ad.), nýbrž (anonymně vytvářené) parametry Cermatu.

Požadavky Cermatu stanoví minimální délku maturitní slohové práce na 250 slov (Cermat, 2016b, s. 11). To se také opakovaně spolu s kritérii

¹⁷ V každém ročníku maturity toto kritérium vyvolává kontroverze, jež vedou k řadě odvolání proti výsledku hodnocení – situaci učitelé v praxi pochopitelně pečlivě sledují: „[...] viz ta kauza opravy zpráva nezpráva [...], to hodnocení tedy bylo víc než diskutabilní.“ (Naděžda).

hodnocení objevuje ve výpovědích dotazovaných učitelů. Řada z nich nacvičuje požadovanou délku závěrečné práce ve vyučování tak, že od žáků požaduje slohové práce o cca 250 slovech i u běžných slohových prací. Není výjimkou, že učitelé s tímto rozsahem pracují již od 1. ročníku:

Dříve psali přece jenom delší práce, takže teď je to těch 250 slov, protože nemá cenu je učit víc [sic! – pozn. S. Š.]. (Boris)

S čím mám problém, je rozsah. To je zvrácenost, že my je u... nebo oni jim předkládají, napište vypravování na dvě stě padesát slov. To nejde! Nemůžu příběh vystavět na dvě stě padesáti slovech. To stejné úvahy. Takže s tím mám problém, a proto taky svým studentům říkám, že to je hodně relativní. (Irma)

Na uvedené výroky lze pohlížet tak, že maturitní zkouška může být pro některé učitele (zvláště na gymnáziích) příčinou pochybování o jejím smyslu, o způsobu didaktické práce s obsahem ze strany Cermatu, o práci nad rámec úrovně maturity. Učitelé jsou požadavky maturity stavěni do situace, kdy se musejí vyrovnávat s otázkou, jakým způsobem didakticky transformovat obsah a zůstat věrni požadavkům kladeným na dobrý sloh a zároveň požadavkům maturitní zkoušky. Tato rozpolcenost může představovat vnitřní rozpor i pro zkušeného praktika, natožpak začínajícího učitele.¹⁸

K psaní slohové práce i v běžné výuce naši respondenti používají zadání minulých ročníků maturit, což lze také do určité míry označit za nácvik zkouškových strategií, neboť cílem je primárně žáky seznámit se způsobem zadání slohové práce a nacvičit práci s ním,

protože když jim dám svoje téma, tak oni budou zvyklí na klasická témata, kdežto Cermat tam dává takové ty úryvky a takové. (Boris)

Někteří oslovení učitelé již od 1. ročníku opravují slohové práce podle jednotných kritérií hodnocení, ve 4. ročníku jsou žáci všech dotazovaných učitelů s hodnoticí tabulkou velmi dobře obeznámeni. Jednotná kritéria některých oslovených učitelů vnímají jako obohacení vlastní praxe, protože stanovila, čeho si při hodnocení slohové práce všimnout, příp. poskytla strukturu komentářů k pracím:

Od okamžiku, kdy je státní maturita, ten můj komentář má víc strukturu. (Naděžda)

¹⁸ Toto tvrzení můžeme potvrdit nejen z kontaktu s mnoha středoškolskými učiteli – kolegy – ale i z práce se studenty učitelství v seminářích didaktiky na PedF UK, tedy učiteli budoucími.

Ten systém je docela přínosný, že třeba i začínajícím učitelům to dává docela dobrý klíč, na jaká všechna kritéria se v té státní maturitě nebo v té slohové práci zaměřit [...] nějak to roztrždit a zvlášť zhodnotit, je docela dobrá věc. (Michal)

Rovněž alespoň do určité míry sjednotila hodnocení prací třeba v rámci učitelského sboru. Někteří učitelé ČJL, stejně jako jejich kolegové-učitelé cizích jazyků, si tedy uvědomují různost kritérií a začínají je diferencovaně používat při zpětné vazbě pro žáky i v běžné výuce.

Respondenti se v rozhovorech opakovaně dotýkali návratu k centrálnímu hodnocení slohových prací. Názory najdeme z obou stran – někteří považují centrální hodnocení za spravedlivější:

Takže ano, ať to jde k centrálním hodnotitelům, ať je to spravedlivé, a pokud prostě ty děti nedokáží napsat souvislý text o dvě stě padesáti slovech, tak prostě nemají mít maturitu (Radka);

jiní se k němu staví odmítavě – argumenty shrnuje tato výpověď:

Když se to bude takhle anonymně opravovat někde, prostě nějakou ouřada zaplacenou, teda náš kolega, pardon, bude sedět v Cermatu a bude to opravovat, tak tam prostě není ten lidský faktor a v tom obrovském množství silně pochybuju, že se někdo bude nad tím hlouběji zamýšlet. A já si myslím, že my se máme hlouběji zamýšlet nad některými věcmi. (Patricie)

Největší obavu z centrálního hodnocení písemných prací dotazovaní učitelé mají u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – právě „lidský faktor“ zde podle nich hraje rozhodující roli. To lze převést i na zpětnou vazbu, která v této chvíli chybí, protože opravené práce se do škol nevracejí. Přitom zpětná vazba, jak z rozhovorů vyplynulo, je pro učitele důležitá – výsledky maturit totiž analyzují (jedna z vyučujících se dokonce tématem zabývala ve své kvalifikační práci na vysoké škole) a příp. na ně reagují v rámci výuky. Pokud by se ohodnocené práce vracely do škol, mohly by posloužit jako cenná reflexe nejen pro žáky, ale především pro učitele – o to cennější, že pochází od externího subjektu. Jen tak by mohla slohová práce plnit svou funkci praktickou, formativní i vzdělávací (srov. Čechová, 1998, s. 155–156).

V souvislosti s centrálním hodnocením slohových prací se rovněž vrací základní otázka, a to je hodnocení originality a osobitosti textu (problém reflektovaný také v odborném tisku – srov. mj. Rysová, 2013/2014). To učitelům i přes drobné úpravy v kritériích zásadně chybí: „Prostě je tragédie,

když já žákům říkám – a vycházím z materiálů Cermatu –, že prostě originalita se opravdu víceméně neočekává.“ (Jaromír). Z vlastní praxe i dotazování mezi našimi respondenty víme, že učitelé žáky od tvořivých, originálních a osobitých řešení pro maturitní slohovou práci přímo odrazují – a lze se domnívat, že se to v různé míře přímo odráží také ve vyučovací praxi.

Kombinací všech zmíněných faktorů je možno dojít k závěru, že na střední škole může vlivem současné podoby maturitní zkoušky docházet k poměrně zásadnímu zúžení cílů komunikačně-slohové výchovy. Jak již sám název předmětu (výchova) napovídá, nejde jen o *naučení slohu*, nýbrž o *rozvíjení slohových schopností* (Čechová, 1998, s. 16). Cílem komunikačně-slohové výchovy není jen vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci, ale též rozvoj žákovy osobnosti v oblasti charakterové, postojoyé, hodnotové, emoční atd. směrem k tvořivosti, estetice, fantazii apod. (srov. Čechová, 1996/1997, 1998; Čechová & Styblík, 1998). Psaní je jedna z nejkomplexnějších aktivit, kterou žáci ve vyučování vykonávají, neboť vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí (Myhill et al., 2012a, b). To však podoba ani hodnocení slohové části maturitní zkoušky v této chvíli nezohledňují, čímž jsou v přímém rozporu s požadavky didaktiky českého jazyka a smyslem slohového vyučování vůbec. Je-li výuka psaní zploštěna na nácvik předepsaných formátů, nelze očekávat, že by rozvoj psaní plnil popsany cíl a že by zkouška skutečně ověřovala to, co se od ní očekává.

3.5 Složka literární

Debata o podobě literární výchovy (stejně jako jazykové složky předmětu) se vede již více než století.

Více než 120 let se volá po menší míře popisnosti, estetickém přístupu, estetikovzdělávací povaze literární výchovy, přímé čtenářské zkušenosti s textem, zaměřením na vlastní literární dílo, po přesunu těžiště od literární historie k živému dílu, po výchově čtenářů, po zkušenosti a vhledu, po výchově slovesným uměním (Hník, 2015, s. 44).

I podstatná většina učitelů z našeho vzorku se k tomuto pojetí přihlásila.

Podoba ústní části maturitní zkoušky je s výše uvedenými tezemi současné didaktiky literatury ve zdánlivém souladu, obecně totiž prosazuje komunikační pojetí práce s literárním textem. V tomto směru se k maturitní zkoušce naši respondenti vyjadřovali pozitivně:

Já si myslím, že ta současná maturitní zkouška, ta její koncepce je výborná právě v tom, že klade důraz na čtenářské dovednosti a čtenářskou gramotnost. (Patricie)

Mně se líbí ta ústní část velmi, protože se mi to zdá nejpodstatnější, pěstovat toho čtenáře, který si nepřečte jenom děj, ale přemýšlí o obsahu té knihy, o interpretaci a umí ocenit formu, styl. To myslím, že ta maturita k tomu nějak asi vede. (Beáta)

Zdá se, že zkoumaní učitelé považují pro svou výuku literatury historiografické pojetí za překonané.

Někteří to dávají do souvislosti se zavedením současné podoby maturitní zkoušky:

Děláme cvičné [maturitní – pozn. S. Š.] pracovní listy a oni si zkouší práci s tím textem. (Jolana)

Tak ústní zkouška je jasná v tom smyslu, že tedy máme seznam děl, máme obecnou strukturu té zkoušky a snažíme se tedy přiblížit ta literární díla ze všech stran těm studentům. A ne jenom pokud jde o ty body, které ta obecná struktura nabízí, ale ta práce s textem nebo ta analýza toho textu, aby byla nějak zajímavá nebo rozmanitá. (Denisa)

Jiní o tom byli přesvědčeni již před přeměnou maturity:

Hodina v literatuře bez literatury pro mě moc nemá smysl. (Darina)

Ta literární část se jaksi zcela shoduje s tím, co já chci v té výuce, k čemu směřuji, takže to neberu jako přípravu k maturitě, ale beru to zkrátka a dobře jako rozvoj toho studenta a jako příležitost, kdy si spolu povídáme o literatuře. A to je v podstatě to, co já chci. (Beáta)

Lze říci, že tzv. státní maturita ukotvila čtenářství jako základ středoškolské výuky literatury a mnozí respondenti toto přijali, příp. si minimálně uvědomují, že by přijmout měli: „Dneska mnohem víc s nimi interpretujeme – tam se to tedy změnilo.“ (Naděžda). Ve výpovědích učitelů sledujeme, že na žáky vyvíjejí intenzivní tlak, aby četli, což se jeví jako značně náročný didaktický úkol. Náročnost ústní zkoušky dle mínění našich respondentů úzce souvisí s malou čtenářskou zkušeností žáků. Motivace k četbě tak představuje jednu z hlavních výzev, před níž češtináři stojí. Avšak

pod prací s textem či „rozborem“ díla se ne vždy skrývá interpretace v pravém smyslu slova, ale pouhá rekapitulace děje, doplňování literárněhistorických informací o díle či autorovi bez hlubšího tázání se po smyslu textu. Zážitek z textu

a výchova ke čtenářství jsou do současné podoby literární výchovy zahrnuty jen okrajově. K umělecké povaze literárního díla a jeho estetické funkci je často pouze odkazováno v rámci faktografického výkladu (Hník, 2015, s. 51).

Jak lze usoudit z výpovědí učitelů v našem vzorku, k témuž bohužel v současné chvíli vede i formát ústní maturitní zkoušky (proto jsme soulad mezi maturitou a didaktikou literatury výše označili jako „zdánlivý“). V jejím průběhu se pro ni totiž vyžaduje jednotná struktura:

- a) charakteristika uměleckého textu je tvořena třemi částmi (téma, kompozice, literární druh a žánr; vypravěč / lyrický subjekt, postavy; jazykové prostředky);
- b) charakteristika neuměleckého textu tvořena dvěma částmi (porozumění textu, charakteristika komunikační situace; funkčněstylové charakteristiky textu, jazykové prostředky);
- c) k uměleckému textu náleží ještě literárněhistorický kontext díla.

Všechny tyto oblasti dle oficiálních požadavků Cermatu musejí být během patnáctiminutové ústní zkoušky pokryty. Jak dotazovaní učitelé vypovídají, toto pojetí zkoušky je nutí spíše k analýze či rozboru díla namísto jeho interpretace, a to nejen u zkoušky samé, ale i ve výuce:

Co se týká potom těch otázek, tam se přiznám, že už vlastně to ústní zkoušení [v běžné výuce – pozn. S. Š.] je výrazně ovlivněno tou maturitní zkouškou. Protože já bych se samozřejmě ráda ptala třeba na dojem z díla, úvahu nad dílem. Ale zároveň vím, že já u toho svého zkoušení se prostě musím zeptat na literární druh, literární žánr, charakteristiku postav, hlavní motivy; takže vlastně jako by u toho ústního už se snažím jim dávat i ty otázky, které potom následují u maturity. A to je vlastně učím od prváku. (Barbora)

Tam se vlastně moc nepočítá s tím, že by někdo ti ten prožitek se snažil sdělit. Pokud tam je nějaké dítě, které v tom díle něco vidí, působilo to na něj a je to takový ten intuitivní čtenář, tak si zas myslím, že moc u té maturity prostor nemá. (Jolana)

Takže bohužel ta maturita je svým způsobem nuda dneska, protože posloucháš stejné otázky, stejné odpovědi, ty děti jdou v tom průměru, to znamená vyhovět, takže tam odříkají určité věci, které se naučily, byť tu knížku třeba nečetly. [...] Protože ta literatura, prostě to není předmět. Souvisí to s uměním, souvisí to se zkušenostmi, vnímáním a tak dále. Ale to se dost právě dobře obodovat nedá. (Sabina)

Z odpovědí by bylo možné vyvodit, že zde narážíme na stejný problém jako v případě slohové práce – výchovná či, chceme-li, duchovní stránka výuky je oslabena. Učitel je od pravého smyslu čtení literárního textu ve výuce, tj. skutečné interpretace působení textu na čtenáře v širokých souvislostech, nastavením maturitní zkoušky nucen k literárně-teoretické analýze. To však primární cíl vnímání literárního textu není.

V rámci našeho výzkumu se však ukázala malá skupina učitelů, kteří jsou si natolik vědomi popsaných cílů literární výchovy, že se s tímto stavem nespokojují:

Samozřejmě se je snažíme vést nejen teda k analýze toho textu – žánrové, druhové, analýzu vypravěče, způsobu vyprávění a tady těch literárních pojmů, které ta osnova maturitní zkoušky akcentuje, ale snažíme se je trošku vést i k takovému tomu zážitkovému vyučování, aby o té knížce dokázali hovořit trošku kreativním způsobem. (Berta)

Z výpovědí všech respondentů jasně vyplývá, že obsah výuky literatury je ve velké míře určován školním kánonem literárních děl, a to již od 1. ročníku. Jednak oslovení učitelé soustředí intenzivní pozornost právě na díla zahrnutá do kánonu:

Pokud řekne, já teď čtu Pratchetta, a rozpovídá se na minutku, co je námětem a co ho na tom zaujalo, tak jako řeknu dobře, ale nezapomenu poznamenat, že prostě k sobě si nemůžu napsat, že má splněný čtenářský deník, protože to nemáme v kánonu. Takže jako nejde s pětkou, ale mám u sebe, že kánon ne, deník nemá splněno. (Barbora)

a jednak také žáci svou vlastní četbu vybírají podle kánonu: „Nekánonová díla takzvaně vypadají a studenti je moc neakceptují, oni skutečně pragmaticky jedou na tu dvacítku.“ (Sabina).

Respondenti také kritizují absenci současné světové i české literární produkce v oficiálně doporučeném obsahu zkoušky (srov. Cermat, 2015). Výpověď učitelky s nejdelší praxí shrnuje veškeré argumenty: „Já si to troufnu říct, protože já jsem právě ta stará struktura [...] – takhle jsme učili opravdu před 30 lety.“ (Denisa).

Častým tématem v rozhovorech byl rovněž počet přečtených literárních děl povinných k maturitě (celkem 20 titulů). Zvláště oslovení učitelé gymnázií toto omezení chápou jako problém, a to opět především v rovině motivace žáků:

Ta literatura se opravdu scvrkne na papouškování dvaceti třiceti titulů z kánonu, a to je určitě škoda. Takže k té ústní mám já osobně vlastně největší výhradu, averzi v tom smyslu, jak je podaná. (Naděžda)

Tak v momentě, kdy všichni vědí, že prostě musí za čtyři roky přečíst 20 knížek, což je komické číslo, tak co... Prostě co vy po nich můžete, když oni začnou a rodiče začnou a tak dál, co po nich vlastně chcete. (Jaromír)

Je zřejmé, že motivovat žáky k práci nad rámec požadavků musí být obtížné.

3.6 Maturita a vyučování

Jak dotazovaní učitelé odhadují míru vlivu maturity na svou výuku, jsme zjišťovali jednou otázkou pomocí škály od 1 – *vůbec neovlivňuje* po 5 – *ovlivňuje zásadně*: průměr odpovědí je 3,43. Žádný z učitelů nevybral možnost 1, rozložení u ostatních možností bylo poměrně rovnoměrné, a to i co do výběru odpovědi podle typu školy. Lze tedy usoudit, že vliv maturity na vyučování připouštějí všichni oslovení učitelé, a nezáleží při tom na typu školy, v níž působí. Liší se však mezi sebou mírou tohoto vlivu.

U učitelů, kteří učili i před zavedením nové podoby maturitní zkoušky, jsme zkoumali, nakolik pocítují proměnu způsobu výuky oproti starému modelu. Na škále 1 – *vůbec neproměnila* až 5 – *proměnila zásadně* jsme zaznamenali průměr 2,9. Pouze jeden z respondentů vybral možnost 1, ostatní odpovědi se pohybovaly na hodnotách kolem možnosti 3. Možnost 5 nevybral žádný z respondentů. Na tyto údaje lze nahlížet tak, že i zkušení praktici pocítují vliv maturitní zkoušky na svou práci, ale možná jim pedagogická zkušenost dává větší prostor k méně spoutanému plánování a řízení výuky, než je tomu u učitelů s menší praxí (což ostatně odpovídá výsledkům výzkumů, které ukazují, že liberálnější vyučovací styl mají učitelé s delší vyučovací praxí, zatímco začínající učitelé tíhnou spíše ke stylu exekutivnímu – srov. např. Au & Carroll, 1997, nebo Hübelová, 2009).

Z rozhovorů zřetelně vyplývá, že očekávané výstupy a konkrétní obsah výuky jsou v dnešní střední škole udávány především katalogem požadavků k maturitě, obsah katalogu je přetavován do ŠVP a do výuky. *Rámcový vzdělávací program* funguje pouze jako jakési vzdálené kurikulum v teorii, k jehož očekávaným výstupům se učitelé v praxi již nevracejí. Školní vzdělávací programy představují tematické plány, zásadně ovlivněné katalogem požadavků k maturitě, a časové harmonogramy. RVP a ŠVP ve svých výpovědích zmínil jediný vyučující (a to pouze ve smyslu, že je máme). Význam katalogu ilustrují tyto výroky:

Ty seznamy nám přišly natolik závažné, že jsme změnili tematické plány. Jestliže chceme, aby naši studenti byli úspěšní, aby měli pěkné maturitní vysvědčení, aby tomu odpovídaly znalosti, tomu, co předvádějí, tak se samozřejmě musíme aspoň částečně přizpůsobit těmhle seznamům. (Berta)

Ty požadavky jsou jednoznačně dané tím katalogem požadavků, který dává ministerstvo. Takže tam nedochází k nějakým diskusím, co učit nebo neučit, respektive ten základ je daný, pak můžeme diskutovat o té nadstavbě. (Darina)

Já se snažím všechno naroubovat na tu maturitu. Ten tematický plán. Protože v tom plánu máme udělat třeba rozdělení jazyků ve čtvrtáku nebo vývoj češtiny. To prostě vezmu letem světem a pak stejně dělám věci k maturitě. Ale nadepíšu, abych splnila plán, vývoj jazyka a pak dělám věci k maturitě, no. Ale to neříkám nahlas. (Daniela)

Toto upřímné vyjádření učitelky Daniely poukazuje na vznik jakési „šedé zóny“ v praxi některých učitelů – něco jiného deklarují kontrolním orgánům a vedení školy a něco jiného provádějí ve vyučovací hodině.

Dle většiny dotazovaných učitelů, a to z gymnázií i SOŠ, došlo celkově k redukci obsahu:

Učím toho méně. Musí se toho učit méně, protože v podstatě musí se část věnovat přípravě na tu maturitu, a myslím si, že spousta zajímavých projektů tím pádem odpadne, protože se na ně prostě nedostane. (Jaromír)

Redukce obsahu však souvisí s celou řadou dalších činitelů, nikoliv jen s maturitní zkouškou, jak by se z Jaromírovy promluvy mohlo zdát; změny jsou do jisté míry determinovány typem školy (na SOŠ více) nebo individuálními charakteristikami žáků:

Kdybych učila v uvozovkách elity, chytřejší děti, tak by mě třeba vůbec (maturita) neovlivnila, protože bych jim prostě řekla: Tak, pokud si chcete procvičit didaktické testy, koukněte se na web tam a tam a tam, tam de facto najdete úplně všechno. Takže ono jde taky jako o inteligenci a přístup těch studentů. Já to... ano, já to dělám proto, protože vím, že oni jsou absolutně neschopní to udělat sami a zcela automaticky, takže to si myslím, že tak jako velmi ovlivňuje – koho učíš, jakou sortu dětí. (Barbora)

Významný faktor ve změnách obsahu tedy představuje také pocíťovaná klesající úroveň středoškoláků. Z rozhovorů lze postihnout přímou úměru: čím nižší kognitivní kapacitu žáků učitelé pocíťují, tím více redukují obsah.

K redukcím však nedochází organizovaně, na celostátní úrovni, ale spíše intuitivně dle uvážení učitelů dané školy.

Na druhou stranu ale existuje úzká skupina učitelů, kteří se nenechávají formálními požadavky svázat, odmítají průměr udaný maturitní zkouškou, kladou si vyšší cíle a dělají i věci nad rámec (takřka výlučně jde o učitele gymnázií):

Já vím, k čemu směřuju, ale nenechávám se tím svázat. Nevnímám to jako něco, že bych nemohla si najít čas udělat něco, co třeba s tou maturitou vůbec nesouvisí. Ne, jsou takové hodiny prostě. Rozšířené hodiny nebo i sem tam, když se naskytne... Taky podle toho, jak časově na tom jsem v těch hodinách – klidně děláme díla, která vůbec nejsou v kánonu a vůbec se k maturitě neváží. (Barbora)

Jednoznačně chci delší texty a od začátku prvního ročníku jim vždycky říkám, že prostě úvaha se nedá napsat na 250 slov – že to jsou úvažičky až pidiúvažičky, takže jednoznačně píšou delší slohy. Já s nima píšu i klasické velké seminárky. (Irma)

Rozhodně nenacvičujeme slepě jenom ty požadavky té státní maturity – řekla bych, že tím bychom snížili tu kvalitu teda velmi tvrdě na gymnáziu. [...] Prostě mám ty šikovné děti a mohu si zachovat tu náročnost a takovou tu určitou šíři. (Naděžda)

To vše se děje při stálém vědomí požadavků maturity – buď jako vymezení se proti ní (až do formy jakéhosi vnitřního souboje vlastního přesvědčení s autoritou, formálním pokynem), anebo jako doplnění toho, co maturita požaduje.

4 Diskuse výsledků

Nová kultura vyučování a učení je postavena na základech pedagogického, psychologického a (oborově)didaktického konstruktivismu (Janík, 2013). Ten klade do středu vyučování i učení žáka a jeho perspektivu, neboť považuje učení za osobní konstrukt každého individua. Myšlenky konstruktivismu též stály v pozadí kurikulární reformy, během níž byly zavedeny *Rámcové vzdělávací programy*: mj. individualizace učebních procesů podle potřeb žáka, kognitivní aktivizace žáků, zavádění autentických učebních úloh, generativní řešení problémů, podpora metakognitivních procesů atd. (Janík et al., 2013, s. 138). Z prezentovaných zjištění však lze usoudit, že ideje kurikulární reformy jsou s jednotnou maturitní zkouškou v rozporu. Ačkoliv maturitní katalog není hlavním kurikulárním dokumentem, předepsané kurikulum zastínil. Určující pro obsah výuky je hodnocené kurikulum

(srov. Walterová, 1994) stanovené v maturitních katalogích, příp. dalších materiálech vydávaných Cermatem (např. Baumgartnerová & Kapustová, 2013, nebo Cermat, 2015).

Centralizací hodnocení slohových prací i stanovením jednotné formy ústní zkoušky byla individualizace, autenticita a heterogenita ve výuce ČJL omezena, přitom kognitivní úroveň středoškoláků naopak přímo vybízí k postupu opačnému. Nastavení maturitní zkoušky je též, dle výpovědí učitelů, v kontradikci s požadavky současné didaktiky českého jazyka a literatury. Pohledem sledovaných hypotéz Aldersona & Wallové (1993) lze tedy konstatovat, že maturita ovlivňuje vyučování, konkrétně čemu učitelé vyučují i jakým způsobem vyučují. Nastavení maturitní zkoušky ovlivňuje všechny učitele, ale každého vždy pouze v některých aspektech. Jejich zorné úhly se liší, velmi záleží na jejich vlastním pedagogickém přesvědčení a hodnotách, o nichž se domnívají, že by měli svým žákům zprostředkovat.

Z výpovědí dotazovaných učitelů vyplývá, že zvláště na gymnáziích a teoretičtějších SOŠ zkouška snižuje motivaci žáků ke studiu, neboť limity jsou v jejich očích nastaveny příliš nízko. Naopak pro praktičtější SOŠ představuje státní maturita z českého jazyka nesnáz, protože žáci nejsou primárně motivováni ke studiu teoretických předmětů. Na nutnost diferenciaci středoškolského vyučování češtiny podle typů škol upozorňovala např. Čechová (1998, s. 107). Jednotná zkouška pro všechny středoškolské obory se tak jeví spíše jako problematická, čímž narážíme na předmět mnohých debat, které provázejí podobu maturity od samého začátku. V tomto smyslu tedy maturitní zkouška ovlivňuje šířku, míru i hloubku vyučování, u některých vyučujících rovněž sled učiva.

Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že součástí přípravy na maturitní zkoušku z ČJL se stala poměrně rozsáhlá příprava v oblasti zkouškových strategií, jež u původního modelu nutná nebyla. Respondenti vypovídali, že u původní maturity také hojně před zkouškou opakovali, avšak jednalo se spíše o návrat k obsahu, nikoliv o nácvik strategií řešení různého typu úloh.

Výuka jazyka a literatury zahrnuje rozvoj dovedností, z nichž mnohé ani testovat nelze. Maturita tak v jazykové složce nutně musí setrvávat na tradičních (základních) lingvistických disciplínách (na rovině langue), přitom moderní didaktika i kurikulum akcentují také rozvoj v oblasti disciplín roviny parole. Podobně ve výuce literatury jednotné zkušební schéma pro ústní

zkoušku podvazuje tvořivou recepci uměleckého i neuměleckého textu – motiv literárně-teoretické analýzy literárního díla namísto interpretace pod vlivem současného nastavení zkoušky se v rozhovorech objevoval opakovaně. Totéž se týká standardizované slohové práce. Žáci sice napíší více slohových prací (mnozí učitelé z našeho vzorku např. přijímají slohové práce kdykoliv během roku, někteří vypověděli, že žáci ve 4. ročníku napíší šest až osm prací), avšak jde o psaní mechanické, naplňující předepsané matrice. Jeho cílem není hledání kreativních řešení, invenčních přístupů, originality či osobitosti textu, nýbrž nácvik požadovaných forem. Všechny tyto faktory mohou mít významný vliv na míru naplňování cílů výuky mateřštiny, zvláště pak cíle formativního.

Limitem předložené studie je velikost vzorku respondentů, výsledky výzkumu proto nelze generalizovat. Jejím cílem bylo spíše ukázat, jaké jevy se ve spojitosti s maturitní zkouškou ve školské praxi vyskytují, resp. jaké problémy učitelé řeší. Témata, která jsme v tomto příspěvku nabídli, mohou posloužit jako zdroj pro další výzkumy.

Omezením této studie je rovněž absence učitelů středních odborných učilišť s maturitními obory, jejichž reakce na náš e-mail s výzvou k účasti ve výzkumu byla nulová. Jejich pohled by rozhodně měl být zkoumán, neboť žáci středních odborných učilišť, jak z maturitních dat víme, jsou co do neúspěchu u zkoušky nejrizikovější skupinou.

Rovněž si uvědomujeme, že se ocitáme uprostřed kontroverzního tématu. Úmyslem tohoto příspěvku není jakkoliv agitovat ve prospěch tzv. státní maturity či proti ní. Vzhledem k tomu, že je na maturity neustále soustředěna velká pozornost z mnoha stran, vycházeli jsme z potřeby do debaty přispět určitými výzkumnými zjištěními.

5 Závěr

Maturitní zkouška má v našem vzdělávacím systému velmi významnou roli. Výsledky našeho výzkumu nasvědčují tomu, že i v českém kontextu mohou mít rozhodné zkoušky, mezi něž maturita patří, na vyučování poměrně zásadní vliv, a to v různých formách. Tím by se potvrdila zjištění zahraničních výzkumů (např. Andrews, Fullilove, & Wong, 2002, nebo Cheng, 2005), která poukazují na tentýž fenomén.

I u nás v ústředí veškerých těchto projevů stojí učitel a jeho pedagogické přesvědčení. Výpovědi našich respondentů lze číst tak, že jsou na změny v koncepci maturity poměrně citliví, bedlivě je sledují a reagují na ně. Lze tak usoudit, že washback maturitní zkoušky (a zde míníme mikropohled, tedy vliv na vyučování) je potenciálně značný. Z představených výsledků vyplývá, že nastavení maturity se do vyučování českého jazyka promítá metodicky i obsahově, v případě vyučování literatury a komunikačně-slohové výchovy by obecně bylo možné hovořit o vlivu koncepčním. Ve vyučování literatury akcentuje komunikační pojetí literární výchovy, v případě komunikačně-slohové výchovy výsledky našeho výzkumu naznačují odklon od funkční stylistiky směrem k vázanému slohu (srov. Čechová, 2017, s. 224).

Podoba maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury může působit na to, čemu učitelé vyučují a jak dané učivo žákům zprostředkovávají. U některých učitelů mohlo dojít k redukci obsahu, ke změně postavení některých partií učiva ve vyučování nebo ke změně uvažování o obsahu. Středoškolští češtináři do určité míry plánují výuku dle podoby závěrečného výstupu a mohou mu přizpůsobovat i cíle a obsahy jednotlivých celků učiva. Hypotézy dle Andersona a Wallové (1993), které jsme stanovili jako tematický rámec výzkumu, můžeme i na základě našich výsledků pokládat za platné – podoba maturity vliv na výuku českého jazyka a literatury má.

Úkolem tohoto příspěvku není zabývat se důvody, které vedly k centralizaci maturitní zkoušky, nicméně od doby, kdy se začalo uvažovat o její reformě, se hovořilo o jejím certifikačním charakteru. Diskusi však bohužel opanovaly formální aspekty zkoušky namísto otázek základních, tedy koncepčních (srov. přehled odborné literatury v úvodu). Nijak nebyl řešen základní problém jakéhokoliv standardizovaného testování, totiž že nemůže postihnout mnohé podstatné cíle (nejen jazykového a literárního) vzdělávání: kreativitu, schopnost kritického myšlení, sociální kompetence atd. Český jazyk a literatura je předmět s výrazným formativním akcentem, aktualizovaným o to více, že kurikulum směřuje ke kompetencím. Výsledkem se zdá být rozpor mezi kurikulem, které zdůrazňuje hlediska v podstatě netestovatelná, a výstupem ze střední školy, který očekává zvládnutí ověřitelných ukazatelů.

Před zavedením tzv. státní maturity nebyl nijak zkoumán stav středoškolské výuky (nejen ČJL), možný vliv nové podoby zkoušky na výuku nebyl nijak reflektován. Tyto dvě entity však, jak se ukazuje, nelze oddělit, jde o komplexní otázku. Narážíme na dva různé pohledy. Na jedné straně již dříve

někteří odborníci upozorňovali, že „maturit nelze dříve modernizovat, dokud nebyla zmodernizována předchozí výuka, jež se maturitami zakončuje. Začínat opravu školství u závěrečných zkoušek znamená stavět dům od střechy“ (J. Štech v r. 1931, cit. podle Skalková, 2000, s. 273). Na druhé straně však stojí argument, že pokud bychom měli čekat, až se zlepší výuka, mohli bychom čekat velmi dlouho, neboť setrvačnost ve školství je značná. Použít výstup jako nástroj vzdělávací politiky ve smyslu využití maturity ke změně středoškolské výuky se proto jeví jako logické a odůvodnitelné. Je však třeba důkladně promyslet, jakou podobu standardizovaná zkouška bude mít, aby požadovaného efektu bylo dosaženo. Výchozím bodem by měl být vztah mezi tím, co a jak se testuje, a tím, co a jak by se mělo vyučovat. Zároveň by se mělo zvažovat, jaká forma přípravy na zkoušku by byla nejvhodnější a jak by taková efektivní příprava mohla být podpořena (Green, 2013). „(...) návrhy testování (by) neměly navozovat jakousi skrytou nedůvěru vůči hodnocení vyučujících (jejich kolektivů či komisí) a jejich poctivého úsilí a odpovědnosti“ (Skalková, 2000, s. 280), jinak je podvazována pedagogická iniciativa učitelů. I naši respondenti vnímají „stahování“ zkoušky různými nařízeními a předpisy. Nabízí se proto zvážit míru direktivního řízení zkoušky i jejího hodnocení, aniž by se opouštěl cíl sjednocovat požadavky a hodnocení (srov. Čechová, 2017, s. 225).

Byl-li cíl testování zlepšit výuku na středních školách, pak by měla být získaná data využívána k hlubším analýzám či reflexi vzdělávání. Důvěryhodnost zkoušky podryvá, pokud jsou maturitní data úzkostlivě tajena a musí vzniknout veřejné iniciativy, aby byla zveřejněna (např. Maturitní data – odtajněno). Validitě zkoušky by proto napomohla nejvyšší možná transparentnost zkušebního procesu, a to jak před zkouškou, tak především po ní. Příkladem v tomto může být slovenský Národní ústav certifikovaných měření vzdělávání (NÚCEM), v jehož gesci na Slovensku centrálně zadávaná testování jsou a jenž každoročně analýzy výsledků zveřejňuje. Je tak možno se dozvědět např. úspěšnost dle pohlaví, druhu školy, délky studia, testovaných oblastí, zřizovatele, kraje, zkoumá se též korelace klasifikace z předmětu a úspěšnosti u maturitní zkoušky atd.¹⁹

Studie naznačuje otázky, které vyžadují odpovědi před zavedením jakéhokoliv standardizovaného testu do průběhu školní docházky. To se týká také aktuálních jednotných přijímacích zkoušek (srov. Štěpáník, 2016/2017).

¹⁹ Srov. <http://www.nucem.sk/sk/maturita>.

Učitelství je práce tvůrčí a (nepromyšlené či politicky zapříčiněné) zatěžování školského systému standardizovanými testy může představovat riziko (srov. situaci v Polsku – Pieniżek, 2016, s. 118). Je žádoucí, aby se washback efekt jakýchkoliv zkoušek stal předmětem extenzivní výzkumné reflexe, jejíž výsledky budou odborníky prezentovány ve veřejné i politické debatě.

Literatura

- Alderson, J. Ch., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Andrews, S., Fullilove, J., & Wong, Y. (2002). Targeting washback: A case study. *System*, 30(2), 207–223.
- Au, K. H., & Carroll, J. H. (1997). Improving literacy achievement through a constructivist approach: The KEEP demonstration classroom project. *The Elementary School Journal*, 97(3), 203–221.
- Baumgartnerová, G., & Kapustová, A. (2013). *Jak na to: písemná práce z českého jazyka*. Praha: Cermat.
- Bílek, P. A. (2001/2002). Rýžujeme na maturitě z českého jazyka 1: literatura. *Český jazyk a literatura*, 52(1–2), 6–10.
- Cermat. (2014). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: český jazyk a literatura*. Praha: Cermat.
- Cermat. (2015). *Sdělení ředitele Centra – Seznam literárních žánrů a autorů k didaktickému testu z českého jazyka a literatury*. Praha: Cermat.
- Cermat. (2016a). *Ciskom: 3. Komplexní jazyková zkouška. 3.1 Český jazyk a literatura. 3.1.2 Hodnocení písemné práce – český jazyk a literatura*. Praha: Cermat.
- Cermat. (2016b). *Ciskom: 3. Komplexní jazyková zkouška. 3.1 Český jazyk a literatura. 3.1.1 Metodologie písemné práce – český jazyk a literatura*. Praha: Cermat.
- Cermat. (2017). *Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka. Odborná příprava centrálních hodnotitelů PP: MZ 2017*. Praha: Cermat.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čechová, M. (1996/1997). Tvořivost učitelů k tvořivosti žáků? *Český jazyk a literatura*, 47(3–4), 68–81.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- 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. (2017). *Život s češtinou: Nomen omen: Češtinářka – Češka – Čechová*. Praha: Academia.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39–51.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.

- Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In I. Stuchlíková, & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 41–66). Brno: MU.
- Hrubý, D. (2015). Ta naše maturita česká. *Pedagogická orientace*, 25(5), 722–726.
- Hübelová, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. *Pedagogická orientace*, 19(2), 53–57.
- Cheng, L. (2005). Changing language teaching through language testing: A washback study. *Studies in Language Testing 21*. Cambridge: CUP and Cambridge ESOL.
- Cheng, L., Sun, Y., & Ma, J. (2015). Review of washback research literature within Kane's argument-based validation framework. *Language Teaching*, 48(4), 436–470.
- Chvál, M. (2011). Zamotané problémy maturitní zkoušky. *Pedagogika*, 61(3), 211–214.
- Ibrahim, R. (2013/2014). K ústní zkoušce z češtiny (Máj Karla Hynka Máchy). *Český jazyk a literatura*, 64(5), 209–212.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- 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.
- Jedlička, R. (2003). Bude reformovaná maturita zkouškou dospělosti i pro učitele? *Pedagogika*, 53(3), 249–252.
- Jeník, P. (2008/2009). Přežijeme novou maturitu? *Český jazyk a literatura*, 59(3), 135–138.
- Kostečka, J. (2001/2002). Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 52(9–10), 209–212.
- Kostečka, J. (2012/2013). Hodnocení slohových prací středoškoláků, včetně maturitních. *Český jazyk a literatura*, 63(3), 134–145.
- Koťa, J. (2011). Úvaha o maturitě anebo cesta mezi vědou a politikou. *Pedagogika*, 61(2), 113–116.
- Krejčová, L. (2009). Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica*, 14(2), 85–106.
- Lederbuchová, L. (2002/2003). Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 53(2), 68–75.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Plzeň: ZČU.
- Lippmann, K. (2010/2011). Dokážeme to? *Český jazyk a literatura*, 61(3), 131–133.
- Lippmann, K. (2011/2012). Byla to ještě maturita? *Český jazyk a literatura*, 62(2), 76–81.
- Machová, S. (2003/2004). Studium českého jazyka na gymnáziích a středních odborných školách. *Český jazyk a literatura*, 54(3), 138–139.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Myhill, D. (2012a). *Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupils' writing and pupils' metalinguistic understanding. End of grant report*. Dostupné z <http://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES-062-23-0775/outputs/read/c5bff83b-28d3-4945-8b8c-eb4b4c8406ae>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012b). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.

- Pieniżek, M. (2016). Teaching Polish language and literature in Poland. In M. Pieniżek & S. Štěpáník (Eds.), *Teaching of national languages in the V4 countries* (s. 103–134). Praha: PedF UK.
- Průžová, H. (2013/2014). Maturitní fórum. *Český jazyk a literatura*, 64(1), 34–37.
- Rysová, K. (2005/2006). Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 56(5), 232–234.
- Rysová, K. (2009/2010). Ještě o nové maturitě. *Český jazyk a literatura*, 60(1), 27–31.
- Rysová, K. (2011/2012). Cizincem ve vlastní zemi. *Český jazyk a literatura*, 62(4), 183–185.
- Rysová, K. (2013/2014). Originalita a invence v písemných maturitních pracích. *Český jazyk a literatura*, 64(2), 76–79.
- Shih, C.-M. (2009). How tests change teaching: A model for reference. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 188–206.
- Skalková, J. (2000). Maturita – dlouhodobý problém a aktuální výzva. *Pedagogika*, 50(3), 272–284.
- Soukal, J. (2005/2006). Jak (ne)učit český jazyk a literaturu. *Český jazyk a literatura*, 56(3), 127–133.
- Soukal, J. (2008/2009). Kánon není jen seznam. *Český jazyk a literatura*, 59(2), 70–73.
- Soukal, J. (2010/2011). Tvorba pracovních listů. *Český jazyk a literatura*, 61(2), 81–91.
- Soukal, J., & Skalská, I. (2011/2012). Maturitní zkouška 2011. *Český jazyk a literatura*, 62(1), 29–42.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách, 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Štěpáník, S. (2016/2017). Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *Český jazyk a literatura*, 67(3), 105–111.
- Štěpáník, S. (2016). Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 140(4), 30–39.
- Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: PedF UK.
- Tabášek, V. (2007/2008). Několik poznámek k podobě státní maturity z českého jazyka (a literatury?). *Český jazyk a literatura*, 58(2), 72–75.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU.
- Zimová, L. (2005/2006). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.

Poděkování

Děkuji Daniele Kloudové, Martinu Chválovi a Martině Šmejkalové za pomoc při přípravě tohoto příspěvku.

Autor

PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 5, e-mail: stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

Washback of the new school-leaving examination in Czech language and literature on instruction in teachers' statements

Abstract: The aim of this empirical study is to research the washback effects of the new form of the school-leaving examination in Czech language and literature (CLL) on CLL instruction at upper-secondary school. Through the method of semi-structured interviews with sixteen upper-secondary school teachers we researched (1) how (according to the teachers) the form of the school-leaving examination influences CLL instruction at upper-secondary school, and (2) how CLL teachers evaluate the school-leaving examination in CLL and how this evaluation relates to the teachers' approach to instruction and exam preparation. The results indicate that the new school-leaving examination model has brought some positive changes, but in certain aspects it contradicts the demands of current Czech language and literature didactics and declared educational aims of current school as well.

Keywords: washback, school-leaving examination, Czech language, instruction, literature, communication and composition, language

Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2017). *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer.

Kniha vytváří plastický obraz československého socialistického školství, který se zakládá jak na vzpomínkách pamětníků, získaných metodou orální historie, tak na studiu archivních, mnohdy pro podobné účely dodnes nevyužitých dokumentů. Prezentuje výsledky pedagogicko-historického výzkumu, který proběhl v uplynulých letech. V centru pozornosti stojí vzdělávání učitelů před rokem 1989 a jejich zkušenosti s výukou na základních školách. Pedagogové, kromě (politicky laděných) schůzí ve škole, popisují i svou mimopracovní činnost a volný čas. Doposud poměrně neprobádané téma pak představuje snaha o ateizaci společnosti, v níž měli právě učitelé sehrávat důležitou roli. Pamětníci rovněž podávají svědectví o atmosféře ve školách v době pražského jara a o tzv. strategiích přežití, prověrkách i postizích, které po něm následovaly, či o období normalizace.

Příloha 1

Výzkumné otázky:

- 1) Připravujete své studenty specificky/cíleně k maturitě z ČJL, ev. k některé části maturity z ČJL? – Jak?
- 2) Kdy začínáte s cílenou přípravou k maturitě z ČJL?
- 3) Kolik času věnujete cílené přípravě na maturitu z ČJL? (Bylo by možné specifikovat na rovině školního roku / týdne / vyučovací hodiny / týdenní časové dotace předmětu?)
- 4) Jak připravujete žáky na
 - a) didaktický test?
 - b) písemnou práci?
 - c) ústní zkoušku?
- 5) Kterou z částí maturitní zkoušky z ČJL považujete za nejnáročnější? – Jak toto zohledňujete ve vyučování?
- 6) Jak hodnotíte podobu maturitní zkoušky z ČJL, tj. strukturu a obsah? Ohodnoťte jako ve škole (*výborný–nedostatečný*). – Komentář k některé z částí (didaktický test, písemná práce, ústní zkouška)?
- 7) Jak hodnotíte náročnost maturitní zkoušky z ČJL vzhledem k tomu, jakou náročnost by měla podle vašeho názoru maturita mít? (*velmi snadná – spíše snadná – přiměřená – spíše náročná – velmi náročná*)
- 8) Co pro vás znamená maturita?
- 9) V zrcadle odpovědi na otázku č. 8 – jak moc je pro vás příprava na maturitu důležitá?
- 10) Jak moc ovlivňuje podoba maturity z ČJL vaši výuku? (K odhadu můžete použít škálu *1 vůbec neovlivňuje – 5 ovlivňuje zásadně*.)
- 11) Jak podoba tzv. státní maturity (nové maturity) z ČJL proměnila vaši výuku (obsah a používané metody a formy) oproti maturitě bývalé? (K odhadu můžete použít škálu *1 vůbec neproměnila – 5 proměnila zásadně*.)

- 12) Jak moc tzv. státní maturita (nová maturita) proměnila váš způsob přípravy žáků na maturitu oproti stavu před zavedením tzv. státní maturity z ČJL? (K odhadu můžete použít škálu *1 vůbec neproměnila – 5 proměnila zásadně.*)
- 13) Jakýkoliv další komentář?

Postupy používané učiteli ve vztahu k žákovské chybě při interakci s celou třídou

Martin Majcík

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Redakci zasláno 15. 6. 2018 / upravená verze obdržena 16. 9. 2018 /
/ k uveřejnění přijato 17. 9. 2018

Abstrakt: Cílem výzkumné studie je identifikovat postupy, které učitelé volí ve spojitosti s žákovskou chybou. Pozornost je věnována výhradně těm situacím, jež se pojí s chybami, ke kterým dochází při interakci učitele s celou třídou. V teorii je představena definice chyby a vývoj jejího pojetí v kontextu výuky. Dále jsou představeny jednotlivé oblasti učitelské práce s chybným žákovským výkonem. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter a použity byly metody pozorování a rozhovoru. Sběr dat byl realizován ve výuce českého jazyka v devátém ročníku základní školy. Výsledkem šetření je vymezení čtyř postupů, které učitelé v rámci práce s chybou realizují. Dva postupy představují způsob reakce na chybný výsledek v odlišných výukových situacích a definovány jsou jako adaptivní reakce na chybu a relativizace chybné odpovědi. Zbýlé dva postupy chybě předcházejí a jejich prostřednictvím učitel ovlivňuje význam chyby v sociálním prostředí dané školní třídy. Jedná se o ochranu před chybnou odpovědí u vybraných žáků a minimalizaci negativního pojetí chyby.

Klíčová slova: chyba, chybný výkon, učitelské postupy, učitelská práce s chybou, výuková komunikace, interakce s žáky

Žákovská chyba je fenoménem, kterému je pozornost věnována v rámci celé řady oblastí českého pedagogického výzkumu, ze kterých můžeme jmenovat například téma hodnocení (Slavík, 2003), zpětnou vazbu (Šedřová & Švaříček, 2012) či výuku cizích jazyků (Ondráková, 2014). Chyba je dle Borasiho (1994, s. 170) nedílnou a důležitou součástí výuky, která pro učitele může představovat vhodný nástroj na podporu žákovského učení. Zejména v posledních dekádách je v odborném diskurzu patrný zájem o porozumění způsobu, jak učitel na chybu reaguje a jak s ní ve výuce dále pracuje (Bray, 2011; Kalová, 2018; Schleppenbach et al., 2007; Steuer, Rosentritt-Brunn, & Dresel, 2013). Předložená studie si klade za cíl identifikovat konkrétní postupy, které učitelé volí ve vztahu k žákovské chybě, k níž dochází při interakci s celou třídou. Jedná se o specifickou situaci, protože žák se chyby dopouští před

svými spolužáky, takže každý účastník výuky je s chybou seznámen a může na ni reagovat. Daný moment tedy na učitele klade požadavky, které se následně promítají do způsobu práce s chybou. Vymezeny byly celkem čtyři postupy, které se odlišují svým cílem a také tím, k jaké úrovni chybného výkonu se vztahují.

1 Žákovská chyba

Obecně můžeme *chybu ve výuce* dle Grassingera a Dresela (2017, s. 61) definovat jako chování jedinců, které se odchyluje od stanovené normy, zabraňuje dosažení určitého cíle či je učitelem považováno za nesprávné. Při identifikaci chyby se tedy jako podstatné jeví srovnání očekávaného výkonu s dosaženým výkonem či výsledkem činnosti, protože právě tato odchylka je hlavní charakteristikou chyby. Podobnou definici chyby představuje Slavík (1999, s. 71) či *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003), kteří ji definují jako rozpor, jenž je odhalen v procesu hodnocení srovnáním s očekávaným vzorem. Chybu ve školní výuce tedy definuji jako výsledek žákovské činnosti, který se odlišuje od stanovené normy nebo je jako chybný určen učitelem. S termíny *chyba*, *chybný výkon* a *chybná odpověď* pracuji jako se synonymy.

Jak ovšem upozorňují Harteis, Bauer a Heid (2012, s. 257), z hlediska vlastností dané chyby je podstatná osoba, která „deklaruje objekt pozorování jako chybný“. Ve výuce je učitel důležitým činitelem, protože kromě samotné chyby určuje také vlastnosti, jež jsou chybnému výkonu přisuzovány. Dle Santagatové (2005, s. 492) je patrné, že připisované charakteristiky se mohou v čase proměňovat a vyvíjet, což vyplývá ze srovnání přístupu k chybě z hlediska behaviorální a konstruktivistické teorie. Behaviorální přístup k chybě je založen na přesvědčení, že by se chybám ve výuce mělo předcházet, protože žáci se učí prostřednictvím správných řešení učebních úloh (Santagata, 2005, s. 492). V tomto tradičním pojetí má chyba negativní konotaci, protože slouží pouze jako akt kontroly a k ověřování výsledků, takže se tak stává určitým znakem neúspěchu (Kulič, 1971, s. 14). Obrat v tomto přístupu přineslo až konstruktivistické pojetí, jež vychází z přesvědčení, že učící se jedinec aktivně konstruuje své poznání okolního světa, které je založeno na selekci aktuálních zkušeností a jejich transformaci do vědomostních struktur (Pritchard & Woollard, 2010, s. 8). Konstruktivismus pohlíží na jedince v celé délce jeho životní trajektorie, což znamená, že důležité jsou i každodenní zkušenosti,

kteře předcházely samotnému učení ve výuce. Takto ustanovené vědomostní struktury označujeme jako miskoncepty, protože vznikají právě na základě vlastní zkušenosti a nereflktují vědecky sdílená vysvětlení (Steffe & Gale, 1995, s. 15). Chyba má v tomto pojetí zásadní roli, protože umožňuje identifikovat podobu stávajících žákovských miskonceptů a reflexe chybného výkonu také přináší učiteli možnost, jak žákům napomoci v osvojování nových vědomostních struktur (Tulis, Steuer, & Dresel, 2016, s. 14). Aktuálně je tedy chyba chápána jako samotný akt učení, jehož výsledky se dále zapojují do tohoto procesu jako jeho předpoklady (Kulič, 1971, s. 14–15). V rámci výzkumného šetření budu dále pracovat právě s konstruktivistickým pojetím chyby.

V pedagogické odborné literatuře je patrná snaha o vytváření kategorizací a typologií, které mohou chyby třídit například dle četnosti výskytu, nositele, informační využitelnosti či kognitivní úrovně (Starý & Laufková, 2016). Z obecného hlediska můžeme žákovské chyby dělit na základě způsobu, jakým vznikají. Typologie představená Corderem (1981, s. 10) rozděluje chyby na dvě skupiny a vychází z kognitivního přístupu k osvojování cizího jazyka. Zaprvé se jedná o chyby ve výkonu. Tyto chyby je žák schopen sám opravit, protože vznikají nahodile například z důvodu únavy, přeřeknutí, kvality komunikace či nepochopení zadání apod. Druhou skupinu tvoří chyby kompetenční, které již vznikají na základě žákovy neznalosti. Jedná se o systematické chyby, které poukazují na nedostatečné osvojení či nepochopení učiva. Tyto chyby můžeme dále dělit podle úrovně kognitivního procesu, na jehož základě chyba vznikla. K rozdělení můžeme využít revidovanou Bloomovu taxonomii, která představuje hierarchické uspořádání kognitivních procesů a je také doplněna o znalostní dimenzi (Anderson & Krathwohl, 2001). Z hlediska těchto procesů může žákovská chyba vzniknout v procesu zapamatování, porozumění, aplikace, analýzy, hodnocení a tvoření. Chybu také můžeme kategorizovat s ohledem na znalostní dimenzi, dle které můžeme rozlišit chyby ve znalosti faktů, konceptů, v procedurální znalosti a také v rámci znalosti metakognitivní (Hudecová, 2004, s. 277). Na chyby je také možné nahlížet v kontextu konkrétních oborových didaktik. Při jazykovém vzdělávání můžeme jazykové chyby kategorizovat na základě dílčích jazykových systémů. Jak upozorňuje Jelínek (2001), rozlišit můžeme například chyby ve slovní zásobě, chyby ortografické, morfologické, chyby ve výslovnosti, chyby syntaktické či lexikální.

2 Učitelská práce s žákovskou chybou

Učitel se ve výuce nevěnuje pouze opravování žákovských chyb, ale také žákům ukazuje způsoby, jak s chybou pracovat a jak s ní během výuky zacházet (Matteucci, Corazza, & Santagata, 2015). Patrné ovšem je, že učitelé mohou k chybě přistupovat různým způsobem. Souhrn učitelských aktivit, které se vztahují k chybě, můžeme definovat jako tzv. *error management* (Tulis, 2013, s. 57). Mezi tyto aktivity zahrnujeme například ignorování chyby, kritiku studenta, posměch, či naopak zdůraznění potenciálu chyby pro učení. *Error management* proto vzhledem k českému odbornému diskurzu definuji jako učitelskou práci s chybou, jež zahrnuje celou řadu konkrétních aktivit a postupů, které učitel ve výuce realizuje ve vztahu k žákovské chybě. Postupy vzhledem k výzkumnému šetření představují konkrétní ustálené vzorce chování, které učitelé v rámci práce s chybou realizují. Jednotlivé postupy můžeme rozdělit dle toho, zda se vztahují k afektivní nebo kognitivní rovině žákovské chyby (Zander, Kreutzmann, & Wolter, 2014, s. 207). Nejdříve bude pozornost věnována rovině afektivní a následně kognitivní.

První oblast učitelské práce s chybou se vztahuje k afektivní rovině chybného výkonu. V případě chyby se podstatným stává sociální rozměr, protože její výskyt může pro žáka představovat negativní zkušenost, což se odvíjí od osobnostních charakteristik a také od situačních aspektů, jako je například podoba sociálních norem v dané třídě (Tulis et al., 2016, s. 15). Zaprvé může být chyba žákem vnímána jako určité selhání, jež je doprovázeno negativními pocity. Zadruhé může výskyt chyby vzbuzovat negativní reakce spolužáků, jež směřují k chybujícímu a mohou mít například podobu posměchu. Negativní důsledky chybného výkonu jsou také příčinou obav žáků, že budou ve výuce chybovat. Učitelé mohou realizovat kroky, které strach z chybného výsledku u žáků podporují, či mu naopak zabraňují. Těmito postupy formují význam chyby a ovlivňují klima pro práci s chybou v dané školní třídě. Tzv. *error climate* učitelé ovlivňují například tím, že dávají žákům najevo svou toleranci k chybným výsledkům, věnují se chybám během výuky, či naopak projevují posměch nebo žáka kvůli chybě poníží (Steuer & Dresel, 2015, s. 263–264). Důležité také je, zda učitel toleruje negativní reakce spolužáků, či naopak vůči nim projevuje nesouhlas. Z pohledu účastníků výuky tedy může klima pro práci s žákovskou chybou nabývat pozitivní nebo negativní podobu.

Druhá oblast učitelské práce se vztahuje ke kognitivní rovině chyby. Jedná se o způsob, jak učitel využívá chybu na podporu žákovského učení v rámci

výuky. Jakmile dochází k řešení chyby formou opravy během komunikace, můžeme hovořit o tzv. konverzační opravě (Zeman, 2013). Nejdříve je iniciována oprava, kterou může provést učitel či chybující žák. Dále následuje samotná oprava, která může být provedena učitelem, jiným žákem či žákem, který se chyby dopustil. V tomto ohledu můžeme rozlišit opravy gramatické, které se vztahují například k chybám morfologickým či fonologickým, a opravy významu, jež si kladou za cíl „zkvalitnit významový obsah“ dané promluvy (Zeman, 2013, s. 86).

Detailnější pohled na práci s chybou nabízí Kulič (1971, s. 100), který vymezil její základní fáze. Jakmile se chyba ve výuce vyskytne, tak by měla být učitelem detekována explicitním upozorněním. Následně dochází k identifikaci chyby, kdy je určen její charakter. Třetí fáze se vztahuje k interpretaci chyby, ve které učitel uděluje význam chybě tím, že ji uvádí do širšího kontextu učiva, vysvětluje žákům důvody jejího vzniku a vysvětluje její potenciál pro budoucí učení. Proces interpretace zahrnuje složitou zpětnovazební činnost (Křivohlavý & Mareš, 1995, s. 100). Celý postup je zakončen korekcí chyby, tedy její opravou. Daný způsob řešení chyby můžeme definovat jako způsob dialogický, protože žáka informuje o chybě a dává mu možnost využít poskytnuté informace pro vlastní učení (Kosíková & Černá, 2013, s. 378). Opakem je tzv. direktivní způsob, jenž je založen jen na samotném aktu opravy, který ale žákovi nepřináší žádné užitečné informace pro jeho učení.

Učitelovu práci s chybou ovšem můžeme dále rozložit na konkrétní aktivity, kterých můžeme ve výuce vyzorovat celou řadu, jak potvrzuje výzkum realizovaný Tulisovou (2013) ve výuce matematiky, němčiny a ekonomiky. Nejfrekventovanější reakcí na chybu je udělení prostoru pro opravu samotnému chybujícímu žákovi, které může být také doprovázeno poskytnutím většího množství času na hledání správné odpovědi. Učitel v tomto případě zopakuje otázku nebo žákovi poskytne nápovědu, která usnadní hledání správné odpovědi. Druhou nejčastěji realizovanou činností je oprava chyby samotným učitelem. Zatřetí se učitelé uchylují k tomu, že jakmile žák odpoví na jejich otázku špatně, tak ji pouze přesměrují na jiného žáka, který dostane příležitost pronést správnou odpověď. Častým řešením chyby je také diskuze celé třídy nad hledáním správného řešení. Již minimálně se v reakci na chybu objevují činnosti, které mají charakter posměchu, ponížení žáka či projevu zklamání. Ojedinele se ovšem také objevují situace, ve kterých učitel upozorňuje na přínos chyby a zdůrazňuje její potenciál pro žákovské učení.

3 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření se zabývá postupy, které učitelé volí ve vztahu k chybě při interakci s celou třídou. Jedná se o chybu, ke které dochází ve specifickém kontextu, protože žák chybí před všemi účastníky výuky, takže každý má možnost reagovat. Stejně tak mají žáci dále možnost sledovat reakci učitele na vzniklou chybu. Šetření se zabývalo těmi postupy, jejichž volbu jsou učitelé schopni reflektovat. Z tohoto důvodu budou při prezentaci výsledků využita data z pozorování výuky a také rozhovory s učiteli. Data z pozorování prezentují konkrétní postupy, které učitelé realizují, a data z rozhovoru reflektují jejich pohled na to, že tak činí. Výzkumná otázka tedy zní: *Jaké postupy učitelé volí ve vztahu k žákovské chybě při interakci s celou třídou?*

3.1 Zkoumaný vzorek a metody sběru dat

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v rámci projektu GAČR *Vztah mezi charakteristikami výukové komunikace a vzdělávacími výsledky žáků* (GA17-0364S). Sběr empirických dat byl realizován v hodinách českého jazyka ve vybraných třídách devátého ročníku základních škol a měl kvantitativní a kvalitativní fázi. V rámci kvantitativní fáze, která probíhala od listopadu 2017 do ledna 2018, probíhalo strukturované pozorování ve 32 třídách na 21 školách a vzorek byl tvořen celkem 639 žáky (Tabulka 1). V každé třídě byly pozorovány dvě vyučovací hodiny, během kterých byl prostřednictvím tabletů zaznamenáván čas a charakter promluv všech účastníků výuky. Kvalitativní fáze, ze které vychází tato studie, probíhala od února do května 2018. V této části probíhal sběr dat ve čtyřech devátých třídách záměrně vybraných z kvantitativní fáze.

Tabulka 1

Přehled zkoumaného vzorku

Škola	Učitel	Délka praxe	Počet žáků ve třídě	Počet videozáznamů		
				Mluvnice	Sloh	Literatura
Maloměstská	Beata	13	32	2	3	1
Městská	Daniela	15	13	1	1	4
Venkovská I	Aneta	4	26	2	1	3
Venkovská II	Chantal	2	23	1	1	4

Z důvodu zajištění anonymizace jsou v tabulce u učitelů i názvů škol použity pseudonymy. Stejně tak jsou v případě prezentace výsledků pseudonymy

označení všichni žáci, jejichž zákonní zástupci souhlasili s účastí na výzkumném šetření.

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup, jenž umožňuje komplexní uchopení určitého fenoménu v jeho reálném kontextu (Yin, 2011, s. 7–8). Protože se šetření věnuje žákovské chybě z hlediska výukové komunikace, je pozornost věnována vzájemným interakcím mezi učitelem a žáky. Předpokladem pro tento přístup je tzv. sociokulturní teorie, která poukazuje na důležitost interakce a jazyka v rozvoji kognitivních funkcí žáka (Tůma, 2017, s. 25) a také konstruktivismus, který umožňuje pohlížet na chybu jako na příležitost k učení (Borasi, 1994, s. 199). Vzhledem k vymezeným východiskům a zkoumanému problému jsem zvolil přístup etnometodologické konverzační analýzy pro analýzu vyučovacích hodin, zatímco k rozboru rozhovorů s učiteli bylo přistupováno prostřednictvím zakotvené teorie. Základní koncept etnometodologie, ze které konverzační analýza vychází, představuje dle Hendla (2005, s. 88) tzv. dokumentární interpretování, jež spočívá v identifikaci určitých latentních vzorců, které je možné rozpoznat prostřednictvím jejich jevových vyjádření. Jednu z hlavních technik zkoumání produktů a procesů sociálního jednání představuje „podrobné zkoumání komunikačních technik“ (Hendl, 2005, s. 89.). Konverzační analýza v tomto ohledu výzkumníkovi umožňuje objevit a popsat strukturu konverzace a činnosti, kterými se interakce odehrává prostřednictvím komunikačních výměn (Wooffitt, 2005, s. 8). Dle Tůmy (2016, s. 426) dochází na základě analýzy vybraných sekvencí k abstrakci obecnějších zákonitostí. Jak upozorňují Heritage a Clayman (2011, s. 35), výuková komunikace představuje institucionální konverzaci, protože se odehrává v předem daném kontextu a směřuje k určitému cíli, což ovlivňuje její strukturu a podobu komunikačních výměn. Analýza tak výzkumníkovi odkrývá určité mechanismy, které již mohou představovat postupy či způsoby jednání účastníků výuky. Z hlediska zakotvené teorie byla pro rozbor rozhovorů využita metoda otevřeného kódování, která umožňuje identifikovat latentní kategorie v podobě konstrukcí, jež stojí za určitým chováním či událostí (Hendl, 2005, s. 245).

Pro sběr empirických dat byly vybrány dvě výzkumné metody, protože triangulace výzkumných metod umožňuje uchopení zkoumaného problému z většího množství perspektiv, což také podporuje validitu a reliabilitu zjištěných výsledků (Švaříček & Šedová, 2007, s. 204). Zprv se jedná o metodu pozorování. Ze všech pozorovaných vyučovacích hodin (celkem 24) byly pořízeny videozáznamy na dvě kamery, které byly orientovány na žáky

a učitele. Vzniklé videozáznamy byly následně přepsány dle transkripčních pravidel vymezených Ten Havem (2007). Transkripční značky jsou vysvětleny v příloze. Videozáznamy byly pořízeny a přepsány týmem výzkumníků řešících projekt GAČR. Následně proběhla analýza přepisů, která již byla realizována samotným autorem. Druhou metodu představovaly polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami. S každým učitelem proběhl jeden rozhovor zaměřený na práci s chybou ve výuce. Rozhovor byl realizován, přepsán i analyzován autorem studie. Rozhovory probíhaly v průběhu sběru dat a vztahovaly se k tomu, jakým způsobem učitelé ze svého pohledu s chybou pracují a jaké si myslí, že volí postupy vzhledem k určitým žákům, situacím apod. Rozhovor se nevztahoval ke konkrétním situacím z videonahrávek.

3.2 Analýza dat

V případě dat z výuky byla uplatněna metoda konverzační analýzy, zatímco v případě rozhovorů bylo pro analýzu zvoleno otevřené kódování, jež spočívá v rozložení datového materiálu na kódy, které jsou následně sdružovány do kategorií, jež tvoří základní linii interpretace (Harding, 2013, s. 93). Analýza probíhala ve dvou na sebe navazujících krocích a pro kódování byl použit počítačový program *Atlas.ti*, který umožňuje kódování datového materiálu (Friese, 2014). Při analýze byla použita strategie analytické indukce, která spočívá v hledání jevů či případů, které se v pozorované skutečnosti opakují (Bryman, 2012, s. 566). Zjištěná pravidelnost následně umožňuje postulování hypotézy, která se vztahuje k výzkumné otázce.

Nejprve proběhla analýza čtyř přepsaných rozhovorů zaměřených na práci s chybou. Při otevřeném kódování rozhovorů vznikl výčet postupů, které učitelé dle svých slov realizují během výuky. Z tohoto výčtu byly vybrány ty výpovědi, které se vztahují k chybě, ke které dochází při interakci s celou třídou. Na základě literatury byly následně postupy rozděleny podle toho, zda se vztahují k afektivní či kognitivní rovině chyby. Druhá fáze již představovala konverzační analýzu a zaměřila se na pořízené videozáznamy vyučovacích hodin. Z hlediska analýzy budu komunikační akty označovat jako repliky, které definuji jako „každý řečový úsek, na jehož konci je místo relevantní pro vystřídání mluvčích“ (Nekvapil & Havlík, 2007). Promluvu definuji jako „řečovou jednotku, která tvoří relativně samostatný a uzavřený obsahově-sémantický celek s konkrétní komunikační funkcí a souvislou strukturou“ (Jelínek, 1984, cit. podle Hoffmanová, 2017). Prvním krokem při analýze vyučovacích hodin byla identifikace sekvencí, ve kterých se vyskytla žákovská

- 12 přesně tak. jo? koho co netušil.
 13 a když se ptám koho co pádovou otázkou,
 14 tak je to?=
 15 Ž Tereza: =tak je to podmět- ((podívá se na učitelku))
 16 U: tak je to?
 17 Ž Tereza: předmětná
 18 U: předmětná jo ((*zdůrazní rukou*))
 19 <pádová otázka kromě prvního pádu>
 20 to je podmětná> jinak je to předmětná. jo? <netušil koho co>
 21 pozor na to jak to je to je hodně
 22 to může být i způsobová to na to pozor.

V úvodu sekvence odpovídá žákyně na určení věty hlavní a vedlejší. Žákyně pronáší část odpovědi, na kterou učitelka verbálně reaguje pozitivně (ř. 3 a 5). Při určení charakteru věty vedlejší ovšem v odpovědi dochází k chybě, kterou učitelka signalizuje verbálně upozorněním: „Pozor, pozor.“ (ř. 7). Promluva učitelky dále obsahuje návodnou otázku, která se vztahuje k chybě (ř. 8) a jejímž cílem je podpořit žákyni v hledání správné odpovědi tím způsobem, že směřuje k určitému mezikroku, který vede ke správnému výsledku. Danou repliku můžeme označit jako tzv. uptake, protože představuje zpětnou vazbu, která si klade za cíl rozvinout žákovskou odpověď (Chin, 2006). Cílem této zpětné vazby je navést žákyni k tomu, aby dokázala nalézt správnou odpověď. Další replika (ř. 9) představuje nápovědu, jež má žákyni pomoci při hledání správné odpovědi. Na doplňující otázku žákyně odpovídá správně (ř. 10). Učitelka podává pozitivní zpětnou vazbu a pokládá další otázku, která si klade za cíl rozvoj žákovské promluvy, takže může být označena znovu jako uptake (ř. 13 a 14). Při odpovědi ovšem opakovaně dochází k chybě (ř. 15). Na nesprávnou odpověď v tomto případě učitelka již reaguje rozdílným způsobem, protože nedochází ke snaze rozvinout žákovskou promluvu, ale následuje pouze zopakování otázky, které žákyni poskytuje další možnost pronést správnou odpověď. Jak dokazuje replika na ř. 17, žákyně využívá možnost opravy a pronáší odpověď bez chyby, což učitelka potvrzuje (ř. 18). Dále také přidává vysvětlení daného problému pro všechny žáky a upozorňuje na možný problém, který by v tomto učivu mohl nastat.

Širší kontext, ve kterém se přízpusobivá reakce může odehrát, představuje procvičování v rámci mluvnice, jež umožňuje řešit použití gramatických pravidel, takže správné odpovědi mají předem jasně stanovenou podobu. To dává učiteli možnost žákům poskytnout podporu prostřednictvím zpětné

vazby, pokud se chyby dopustí, protože je zřejmý cíl, ke kterému mají žáci dojít. Z hlediska výukové situace se přizpůsobivá reakce objevuje v případě, kdy je učivo s žáky procvičováno. V této části hodiny mají pro učitele chybné odpovědi důležitý význam, protože mohou odhalit případné neporozumění učivu u konkrétního žáka. Aby učitel mohl identifikovat příčinu chyby a umožnit žákovi opravu, využívá tzv. uptake, který může představovat přeformulovanou nebo návodnou otázku (Chin, 2006). Použití daného postupu v podobě zpětné vazby, která rozvíjí žákovskou odpověď, volí učitelé se záměrem dovést konkrétního žáka ke správné odpovědi, jak upozorňuje učitelka Beata: „To se jako snažím, že chci odpověď tady od toho žáka. Až když to je fakt neúnosné a vidím, že z něho nic nedostanu, přestože položím nějakou návodnou otázku, tak pak se ptám ostatních.“ Jak z ukázky vyplývá, použití tzv. návodných otázek umožňuje učitelce podpořit v učení žáka, který se chyby dopustil. Ukázka číslo 1 ovšem dokazuje, že součástí návodných otázek může být také poskytnutí druhé šance, kdy učitelka žákovi poskytne další možnost na správnou odpověď předtím, než vyvolá jiného žáka. Aby žákovská chyba měla přínos pro všechny žáky, učitelka ji využívá jako podklad pro vysvětlení daného pravidla. Chyba se tak stává signálem, že se může jednat o problémové učivo, takže dochází k podrobnějšímu vysvětlení pro celou třídu.

4.2 Relativizace chybné odpovědi

Druhým postupem, který učitelé volí při výskytu chyby, je udělení prostoru pro vysvětlení způsobu daného řešení. Učitel tedy danou odpověď neoznačuje kategoricky za nesprávnou, ale konfrontuje ji se svým vlastním názorem a dává žákům možnost vysvětlit vlastní řešení, čímž chybnou odpověď relativizuje. Danou situaci ilustruje ukázka 2:

Ukázka 2

Tématem dané situace je řešení vztahu mezi pojmy pomoc a zdroj. Učitelka se ptá, který pojem je nadřazený druhému.

- 1 U Beata: je (.) když si vezmeme slovo nadřazené podřazené
- 2 tady tahle pomoc a tady ten zdroj, ((ukazuje na tabuli))
- 3 co by z toho bylo jako nadřazené? (2) ((stojí u tabule))
- 4 Ž Standa: zdroj. (2)
- 5 U: proč? (1)
- 6 Ž Standa: proto.
- 7 U proto nestačí. nejste na [prvním stupni.]
- 8 Ž Franta: [LOGICKÁ ÚVAHA]

- 9 U: mně to není logické. vysvětli mi to. já to nechápu. (3)
 10 proč je zdroj nadřazený pomoci? (1)
 11 já to zrovna vidím naopak.
 ...
 12 Ž Martin: zdroje jsme si schopni najít
 13 a pomoc hledáme v úzkém z-. ((usmívá se)) (2) tak ne. (1)
 14 U: děcka ten zdroj. čeho se týká ten zdroj? ((posune se ke katedře)) (.)
 15 když máte zadané téma? tak hledáte zdroje k tomu tématu.
 16 ale co může být pomoc? (.) to nemusí být k tomu tématu přece=
 17 Ž Martin: =pomoc kom-, ne (prezentaci).= ((gestikuluje))
 18 U: =přesně tak a proto je to pro mě širší tady tenhle pojem.
 19 protože tady ta pomoc může být (.) nebo ta zkušenost. (.)
 20 už mám <zkušenost z jiného předmětu už vím jak to říct>
 21 dostal jsem minule pětku už vím čeho se vyvarovat.
 22 tohle je mnohem širší. zdroj je na konkrétní věc a
 23 já o něčem můžu vědět něco víc. (.) něco míň. (.)
 24 ale tohle je mnohem širší. jo?
 25 takže proto tady to to chápu tímto způsobem. (.)
 26 ale nenutím vás to tak chápat.

V úvodu ukázky se učitelka ptá, jaký je rozdíl mezi zdrojem a pomocí z hlediska jejich podřazenosti či nadřazenosti. Žák odpovídá, že nadřazené slovo je zdroj (ř. 4). V následující replice učitelka rozvíjí žákovskou odpověď tím, že se ptá na zdůvodnění odpovědi. Žák odpovídá, že výsledek určil logickou úvahou (ř. 8). Následuje ovšem promluva učitelky, která danou odpověď zpochybňuje tím způsobem, že ji konfrontuje se svým názorem. Učitelka v tomto kroku naznačuje, že se jedná o její postoj prostřednictvím tvrzení „mně to není logické“ (ř. 9), a žádá o vysvětlení daného postoje. V replice č. 11 také žákům sděluje vlastní názor – „já to zrovna vidím naopak“. Nedochozí tedy k explicitnímu označení dané odpovědi jako chybné, ale ke konfrontaci s názorem učitelky, což učitelka dává žákům najevo. Replika na řádcích 12 a 13 představuje snahu o vysvětlení, na kterou učitelka navazuje tím, že se snaží přeformulovat otázky, které by lépe mohly ilustrovat její vlastní postoj. Následně dochází k odpovědi žáka (ř. 17), na kterou již učitelka reaguje pozitivním přijetím (ř. 18). Učitelčina promluva je dále tvořena vysvětlením vlastního názoru, což je explicitně také zdůrazněno – „takže proto tady to chápu tímto způsobem“ (ř. 25). V závěru repliky také dochází k upozornění, že se jedná jen o vlastní názor učitelky, takže žáci mohou mít na celý problém názor odlišný (ř. 26).

Daný způsob reakce na nesprávnou odpověď je volen zejména v případě, kdy otázka nemá pouze jednu správnou odpověď, takže žáci mají možnost obhájit svůj vlastní postoj. Vysvětlení vlastního postoje můžeme definovat jako vyšší kognitivní proces, který dle učitelky Daniely vyžaduje specifickou reakci: „Popravdě řečeno rozlišuji [úroveň kognitivních procesů] a u vyšších kognitivních procesů vůbec nikdy podle mě neříkám špatně. Že spíše jako říkám, pojďme se zamyslet nad tím, rozebereme.“ Pokud je tedy na učitelkou otázku možné odpovědět vícero způsoby, nedochází k označení určitých odpovědí jako chybných. V případě, že se odpověď učiteli jeví jako chybná, volí možnost diskuze a dává žákům možnost obhájit vlastní názor. Učitel tento postup volí i v situaci, kdy je podoba odpovědi v rozporu s jeho názorem. Předpokladem pro relativizaci chybné odpovědi jsou také otevřené otázky, které umožňují větší množství odpovědí, jejichž správnost je možné podložit argumenty a obhájit je. Daný postup je také spojen s metodou diskuze, která dovoluje střet různých názorů, postojů či subjektivně vnímaných informací. Prostřednictvím relativizace učitel žákům dává najevo, že každá odpověď může být správná, pokud je podložena argumenty, takže žáci se nemusí obávat zapojení, protože vždy mají možnost svůj postoj obhájit. Konkrétní způsob realizace tohoto postupu představuje upozornění, že daná odpověď je považována za chybnou jen z pozice učitelova názoru. Tato snaha také vede k přímé podpoře participace, protože učitel po žácích požaduje vysvětlení jejich stanoviska, takže jim vytváří prostor pro zapojení. Učitel také své stanovisko žákům vysvětluje, čímž jim umožňuje seznámit se s jiným pohledem na daný problém a popř. přehodnotit své stanovisko.

4.3 Ochrana před chybnou odpovědí u vybraných žáků

Předchozí činnosti byly učiteli realizovány v přímé návaznosti na chybnou žakovskou odpověď. Ochrana před nesprávnou odpovědí ovšem představuje postup, prostřednictvím kterého učitelé záměrně chybným odpovědím u vybraných žáků předcházejí. Učitelé shodně tuto skupinu žáků označují jako žáky „slabší“ a jedná se o ty, kteří mají horší školní prospěch, jenž je zapříčiněn specifickými vzdělávacími potřebami či jinými důvody. Tito žáci mohou být ovlivněni negativními dopady, jež mohou představovat způsoby reakce spolužáků. Účelem této aktivity je nedemotivovat žáky tím, že by se dopustili chyby při snaze odpovědět na učitelkou otázku. Patrné tedy je, že ochrana před chybnou odpovědí se primárně vztahuje k afektivní rovině chyby, protože ji učitelé realizují právě s ohledem na sociální důsledky chyby.

Způsob realizace této aktivity nastiňuje učitelka Aneta: „Vepředu sedí Tomáš a on se jako nehlásí vůbec, on nekomunikuje... A tak spíš to dělám tak, že on sedí přede mnou a když vidím, že to má třeba doplněné správně, tak ho vyvolám, aby si mohl správně říct, jak to doplnil, a pak ho vlastně pochválím, že to řekl správně.“ Snaha o prevenci je zde založena na skutečnosti, že vybraný žák se vyhýbá zapojení do výukové komunikace. Učitelka se ho proto snaží cíleně zapojit tím způsobem, že ho vyvolá na otázku, o které je přesvědčena, že na ni bude schopen odpovědět pouze správně. Důležitým aspektem je také umístění žáka ve třídě, které učiteli před vyvoláním umožňuje vizuální kontrolu. Ochrana před nesprávnou odpovědí ve svém důsledku také umožní pochválení žáka před celou třídou za to, že na učitelskou iniciaci odpověděl správně, což může vést ke zvýšení motivace pro příští zapojení do komunikace. Jak dokazují další učitelé zapojení do výzkumu, způsob ochrany před nesprávnou odpovědí také může představovat vyvolání na bezpečné téma, které má větší množství odpovědí, nebo využití speciální úlohy. „Dělám s nimi kreativní abecedu, že mají napsat pojmy. Karel Čapek a mají napsat ke každému písmenku pojem, který je napadne ke slovu Karel Čapek. A ne samozřejmě všichni mají všechno, ale obcházím a jdu se podívat na ty nejslabší, abych je vyvolala.“ Příklad učitelky Beaty dokládá, že snaha o prevenci před chybnou odpovědí může mít systematickou a cílenou formu učební úlohy.

Ačkoliv je pozornost v pedagogickém výzkumu věnována zejména aktivitám, které směřují k využití chyby pro učení, je patrné, že učitelé si uvědomují i její afektivní rovinu, která má ve svém důsledku vliv na určité žáky ve třídě. Učitelé tento negativní charakter chyby reflektují zejména u skupiny žáků, u kterých se cílem stává jejich ochrana. Patrné je, že význam chyby je ovlivněn i charakteristikami žáků, kteří se chyb dopouští. Zatímco u dobře hodnoceného žáka může být chyba podkladem pro další činnost ve výuce, tak na „slabého“ žáka může chyba mít negativní vliv. Učitelé se tedy snaží, aby tito žáci odpovídali pouze správně a bez chyb. Ačkoliv chybná odpověď poskytuje možnost, jak podporovat žákovské učení, tak v tomto případě je její přínos preventivně upozaděn na úkor sociálního rozměru.

4.4 Minimalizace negativního pojetí chyby

Poslední vymezený postup je definován jako minimalizace negativního pojetí chyby a popisuje snahu učitele cíleně a záměrně formovat význam chyby v sociálním prostředí školní třídy. Chyba může být v prostředí třídního

kolektivu vnímána negativním způsobem, což znamená, že se jí žáci snaží vyhnout, a může také docházet k negativním reakcím, pokud se chybná odpověď ve výuce vyskytne. Minimalizace negativního pojetí zahrnuje celkem dvě činnosti, jejichž cílem je ovlivnit vnímání chybného výkonu mezi žáky.

Zprvce se učitel snaží minimalizovat pojetí nesprávné odpovědi prostřednictvím explicitních upozornění, že chyba nepředstavuje nic negativního. Danou situaci ilustruje ukázka 3:

Ukázka 3

V dané části hodiny probíhá diskuze o vesmíru. Žáci mají vysvětlit, co znamená věta „Vesmír nemá žádnou nadčasovou geografii“.

- 1 U Daniela: zkuste zkuste to nějak vysvětlit,
 2 jakýmkoliv způsobem tu větu. (4)
 3 když se netrefíte (.) tak se nic neděje že jo ((prochází mezi žáky)) (10)
 4 Ž Denis: já nevím ((mluví k učitelce, krčí rameny))
 5 kdybych aspoň chápal. (2) já to nechápu.
 6 U: ((zasměje se a přichází k žákovi))
 7 U: co nechápeš? ((mluví tiše a sklání se k žákovi))
 8 Ž Denis: ty prostory. (2) jak může mít vesmír ()?
 9 U: ZAJÍMAVÉ, že? ((směje se a odchází před tabulí)) (5)
 10 U: tak. kdo by chtěl odpovědět (.)
 11 na to (.) co je to rozpínavost vesmíru?
 12 jak byste to vlastními slovy vysvětlili? Libore třeba? (2)
 13 Ž Libor: já jsem tam napsal čím dále jsou galaxie od sebe.
 14 tím rychleji se pohybují. (.) a vzdalují. (2)
 15 U: máte něco podobného? Co tam máte? Dane?
 16 Ž Denis: no takže. galaxie ve vesmíru se ()=
 17 U: =ehm. (2) ta-tady to bylo asi celkem jasné::
 18 to tam bylo vysvětlené hezky. Vždycky si můžete představit
 19 ten balónek na který si nakreslíte ty tečky. (.) tak
 20 a co teda znamená věta. vesmír nemá žádnou nadčasovou geografii?
 21 <Ona je poměrně složitá.> ee (.) zkusili byste někdo vysvětlit? (3)
 22 to nevadí když (.) když to nebude dobře. (3)
 23 cokoliv? Já vím že tam něco máte ((usmívá se a jde k lavici))
 24 jenom nechcete mluvit.
 25 Ž David: já-=
 26 U: = no Davide? ((podívá se na žáka))
 27 Ž David: já to mám poškrtaný:: já tam nic nemám.

V úvodu sekvence je patrné, že učitelka explicitně upozorňuje žáky, že se nemusí obávat nesprávné odpovědi, pokud se zapojí do komunikace (ř. 3). Tato výzva je součástí učitelské iniciace, která má formu otázky určené pro celou třídu. Snaha o minimalizaci je tedy součástí konkrétní otázky, která má charakter tzv. *open invitation*, protože umožňuje zapojení všech žáků do komunikace (Willemsen et al., 2018). Cílem je podpořit žáky, kteří si nemusí být svou odpovědí jistí či se obávají, že jejich odpověď nebude správná, aby se zapojili do výukové komunikace. Na danou iniciaci reaguje žák, který učitelku informuje o tom, že nerozumí tématu, ke kterému se otázka vztahuje (ř. 5). Na tuto repliku navazuje otázka ohledně toho, čemu žák konkrétně nerozumí (ř. 8). Explicitní upozornění na neporozumění učivu před všemi spolužáky můžeme reflektovat jako projev charakteristik daného prostředí. Je patrné, že na přiznání chyby v podobě nepochopení určitého problému nepřichází žádná negativní reakce ze strany spolužáků. Naopak, učitelka využívá ostatní žáky k tomu, aby se podíleli na samotném vysvětlení (ř. 10). Totožný postup minimalizace negativního pojetí chyby je patrný také v promluvě učitelky v závěru sekvence, kdy žáky upozorňuje, že nevdá, pokud jejich odpověď bude chybná (ř. 22). Na tuto promluvu reaguje žák, který učitelce sděluje, že danou úlohu nevyřešil (ř. 27). Znovu dochází k tomu, že se žák dobrovolně přiznává, že nezná správné řešení. Minimalizace negativního pojetí je tedy uplatněna v rámci diskuze. Negativní pojetí chyby v žákovském kolektivu může způsobit, že se žáci vyhýbají zapojení do komunikace v případě nejistoty o správnosti své odpovědi. Pro učitele je v rámci diskuze primárně důležité zapojení žáků nehledě na správnost, což dávají explicitně najevo. Tento postup také dle výše uvedené ukázky plní ten efekt, že se žáci neostýchají přiznat, že neznají správné řešení či učivu nerozumí. K popírání a schovávání vlastních chyb dochází právě v těch třídách, ve kterých je chyba vnímána negativně (Seifried & Wuttke, 2010, s. 149).

Další způsob, jak učitelé dosahují minimalizace negativního pojetí chyby, nastává v případě, kdy žáci reagují na chybnou odpověď posměchem či jiným pro učitele nepřijatelným způsobem. „V hodinách na začátku, když jsem je dostala, tak měli tendence se někomu smát. Ale já říkám: ‚Nechte toho jako a nikdo se smát nebude.‘ Říkám: ‚Chybovat může každé.‘ Tak oni se odnaučili jako nějak smát druhému.“ (učitelka Chantal). Chyba se ve výuce může stát zdrojem negativních reakcí, jež jsou směřovány k chybujícímu žákovi. Učitelé se ovšem žáky snaží vést k tomu, že chyba nepředstavuje nic negativního, takže na ni není možné reagovat daným způsobem. Účelem tohoto postupu

je tedy nastavení určitých komunikačních pravidel a také ochrana žáků, kteří mohou být chybou stigmatizováni. Z ukázky vyplývá, že podoba komunikačních pravidel spojených s chybou se ve třídě může v čase proměňovat. Negativní reakce na chybný výkon se ve třídě objevuje, pokud učitel označuje dané chování jako přípustné či na něj žádným způsobem nereaguje. Jakmile ovšem začne docházet k signalizaci nesouhlasu s daným chováním, žáci se začnou chovat požadovaným způsobem. Přístup žáků k chybujiícím spolužákům je tak silně ovlivněn učitelem, který ve školní třídě vytváří určité klima pro práci s chybou, které představuje součást celého třídního klimatu.

5 Diskuze

V učitelské práci s chybou, ke které dochází během interakce s celou třídou, můžeme vymezit určité postupy, jež učitelé realizují. Jak je ovšem patrné z výsledků šetření, postupy se mohou vztahovat k různým aspektům chybného výkonu a mohou plnit různé cíle. Ačkoliv je chybě často věnována pozornost z hlediska hodnocení (např. Slavík, 1999; Starý & Laufková, 2016), učitelská práce s chybou také zasahuje do profesních činností učitele, které můžeme označit jako aktivizace žáků a jejich motivace či řízení učebních činností a jejich koordinace (Babiaková, 2012, s. 230). Na práci s chybou tedy můžeme nahlížet jako na komplexní činnost, která se skládá z postupů, jež žakovské chybě předcházejí či na ni navazují. Z hlediska zaměření postupů bylo využito dělení na rovinu afektivní a kognitivní, které vymezili autoři Zander a kol. (2014, s. 207). Ke kognitivní rovině se vztahují ty postupy, které chybu využívají na podporu žakovského učení a směřují k interpretaci a korekci chyby. K rovině afektivní zase řadíme ty postupy, které reagují na sociální aspekt chyby.

Dle Seifrieda a Wuttkeové (2010, s. 148) existuje řada empirických důkazů, že učitelé mají klíčovou roli při využití potenciálu chyby pro učení žáků. Autoři také vymezili základní dovednosti, které by učitel měl mít, aby mohl žáky při učení podporovat. Jedná se o znalost možných typů chyb, orientaci ve strategiích řešení chyb a důležitý je také konstruktivní přístup k chybám. Z daného výčtu je patrné, že důraz je kladen zejména na kognitivní rovinu chybného výkonu. Z výsledků šetření ovšem vyplývá, že polovina realizovaných postupů se vztahuje právě k rovině afektivní. Jedná se o postupy označené jako ochrana žáků před chybou odpovědí a minimalizace negativního pojetí chyby. Hlavním cílem těchto postupů je vytvořit ve výuce takové prostředí,

ve kterém chyba není vnímána negativně, ale naopak jí je přisuzována konstruktivní role z hlediska žákovského učení. Steuerová (2015, s. 263) upozorňují, že klima pro práci s chybou v dané třídě je primárně ovlivňováno chováním učitele, na které navazuje chování žáků. Vymezené postupy tedy směřují k tomu, aby formovaly pozitivní prostředí pro práci s chybou, a to ve dvou rovinách. Zaprvé učitelé chrání určité žáky před negativními reakcemi spolužáků. Zadruhé učitelé ubezpečují všechny žáky, ať se nebojí do výukové komunikace zapojit i přes riziko, že jejich odpověď nebude správná. Postup nazvaný minimalizace chybné odpovědi podporuje zapojení žáků i v případě, že si nejsou jisti správností své odpovědi. Jak upozorňují Schleppenbach a kol. (2007, s. 144), je patrné, že tyto postupy předcházejí samotné práci s chybou a vedou k tomu, že žáci považují za běžné dopouštět se chyb a také o nich následně diskutovat.

Pro detailnější pochopení učitelských postupů spjatých s afektivní úrovní žákovské chyby je ovšem nutné vzít v úvahu i charakteristiky konkrétního žáka, který se chyby dopouští. Dle Babada (2005) je patrné, že učitelé se chovají rozdílným způsobem k žákům s rozdílnou úrovní výkonnosti. V tomto případě učitelé záměrně pracují s žáky, kteří dosahují horších výsledků, aby jim napomohli v participaci na výuce. Zapojení do výukové komunikace má pro tyto žáky důležitý benefit, protože participace napomáhá konstrukci poznatků a učení (Šedřová & Šalamounová, 2015, s. 77). V případě tohoto postupu je důležité, že jej učitelé realizují vzhledem k určité skupině žáků, což dokazuje, že práci s chybou nelze vnímat univerzálně, ale může se u určitých žáků proměňovat vzhledem k jejich charakteristikám. Ačkoliv tedy ignorování chyby či přesměrování otázky na jiného žáka mohou být vnímány jako způsoby, které neprospívají žákovskému učení (Tulis, 2013), pro učitele mohou plnit význam ochrany žáka před negativním dopadem chybného výsledku.

Při pohledu na vymezené postupy s označením adaptivní reakce a relativizace nesprávné odpovědi, které následují po chybě, je zřejmé, že učitelé svými reakcemi sledují různé výukové cíle. Adaptivní reakce je učiteli realizována v rámci procvičování učiva mluvnice. V tomto kontextu se chyba jeví jako důležitá, protože učitelé umožňuje identifikovat, zda bylo dosaženo vzdělávacího cíle v podobě osvojení určité látky, a informuje jej také o dosaženém žákovském výkonu (Kalová, 2018, s. 74). V případě relativizace chyby se jako cíl ovšem jeví vedení žáků k vysvětlení jejich stanoviska. Tento postup je zase uplatňován v případě, kdy otázka nemá jednu danou odpověď, takže může dojít k diskuzi učitele a žáků, která povede k argumentaci určitého postoje

či stanoviska. Dle Zemana (2013, s. 86) tedy můžeme tento postup popsat jako opravu významu, protože dochází k úpravě obsahu či hledání obsahu výstižnějšího. Základním rozdílem mezi uplatňovanými postupy je samotné učivo, které konkrétní reakci umožňuje. Z hlediska kognitivních žákovských procesů ovšem oba dva postupy vedou k podpoře vyšších kognitivních procesů. Žáci v návaznosti na reakci učitele uplatňují analýzu, syntézu, aplikují či tvoří (Anderson & Krathwohl, 2001). Vzhledem k aktivitě žáka můžeme oba postupy označit jako dialogické řešení chyby, protože analýza chyby a její korekce je aktivně prováděna žákem v dialogu s učitelem (Slavík, 1994, s. 125).

Za důležité části vymezených postupů můžeme označit zpětnou vazbu, kterou učitel poskytuje žákovi po výskytu chyby. Využití chyby pro žákovské učení spočívá právě ve způsobu zpětné vazby, který se může proměňovat. Jak upozorňují Šedová a Švaříček (2010, s. 82), během výuky může docházet k tzv. zamlčenému hodnocení, kdy učitel žákům neposkytuje informace o jejich výkonu a výsledku. Daný mechanismus naopak zabraňuje využití chyby, avšak může mít přínos ze sociálního hlediska, protože daný výkon neoznačuje jako chybný. Roli zpětné vazby při práci s chybou tak můžeme vnímat jako klíčovou. Zpětnou vazbu, která obsahuje informace o úspěšnosti či neúspěšnosti, správnosti postupu a další informace zaměřené na podporu žáka, můžeme označit jako tzv. korektivní zpětnou vazbu (Hattie & Timperley, 2007, s. 91).

Rozdělení jednotlivých postupů odkazuje na skutečnost, že učitelé v případě chyby reflektují její kognitivní i afektivní úroveň, což vede k využití různorodých postupů, které ovšem můžeme zahrnout pod učitelskou práci s chybou. Jak upozorňují Steuerová a kol. (2013, s. 196), pokud je chyba vnímána negativním způsobem, tak jsou i možnosti pro její využití během výuky poměrně omezené. Do jisté míry proto můžeme reflektovat skutečnost, že sociální rozměr předchází využitelnosti chyby pro učení. Postupy vybraných učitelů poukazují na to, že i ve vyučovací praxi se tyto roviny chyby prolínají a práci s chybou je nutné chápat jako komplexní proces. Přesto musíme upozornit, že v rámci příspěvku byla pozornost věnována pouze těm postupům, jejichž využití dokázali učitelé reflektovat prostřednictvím rozhovorů. Ve výuce ovšem existují i postupy a činnosti, které učitelé realizují bezděčně, aniž by si uvědomovali jejich použití.

6 Závěr

Předložené výzkumné šetření se zabývalo postupy, jež učitelé realizují zá-
měrně ve spojitosti s žákovskou chybou, ke které dochází v průběhu inte-
rakce učitele s žáky. Cílem studie bylo navázat na výsledky zahraničního
výzkumu, který se v posledních dekadách věnuje chybě zejména z hlediska
učitelských reakcí, které ve výuce po chybě následují (Ingram, Pitt, & Baldry,
2015; Santagata, 2005). Jak ovšem dokazují výsledky tohoto šetření, učite-
lé některé činnosti realizují ještě před samotnými chybami a také podobu
těchto činností je nutné vnímat v širších podmínkách, které jsou tvořeny na-
příklad tématem a cílem výuky či vlastnostmi žáka. Vymezeny byly postupy
nazvané *adaptivní reakce* a *relativizace chyby*, které směřují k využití chyby
na podporu učení. Zbývající postupy s označením *ochrana žáka před chybnou
odpovědí* a *minimalizace negativního pojetí chyby* zase ovlivňují vnímání chy-
by v daném třídním kolektivu.

Literatura

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Babad, E. (2005). Guessing teachers' differential treatment of high-and low-achievers from thin slices of their public lecturing behaviour. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29(2), 125–134.
- Babiaková, S. (2012). Komparácia profesijných činností slovenských, českých a poľských učiteľov na primárnom stupni školy. *Pedagogická orientace*, 22(2), 222–242.
- Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as „Springboards for Inquiry“: A teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 166–208.
- Bray, W. S. (2011). A collective case study of the influence of teachers' beliefs and knowledge on error-handling practices during class discussion of mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(1), 2.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. New York: Oxford university press.
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Thousand Oaks: Sage.
- Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, 53, 61–68.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. Thousand Oaks: Sage.
- Harteis, C., Bauer, J., & Heid, H. (2012). *Human fallibility*. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Heritage, J., & Clayman, S. (2011). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hoffmannová, J. (2017). Institutciální dialog. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/INSTITUCIONÁLNÍ_DIALOG
- Hudecová, D. (2004). Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 54(3), 274–283.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315–346.
- Ingram, J., Pitt, A., & Baldry, F. (2015). Handling errors as they arise in whole-class interactions. *Research in Mathematics Education*, 17(3), 183–197.
- Jelínek, M. (2001). Co je to jazyková chyba? In K. Klímová & H. Kneselová (Eds.), *Profesor Hauser jubilující: sborník příspěvků ze semináře konaného 10. 4. 2001 při příležitosti 80. narozenin prof. PhDr. Přemysla Hausera, CSc.* (s. 75–85). Brno: Masarykova univerzita.
- Kalová, S. (2018). Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny. *Pedagogická orientace*, 28(1), 72–110.
- Kosíková, V., & Černá, K. (2013). Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi. *Pedagogika*, 63(3), 372–393.
- Křivohlavý, J., & Mareš, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matteucci, M. C., Corazza, M., & Santagata, R. (2015). *Learning from errors, or not: An analysis of teachers' beliefs about errors and error-handling strategies through questionnaire and video*. Dostupné z https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42369304/Pre_print_Matteucci_Corazza_Santagata_Novascience_Chapter.ID_33975_7x10.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537531031&Signature=zPhsm8emMTbceQJhnG3HWQtbP%2F8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLEARNING_FROM_ERRORS_OR_NOT_AN_ANALYSIS.pdf
- Nekvapil, J., & Havlík, M. (2007). Replika v rozhovoru. In P. Karlík & J. Plesková (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/STRÍDÁNÍ_REPLIK_MLUVČÍCH_V_ROZHOVORU
- Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. New York: Routledge.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491–508.
- Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). Student errors: How teachers diagnose and respond to them *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 147–162.
- Schleppenbach, M., Flevares, L., Sims, L., & Perry, M. (2007). Teachers' responses to student mistakes in Chinese and U.S. mathematics classrooms. *The Elementary School Journal*, 108(2), 131.
- Slavík, J. (1994). Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 44(2), 119–128.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 54(1), 5–25.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate as an element of effective learning environments. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57(2), 262–275.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 196–210.
- Šed'ová, K., & Šalamounová, Z. (2015). Žákovská participace na komunikaci jako produkt interakcí mezi učitelem a žákem. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(3), 75–94.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamřčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2012). Feedback in educational communication in Czech secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 239–261.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–68.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12–26.
- Tůma, F. (2016). Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26(3), 415–441.
- Tůma, F. (2017). *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Willemsen, A., N., Gosen, M., van Braak, M., Koole, T., & de Glopper, K. (2018). Teachers' open invitations in whole-class discussions. *Linguistics and Education*, 45, 40–49.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Wolter, I. (2014). Constructive handling of mistakes in the classroom: The conjoint power of collaborative networks and self-efficacy beliefs. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 17(5), 205–223.
- Zeman, J. (2013). *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Autor

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

Practices used by teachers in relation to errors during whole class interaction

Abstract: The goal of the research is to identify practices which are chosen by teacher because of pupils' error. The research is focused on the practices that relate to errors made during whole class interaction. A definition of error and its development is introduced in the theoretical part. Further, the paper deals with teacher error management behaviour. The research is qualitative, and methods of observation and interviews were used. The data was collected in the ninth grade of elementary school in Czech language lessons. The result of our research is the definition of four practices which are part of dealing with errors. The first two procedures represent the way teachers react to error. They are characterized as an adaptive reaction to error and a relativization of the wrong answer. The other two teachers' procedures influence the meaning of error in the social environment of the classroom. They are termed as a prevention from error for selected pupils and a minimization of negative conception of an error.

Keywords: error, mistake, teachers' practices, error management behaviour, dealing with errors, pedagogical communication, whole class interaction

Tůma, F. (2017). *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: Masarykova univerzita.

Monografie je věnována problematice interakce třídě. Vychází z 987 minut nahrávek seminární výuky angličtiny. Pomocí konverzační analýzy kniha popisuje, jak se účastníci výuky střídali, jak prováděli opravy, jak přepínali mezi angličtinou a češtinou a jak realizovali studentské prezentace. Monografie podrobně zkoumá interakci ve výuce anglického jazyka, ale klade si také za cíl přispět do diskusí o výzkumu interakce (nejen) ve třídě.

Příloha: Transkripční značky (Ten Have, 2007)

[označuje začátek překrytí dvou replik
]	označuje konec překrytí dvou replik
=	okamžitá návaznost replik
(.)	krátká pauza v promluvě
(1)	délka pauzy v sekundách
<u>Slovo</u>	mluvčím je kladen důraz
:::	prodloužení hlásky
-	ukončení repliky
.	pokles intonace
,	malá změna intonace
SLOVO	zvýšení hlasu
<slovo>	zrychlení
()	úsek, který nelze přepsat
(slovo)	špatně srozumitelné slovo
(())	popis neverbálních aktivit a poznámky

Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea

Veronika Kolaříková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Redakci zasláno 15. 5. 2018 / upravená verze obdržena 13. 9. 2018 /
/ k uveřejnění přijato 16. 9. 2018

Abstrakt: Edukace je součástí nejen školního prostředí, ale i prostředí dalších institucí, mezi které se dnes výraznou měrou řadí muzea. Ta mohou edukovat a kultivovat své návštěvníky, přičemž vhodným ukotvením muzejněedukačních aktivit se zdají být konstruktivistické teorie učení. Ty vycházejí z konstruktivistického paradigmatu sociálních věd i myšlenek klasiků, jako je např. Dewey. Představení konstruktivistických teorií učení, jejich ukotvení v konstruktivistickém paradigmatu i jejich následná aplikace do prostředí muzea tvoří klíčovou osu i téma předkládané studie. Hlavním cílem studie ale není pouze představit konstruktivisticky orientovanou muzejní edukaci, ale především vymezit a definovat základní prvky konstruktivistických teorií učení, které mohou být využitelné (nejen) pro muzejněedukační realitu, její praxi i následnou evaluaci.

Klíčová slova: konstruktivismus, konstruktivistické teorie učení, edukace, muzeum

Lidé se ve svém životě neustále něčemu učí. Proces učení a výchovy je provází celým životem, nejen dětstvím, které je jako období intenzivní edukace veřejností i v odborné literatuře nejvíce akcentováno. Fakt, že je edukace procesem odehrávajícím se po dobu celého života jedince a procesem, který se netýká pouze prostředí rodiny a školy, ale i dalších institucí, si v současnosti na poli pedagogických a sociálních věd uvědomujeme, a proto se stále více setkáváme s pojmy, jakými jsou informální učení, rekvalifikace, celoživotní učení, edutainment apod. V oblasti pedagogiky věnující pozornost mimoškolnímu prostředí pak sílí hlas muzejní pedagogiky, která se zabývá edukací návštěvníků muzea. Mnohá muzea se dnes snaží být moderními institucemi aktivně se podílejícími na edukaci a kultivaci osobnosti lidí, které do muzea přivádějí nejrůznější pohnutky. Ať už návštěvníci přicházejí do muzea za zábavou, poučením nebo jen chtějí vyplnit čas deštivého dne, vstupují do edukačně podnětného prostředí.

Muzea uchovávají a prezentují specifické kulturní, historické, přírodovědné, technické, umělecké i jiné objekty, které se podílejí na reprezentaci lidské kultury, na předávání informací i na kultivaci osobnosti návštěvníků. Muzea tak mohou sehrávat důležitou úlohu v komplexním procesu edukace. *Edukaci* studie chápe jako zastřešující pojem zahrnující v sobě vzájemně se prolínající procesy výchovy a vzdělávání (srov. Průcha, 2002, s. 66; Průcha, Walterová, & Mareš 2009, s. 63). Jde přitom o procesy mající intencionální povahu (např. edukace odehrávající se v kontextu školního vyučování či edukačního programu muzea) i povahu bezděčnou, kam Průcha (2002, s. 66) řadí např. učení nápodobou. V kontextu muzea hovoříme o *muzejní edukaci*, kterou Šobáňová (2012c, s. 35) vymezuje jako „záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost“. Muzejní edukace je dle Jagošové, Jůvy a Mrázové (2010, s. 72) jedním z hlavních cílů moderního muzea a „představuje jeden z faktorů, jenž se podílí na rozvoji každého jedince v mnohosti jeho kvalit fyzických, psychických i sociálních“. Učení v muzeu může probíhat spontánně. Člověk už jen tím, že muzeum navštíví a sám si jej projde, získává nějaké informace a prožitek. Muzejní edukace může být ale prováděná také cíleně. Snaha muzea edukačně působit na široké spektrum návštěvníků se dnes odráží ve vzrůstajících počtech edukačních programů.

Aby byl edukační výsledek muzejních aktivit co nejefektivnější, je důležité věnovat edukačnímu procesu náležitou odbornou pozornost. Pedagogové, včetně muzejních pedagogů a dalších pracovníků muzea, si kladou otázku, jak efektivně edukační proces v muzeu realizovat. Významným odborníkem věnujícím se otázce muzejní edukace je George Hein, který se ve svém celoživotním díle zamýšlí nad způsoby muzejní edukace a který prosazuje myšlenku fungování muzeí (především dětských muzeí) jako vzdělávacích institucí. Ideální zázemí pro muzejní edukaci podle Heina (2001) nabízejí konstruktivistické teorie učení. Hein věří, že konstruktivismus nabízí užitečnou vzdělávací teorii založenou na myšlence, že proces učení dětí úzce souvisí s hrou, která je pro ně přirozenou aktivitou. Hlavní důraz konstruktivismus v rámci vzdělávacích teorií klade na pojetí učení jako aktivního procesu, ve kterém učící se jedinci konstruují své poznání. Od této premisy se pak mají edukační aktivity muzea odvíjet.

Důvody, proč je podle Heina (2001) přínosné v muzeu konstruktivistické teorie využívat, souvisejí především s tím, že nabízejí vzdělávací styl podporující kritické myšlení návštěvníků. Díky tomu podle něj mohou muzea přispívat k rozvoji občanské společnosti oceňující rozmanitost a podporující respekt

k ostatním. Jako další z kladů konstruktivistických teorií učení shledává jejich návaznost na tradici objektového učení, které je v muzeích využíváno už dlouhou dobu a které shodně považuje hru za způsob učení. Konstruktivistické teorie učení jdou ale nad rámec objektového učení a kladou důraz i na další aspekty edukace. Učení podle Heina (2001) chápou jako proces osobní konstrukce významu spíše než jako proces přenosu vědomostí. Z této pozice si uvědomují, že měnit lidské znalosti, názory, postoje, vlastnosti i další osobnostní rysy je velmi složité a nelze očekávat, že pouhé předání informace k jejímu osvojení postačí.

Konstruktivisticky orientovaný edukační proces se do prostředí muzeí hodí, neboť muzea ze své podstaty tvoří instituce zaměřující se na oblast informálního učení, které zde může probíhat zábavnou a hravou formou, respektive by v ideálním případě mělo (ačkoli se to tak v praxi vždy a všude neděje), a které zde není pro člověka povinností, ale spíše bonusem. Edukační proces v muzeu není v ideálním případě ani tak orientován na to, aby předal návštěvníkovi pevně stanovený výčet určitých informací (i když znalostní potenciál muzeí je veliký a nezanedbatelný), ale aby jej v rámci edukace obohatil také o zkušenosti a příjemné prožitky a aby kultivoval jeho osobnost v celé její šíři (kultura je v muzeu neustále přítomná a pro edukační proces podstatná). Ve světě také stále více roste důraz na sociální funkce muzea, které se stávají součástí cílů edukačních nebo existují vedle nich. I sociálně orientované cíle pak korespondují s konstruktivisticky orientovanou muzejní edukací. Je přitom samozřejmé, že ve svých edukačních aktivitách muzeum vychází ze svých exponátů, tedy z muzeálií, které jsou základním klíčovým prvkem celého muzejněedukačního procesu, který by bez nich nebyl reálný, a které jsou ze své podstaty spojeny právě s informacemi a znalostmi.

Obsah muzejní edukace vyplývá z povahy muzejních sbírek i charakteristik samotného muzea (typ muzea, velikost muzea a jeho umístění apod.). Zpracování edukačního obsahu pak závisí hlavně na pracovnících muzea a jejich schopnostech a vizích, než že by bylo podřízeno kurikulárním dokumentům, jako je tomu např. ve škole. Dnes se přitom často setkáváme se situací, kdy muzea ve snaze získat návštěvníky nabízejí edukační programy šité školám na míru, vystavěné na jejich kurikulu a klíčových kompetencích vycházejících z rámcových a školních vzdělávacích programů. Omezit edukační působnost na cíle kurikula nebo nekriticky kopírovat klíčové kompetence by ale z hlediska myšlenkového zázemí předkládané studie mohlo být pro muzea spíše nežádoucím jevem, který by je směřoval k rigiditě

edukačního procesu a nevyužití celého jeho potencialu, který „pouhý“ znalostní rámec dalekosáhle překračuje. S touto myšlenkou souhlasí i Hein (2001) když říká, že od muzeí nemůžeme čekat, že budou své návštěvníky vzdělávat v takové podobě, která by jim pomohla naplnit přísně stanovený vzdělávací školní obsah, jehož získání by žáci potvrdili vykonáním zkoušek. Muzeum by se podle něj mělo spíše snažit návštěvníky lidsky rozvíjet. A právě k tomuto cíli může konstruktivistické paradigma poskytnout vhodné zázemí. Konstruktivisticky orientovaná edukace totiž není zaměřena jen na získání informací, ale ze své podstaty se orientuje také na rozvoj osobnosti učícího se jedince (konkrétním příkladem může být důraz kladený na rozvoj kritického myšlení apod.).

Upozorněním na možná rizika nekritického přebírání edukačních cílů vycházejících z rámcových vzdělávacích programů ale netvrdíme, že spolupráce muzea a školy nemůže být pro žáky edukačně obohacující. Naopak, edukace v muzeu může být pro žáky nejen příjemným zpestřením, ale také přínosem. Podle Heina (cit. podle Savicke & Juceviciene, 2012, s. 76) mohou muzea školní vzdělávací program obohatit pomocí odlišných vzdělávacích metod. Ty se soustřeďují na edukaci pomocí exponátů a muzejních narativů, snaží se podněcovat vlastní aktivitu návštěvníka a rozvíjet jeho kritické myšlení, orientují se na jeho zkušenost. A právě zařazení prvků konstruktivistických teorií učení do muzejní edukace může edukační proces obohatit, podpořit a rozvíjet. Orientace v problematice konstruktivisticky laděné edukace tak může být pro pedagogy přínosná. Konstruktivistické paradigma je navíc spojeno s řadou dalších otázek, které se dnes v oblasti pedagogiky (stále) diskutují (např. role žáka a učitele v edukačním procesu, vliv edukačního prostředí, důraz na vlastní aktivitu žáků, proces konstrukce znalostí a postojů apod.).

Ve snaze pochopit roli konstruktivistického paradigmatu v oblasti muzejní edukace se ve studii společně podíváme na to, co konstruktivismus v pedagogice vlastně znamená, proč může být dobré jeho paradigmatické zázemí využívat a, především, jak to v praxi udělat, respektive jak konstruktivismus jako teoretický koncept překloupat do (muzejní) edukační praxe. Právě konkrétní a problematiku shrnující objasnění zavádějící dané téma do samotné muzejněedukační praxe v literatuře často chybí. Cílem textu je tedy (1) *představit čtenářům problematiku konstruktivismu v pedagogické praxi, která se úzce prolíná především s konstruktivistickými teoriemi učení, které je možné využít v edukační realitě muzea. Za tímto účelem bude studie ve svém výkladu postupovat krok za krokem; nejprve poskytne vhled do problematiky*

konstruktivistického paradigmatu a dále zpracuje téma konstruktivistických teorií učení, jež budou následně dány do vztahu s prostředím muzea a muzejní edukace. Studie přitom nechce pouze vysvětlit pozici konstruktivismu v pedagogice a poukázat na to, proč může být přínosné konstruktivistické prvky v muzejní edukaci využívat, ale především si klade za cíl (2) *definovat, jak konkrétně se tyto prvky v muzejní edukaci mohou projevit*. Otevírá se tedy otázka toho, jak je možné konstruktivistické prvky do edukační praxe zapojit, a spolu s tím i problematika toho, jak je možné je výzkumně uchopit při evaluaci edukačních programů. Orientace textu na konkretizaci v edukační praxi využitelných prvků konstruktivistických teorií učení je klíčová. Právě chybějící doporučení v otázce zapojování prvků konstruktivistických teorií učení do edukační praxe totiž mohou vést k tomu, že je pro (nejen muzejní) pedagogy obtížné s těmito teoriemi pracovat, a proto se jim ve svých aktivitách vyhýbají nebo je využívají jen ojediněle či implicitně, a tím pádem i nahodile a nekoordinovaně. Na základě studia literatury, která bude v textu postupně představována¹, jako hlavní výstup studie ve svém závěru předloží seznam prvků konstruktivistických teorií učení, které mohou být v muzejní edukaci využívány či analyzovány.

1 Konstruktivistické paradigma sociálních věd

Konstruktivismus je široký a různými způsoby používaný pojem. Jeho obsah se odvíjí od toho, zda je pojem používán v rámci sociálních věd jako takových, nebo je blíže specifikován z pozice pedagogiky, sociologie či dalších vědních disciplín. Tím ale není různorodost konstruktivistických přístupů vyčerpána. I v rámci jednoho vědeckého oboru (nejčastěji sociologie) nacházíme celou řadu konstruktivistických přístupů, které se vzájemně liší i prolínají. Konstruktivismus tak můžeme chápat jako určitou meta-teorii, která nabízí specifický pohled nejen na sociální realitu a její konstrukci, ale také na lidské poznání i samotné vědecké teoretizování (Siebert, 2006).

¹ Z této perspektivy by bylo možné předkládanou studii chápat jako přehledovou studii shrnující teoretické přístupy z oblasti konstruktivistických teorií učení. Zvolené literární zdroje byly vybírány s ohledem na jejich relevanci pro dané téma a kritériem výběru bylo i odborné ukotvení daného zdroje (např. dílo světově či v rámci České republiky uznávaného autora, věnujícího se dané problematice, nebo publikování textu v odborném akademickém časopise, přičemž pro hledání textů byly využity elektronické databáze EBSCO, *Web of Science*, *ProQuest* a ERIC).

Fakt, že konstruktivismus jako populární myšlenkový proud nalzáme napříč různými vědeckými disciplínami, podle Sieberta (2006) pramení z návaznosti konstruktivismu na současnou vysoce pluralitní podobu reality. Konstruktivismus odpovídá potřebám a charakteristikám současné doby proto, že samotné jeho popisy reality jsou rozmanité. Pluralita konstruktivistického pohledu vychází z přesvědčení, že pojetí sociální reality konstruují sociální aktéři. Proto se mohou objevovat různé pohledy na svět, které se pojí se specifickými životními okolnostmi, v nichž sociální aktéři žijí a jednají. Toto pojetí světa pak odpovídá *sociologickému konstruktivismu*, který označuje souhrn sociologických směrů, škol a koncepcí založených na myšlence sociálního světa jako neustále a kontinuálně konstruovaného sociálními aktéry v procesech sociální komunikace a interakce. Sociální svět nelze vnímat jako z vnějšku daný objektivní fakt, ale jako specifickou sociální konstrukci (Maříková, Petrusek, & Vodáková, 1996, s. 524).

Tradice konstruktivismu je stará (srov. Alieva, 2016; Maříková et al., 1996, s. 524; Siebert, 2006). Prvky konstruktivistického myšlení najdeme už u Kanta, Webera, Marxe, Durkheima, Pareta i dalších významných sociologů. Jako paradigma se sociologický konstruktivismus začal uplatňovat v 60. a 70. letech 20. století a dnes na poli sociálních věd zaujímá významné postavení. Při svém vzniku a formování byl ovlivněn především lingvistickou filozofií (Austin, Wittgenstein), hermeneutikou a v neposlední řadě Schutzem a jeho reinterpetací Husserlova díla. Jako takový se sociologický konstruktivismus odvíjel od kategorie jazyka, jehož náplní není svět pouze popisovat, ale také spoluutvářet, a to nejen prostřednictvím sociální komunikace, ale celkově skrze konstituci sociálního života, tvorbu významů a jejich interpretaci.

Fakt, že konstruktivismus často navazuje na myšlenky sociologických klasiků, podle Sieberta (2006) přispívá k jeho kritice. Někteří autoři konstruktivismu vyčítají, že jeho teze o vztahu mezi světem a člověkem nejsou příliš originální ani nové. Novátorská je podle nich pouze jím používaná terminologie. Výtka směřující k návaznosti stávajících myšlenkových proudů na ty předcházející ale může být dle mého názoru zavádějící. Navazovat na tradiční koncepce, se kterými je badatel obeznámen, není v sociálních vědách ničím neobvyklým, nežádoucím ani strnulým. Navazovat na dosavadní znalosti a dále je zpracovávat totiž neznamená tyto myšlenkové zdroje kopírovat a nekriticky přebírat. Naopak jde o prohlubování těchto myšlenek, jejich další zvažování, kritiku či případné vymezení se vůči nim. Jedná se tak o přirozený proces

vědeckého bádání a jeho vývoje, kterým se zabýval už Weber (2009, s. 116), podle kterého není poznání sociálních věd nikdy konečné a definitivní. Vědění, které sociální věda produkuje, je vždy provizorní, v budoucnu může být vždy dále rozvíjeno, revidováno či zcela překonáno. To by ovšem vědce od jejich bádání nemělo odradit. Navíc vzhledem k tomu, že konstruktivismus netvoří homogenní myšlenkový přístup, lze podle mne tuto kritiku považovat za zjednodušující. Jednotlivé konstruktivistické směry totiž nabízejí různorodé myšlenky, které právě díky tomu, že mohou být rozdílné, mohou být navzájem také o to více diskutovány, promyšleny, upřesňovány a neustále vyjednávány² tak, jak to ostatně od vědecké činnosti sociálních věd vyžadoval už samotný Weber.

Jelikož není konstruktivismus označením pro jediný homogenní pohled na realitu, můžeme rozlišit několik jeho variant. V sociálních vědách se nejčastěji setkáváme s optikou sociálního konstruktivismu, který je spolu s geneticky orientovaným konstruktivismem Piageta a radikálním konstruktivismem (Glaserfeld) také výchozím bodem pro konstruktivismus využívaný v pedagogice. Vedle sociálního, genetického a radikálního konstruktivismu můžeme najít také konstruktivismus biologický (Maturana), filozofický (Schmidt), terapeutický (Watzlawick), neuro-vědecký (Roth), konstruktivismus založený na teoriích sociálních systémů (Luhmann) apod. (srov. Siebert, 2006; Vollmers, 1997).

Přesto, že se konstruktivismus v sociálních vědách rozvětňuje do mnoha specifických podob, můžeme nalézt určité společné myšlenky, které konstruktivisté sdílejí. Jak už bylo naznačeno, základním styčným bodem jednotlivých podob konstruktivismu je fakt, že konstruktivismus představuje teorii poznání vnímající sociální svět jako sociálně konstruovaný. Cílem konstruktivismu není říci, jaký svět je (jedna objektivní a pravdivá realita podle konstruktivismu existovat nemůže, realita je vždy pluralitní), ale spíše popsat, jak jej vnímají a interpretují sociální aktéři. Za tímto účelem dochází k pozorování a analyzování nejen sociální skutečnosti, ale také jednání, myšlení, postojů, znalostí a pocitů lidí. Ti se totiž svým jednáním na konstrukci reality podílejí. Konstrukce sociální reality je proto nevyhnutelně socio-kulturně

² Jako dobrý příklad diskuze dvou odlišných směrů konstruktivismu, který je aplikován do oblasti pedagogicky a edukační reality, může posloužit text Kaščáka (2002), který pojednává o rozdílech radikálního „individuálního“ konstruktivismu a „postmoderního“ sociálního konstruktivismu. Oba typy konstruktivismu budou dále v textu pro základní vhlad do dané problematiky stručně představeny.

podmíněná. Aktéři vytvářejí svůj svět na pozadí sociálně-historických zkušeností v sociálně-ekonomických a sociálně-kulturních životních podmínkách a na základě životního stylu specifického pro dané sociální prostředí (Siebert, 2006).

Zabýváme-li se sociálním světem, jeho aktéry a v něm probíhajícími procesy (např. právě procesem edukace), je vhodné si výše popsanou socio-kulturně-historickou kontextuálnost dění a jednání lidí uvědomit. Studie se proto při chápání konstruktivismu a konstruktivistické edukace kloní k optice relacjonismu, který vyzdvihuje ve své vědecké práci např. Mannheim zabývající se věděním. Relacionismem má Mannheim (1991, s. 133, 315) na mysli fakt, že vědění a s ním spojené myšlení člověka je vždy ovlivněno socio-kulturním kontextem jeho života a je formováno pod vlivem konkrétní historické epochy a místní kultury (tedy i geografického kontextu), která určuje, co je v dané době známé, co je poznatelné, co je normální apod. Logicky je pak těmito vlivy ovlivněn i proces vzdělávání. Je to totiž socio-kulturní a historický kontext (mohli bychom hovořit i o společenském diskurzu převládajícím ve společnosti apod.), který velkou měrou ovlivňuje to, jaké informace bude muzeum ve svých expozicích a edukačních programech upřednostňovat a prezentovat, a tedy i předkládat svým návštěvníkům. Zároveň, jak si ještě ukážeme, tento kontext ovlivňuje také to, jak budou jednotliví návštěvníci dané informace vnímat a interpretovat.

2 Sociální konstruktivismus a radikální konstruktivismus

Podle Al-Saggafa a Williamsonové (2006, s. 7–8) se konstruktivistické paradigma zakládá na dvou hlavních konstruktivistických teoriích. První z nich je *Kellyho teorie osobních konstruktů*, která klade důraz na individuální realitu a interpretaci světa. V Kellyho podání je jedinec konstruktérem svého pohledu na realitu, a proto neexistuje jedna objektivní realita, nýbrž mnoho pluralitních realit, jejichž podoba se odvíjí od individuálního vnímání reality daného jedince. Druhým pilířem konstruktivistického paradigmatu je *Bergerův a Luckmannův sociální konstruktivismus*³, jenž v rámci sociální rea-

³ Berger s Luckmannem, byť stáli u zrodu rozrůstajícího se vlivu sociálního konstruktivismu a jeho využití v sociálních vědách, sami sebe za sociální konstruktivisty neoznačovali a ani se nepovažovali za zakladatele konstruktivistické sociologické školy. Sociální konstrukci reality považovali za samozřejmou skutečnost, od které se sociologické bádání dále odvíjí nebo alespoň v jejich pojetí odvíjet má (srov. Mlynář & Paulíček, 2016; Paulíček, Mlynář, & Vido, 2016).

lity a její podoby zdůrazňuje vliv společnosti, kultury a sociálního prostředí. Podoba reality je dle těchto autorů budována lidmi, nikoli však pouhými osamělými jednotlivci, nýbrž lidmi spolu komunikujícími a interagujícími. Jde zde především o kolektivní tvorbu významů zakládající se na jazyce a dalších sociálních procesech, nikoli o problematiku procesu individuální tvorby významů konkrétní mysli, jako tomu je u teorie předchozí.

Podle Bergera s Luckmannem (1999) probíhají konstrukce sociální reality, sociálního vědění a sociální interpretace skrze instituce, jejichž prostřednictvím lidé jednají. Základní premisou je tvrzení, že je realita utvářena sociálně. Pojem realita je proto sociálně relativní, neboť lidé pojmají a definují realitu a s ní pojí se vědění různě v závislosti na konkrétním sociálním kontextu, ve kterém se nacházejí. Za cíl své sociologie vědění si pak autoři kladou zkoumat to, jak je utvářeno lidské vědění o realitě v rámci jejich každodenního života. Každodennost je pro autory klíčovým pojmem. Každodenní svět je nejen světem, který „členové společnosti pokládají za danou realitu při svém subjektivním a cílevědomém každodenním jednání. Je to také svět, který má svůj původ v jejich myšlenkách a činnostech a který je právě těmito myšlenkami a činnostmi jako reálný udržován“ (Berger & Luckmann, 1999, s. 25). Každodenní svět a jeho realita, byť se sociálním aktérům jeví jako realita samozřejmá, objektivní a mající předem daný objektivní řád, je těmito aktéry neustále sociálně konstruována.⁴

Na podobě sociální reality se obvykle shodne většina členů dané společnosti a kultury. Lidé dospívají k určité verzi objektivity světa, která je založena na sociální dohodě – tedy na shodě v tom, že svět vypadá tak, jak jej konstruuje většina (Kašćák, 2002, s. 398). A právě díky této sociální shodě, tedy díky přijetí a sdílení shodné konstrukce reality mnoha lidmi, může sociální realita existovat a fungovat. Sociálně konstruovaná a zároveň diskurzivně podmíněná realita pak zpětně sociální aktéry, jejich vědění a jednání ovlivňuje. Dle Kašćáka (2002, s. 401) k tomu dochází především skrze proces enkulturace

Svou teorii ale spíše než jako nový sociologický směr zpracovávali v návaznosti na sociologii vědění. Její problematice se věnovali také ve svém stěžejním díle z roku 1966 s názvem *Sociální konstrukce reality*, jehož název i obsah onen boom kolem sociálního konstruktivismu podnítil. Mnozí autoři začali s myšlenkou sociálního konstruktivismu dále pracovat, nelze ale hovořit o jedné jednotné pozici sociálního konstruktivismu (Stam, 2001).

⁴ Hlubší vhled do problematiky konstrukce sociální reality v podání Bergera s Luckmannem, kteří diskutují aktivní roli sociálního aktéra v konstrukci sociální reality a zároveň zohledňují také vliv sociálních struktur, je možné získat v autorčině studii *Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik* (Kolaříková, 2018).

a socializace⁵ dítěte, které je do dané konstrukce světa a s ní pojícího se rolového očekávání zasvěcováno především skrze jazyk, gesta a mimiku (tzv. komunální diskurz), skrze které jsou sociálním aktérům předávána konkrétní vyjádření jedince (tzv. jazykové skripty) i převládající společenské postoje, mýty a vyprávění, jež jsou diskurzivně podmíněné a jejichž mocenské dopady na člověka a jeho jednání zůstávají sociálním aktérům často skryté, neuvědomělé (tzv. komunální mýty).

V oblasti edukace je sociální konstruktivismus dle Kašćáka (2002, s. 403) spojen především s pojetím učení jako sociokulturního procesu „vytváření (jazykových) významů“, v rámci kterého jsou v daném sociokulturním prostředí za cílem udržení sociální koheze a konformity neustále reprodukovány ve společnosti dominující kulturní vzorce a komunální mýty,⁶ které mohou reprezentovat a konstruovat mimo jiné právě muzea. V edukačním procesu jsou pak v optice sociálního konstruktivismu žáci vystaveni formativním mocenským praktikám a zájmům sociálního systému, který učitel zastupuje a pomocí jazyka i dalších prostředků reprodukuje (neboť on sám byl do něj již dříve socializován) a jehož cílem je socializace žáků do konformních způsobů jednání a myšlení, které jsou v souladu s převládajícím diskurzivním pojetím světa a jeho fungování. Takový model edukace se přitom netýká jen prostředí školy, ale také muzea, které svým návštěvníkům představuje o světě a realitě zprostředkovává.

Vedle sociálního konstruktivismu se ve svém textu Kašćák (2002) zabývá také *konstruktivismem radikálním*, ke kterému přidává přívlastek „individuální“. Na rozdíl od pojetí sociální reality Bergera s Luckmannem tento proud spíše odpovídá Kellyho teorii osobních konstruktů a je ve svém zájmu orientován spíše na procesy intrapsychické než interpsychické. Radikální konstruktivismus je více zaměřen na jedince a jím konstruovaný proces poznání, a to z pozice neurověd. Klíčovou je pro proces pochopení sociální reality osobnost sociálního aktéra, který sociální realitu konstruuje právě skrze poznávací činnost, což znamená, že zkonstruovaná skutečnost je výsledkem jeho vědomí, výsledkem činnosti mozku (Kašćák, 2002, s. 388–389). Mozek konstruuje sociální realitu individuálně, a proto nelze očekávat, že lze pomocí jedné stejné metodiky či metody naučit všechny žáky ve třídě naprosto stejným věcem.

⁵ Ostatně i Berger s Luckmannem (1999) označují proces socializace za klíčový a ve svém díle mu věnují velkou pozornost.

⁶ Povšimněme si podobnosti s procesem „legitimizace“, který je dle Bergera s Luckmannem (1999) důležitou součástí procesu socializace a skrze který je předáváno stávající sdílené vědění a pojetí světa dalším generacím jako vědění objektivně platné a samozřejmé.

Znalosti jsou konstruovány individuálně a hlavní roli v jejich konstrukci hraje žák, nikoli učitel. Učitelovo úsilí má z pozice radikálního konstruktivismu směřovat především k ovlivnění kontextu učebního procesu. Učitel stojí před úkolem „respektovat kognitivní seberefencialitu žáků a chápat učení jako autonomní a individualizovaný rozvoj kognitivních funkcí“ (Kaščák, 2002, s. 394). Úlohou učitele je podílet se na aranžování učebního procesu, přičemž aranžování zahrnuje „návrh a zabezpečení vhodných situací a podmínek pro učení“ (Kaščák, 2002, s. 394) a na tzv. animování, což je „snaha (především motivačně) přispět k tomu, aby žáci tyto učební šance navozené aranžováním plně využili“ (Kaščák, 2002, s. 394).

V pojetí učícího se jedince jako aktivního aktéra, který se sám skrze své kognitivní procesy podílí na konstrukci znalostí i pojetí světa, je pak i tento typ konstruktivismu konstruktivistickým teoriím učení využívaným v muzeu velmi blízký. Jak ale správně Kaščák (2002) podotýká, je užitečné hledat cestu mezi oběma těmito směry, tedy mezi konstruktivismem sociálním i radikálním, neboť využití poznatků z nich obou může přispět k zefektivnění edukační reality. Naopak uzavření se jen v jedné z nabízených teoretických rovin může být omezující. Předkládaná studie se proto snaží čerpat poznání z obou konstruktivistických směrů, které se dle mého přesvědčení v konstruktivistických teoriích učení vzájemně prolínají. Studie přitom předpokládá, že striktní orientace na konstruktivismus radikální by mohla vést k opomíjení socio-kulturní roviny vzdělávacího procesu. Naopak nevzít v potaz myšlenky radikálního konstruktivismu při strohé orientaci na konstruktivismus sociální by mohlo znamenat, že si uvědomíme sociální aspekt procesu konstrukce poznání, ale nedostatečnou pozornost budeme věnovat faktu, že poznání je individuálním procesem nejen z hlediska specifického socio-kulturního kontextu života a zkušenosti učícího se jedince, ale také z hlediska funkce jeho mozku, respektive jeho kognice.

V oblasti pedagogiky se konstruktivismus nejviditelněji projevuje v konstruktivistických teoriích učení, které z něj vycházejí. Konstruktivistické teorie učení si uvědomují fakt subjektivní reality, respektive subjektivitu světa, vědění a myšlení a s tím pojící se kontext nejen vědění a jednání, ale i celého procesu učení, osvojování si informací a jejich interpretace. Při využití konstruktivismu v pedagogice se proto zájem obrací především k vlivu učících se jedinců na jejich učební proces, který je vedle dalších faktorů (prostředí, obsah učiva, role pedagoga apod.) ovlivněn právě jejich osobními charakteristikami a kognitivními schopnostmi (viz konstruktivismus

radikální), socio-kulturním kontextem jejich života, stejně jako jejich dosavadními znalostmi a životními zkušenostmi. Socio-kulturní podmíněnost vzdělávacího procesu (tedy společnost a kultura, ve které učící se jedinec žije, lokalita, ve které vyrůstá, sociální vztahy, které má a které formují jeho osobnost, názory i chování) je nezanedbatelná a také v ní se (sociální) konstruktivismus odráží.

3 Konstruktivismus v pedagogice: konstruktivistické teorie učení

V rámci pedagogických věd lze konstruktivismus chápat buď epistemologicky jako teorii o poznání, nebo jako formu pedagogiky, která indikuje typy výukových teorií (Kwan & Wong, 2015). V obou případech se tato pojetí zakládají na stejných myšlenkách, které se odrážejí v tzv. konstruktivistických teoriích učení. Ty mimo sociální konstruktivismus navazují na myšlenky pedagogických klasiků, jakými jsou Dewey s jeho pragmatickou pedagogikou, Vygotsky či Piaget, a spolu s působením konstruktivistického paradigmatu sociálních věd formují nové pedagogické paradigma.

Konstruktivistické teorie učení se vymezují proti klasickým teoriím učení (srov. Siebert, 2006; Taber, 2011; Vollmers, 1997), které předpokládaly, že učící se jedinec přichází ke znalosti skrze rozpoznání skrytého, apriorního, ale zároveň rozpoznatelného smyslu vyskytujícího se v jeho prostředí. Klasický přístup chápal učební proces jako děj, ve kterém učitel sděluje znalosti žákům, které se do nich otisknou ve stejné podobě, v jaké je učitel předkládá. Vzhledem k tomu se klasická škola zaměřovala nebo stále zaměřuje především na frontální výklad, a vytváří tak pasivní učební prostředí založené na memorování poznatků spíše než na pochopení předkládaných informací. Žáci si sice osvojují velké množství učiva, ale toto učivo často neumí v praxi použít. Edukační proces i učivo bývají odtrženy od každodenního života žáků i od jejich vlastní zkušenosti. I proto klasická škola podle Piageta (cit. podle Vollmers, 1997) žáky k učení dostatečně nemotivuje a nestimuluje, naopak přirozený zájem dítěte utlumuje. Spontánní činnost žáka a jeho přirozený zájem jsou přitom podle Piageta pro edukační proces klíčové. Podle Piageta (cit. podle Vollmers, 1997) má být žákovi ponechána naprostá svoboda v rozvíjení vlastních vzdělávacích aktivit. Řídit proces učení podle něj není nutné. Přirozený zájem dítěte zaručuje učební úspěch. Piagetovi kritici však jeho vizi přirozeně aktivního, zvědavého, motivovaného a schopného žáka

odmítají jako naivní a nerealistickou. Není se čemu divit. Předpokládat, že všichni žáci budou dokonale zvědaví, by bylo stejně zjednodušující a nepřesné jako tvrdit, že si všichni žáci v edukačním procesu osvojí stejné znalosti.

Konstruktivistické teorie učení upozorňují, že nic jako univerzální proces učení s výslednými univerzálně osvojenými informacemi a znalostmi neexistuje. Znalost je dle konstruktivistů rozvíjena v interaktivním procesu a pomalu budována skrze životní zkušenosti. Zažívané zkušenosti a informace opíráme o již existující kognitivní zdroje (znalosti, postoje, interpretační rámce apod.) na jejichž základě získávaná data vyhodnocujeme, interpretujeme a aktivně vytváříme vlastní významy, které okolním jevům a informacím přisuzujeme (Taber, 2011). To je přitom v souladu s pojetím sociální reality konstruktivistických teorií, které tvrdí, že „v každodenním životě naše mysl asimiluje a přetváří nové informace tak, aby byly v souladu s našimi dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schémata (tj. aby ‚dávaly smysl‘ z hlediska toho, co už o světě víme), a zároveň naše mentální informační struktury přizpůsobujeme nebo měníme tak, aby odrážely to, co jsme se z nové zkušenosti naučili.“ (Pasch et al., 1998, s. 147).

Lidská mysl tedy neustále konstruuje smysl toho, co jedince obklopuje, ve snaze okolní realitě porozumět a přiměřeně na ni reagovat. A obdobně i v Deweyho pragmatismu „poznání neznamena kopírování světa, ale artikulaci světa takovým způsobem, abychom věděli, jak náležitě jednat“ (Šíp, 2015, s. 680). Cílem poznání není odhalit objektivní pravdu, nýbrž zorientovat se v dané situaci a přizpůsobit jí své jednání. Poznání je dle konstruktivismu subjektivní záležitostí. Vědomost je vždy individuální a aktivně utvářená konkrétním jedincem. Lidé (ať už žáci ve škole nebo návštěvníci muzea) si osvojují dané věci v jiné podobě, než v jaké to bylo pedagogem zamýšleno. Každý učící se jedinec si utvoří vlastní osobní verzi toho, co bylo školou či muzeem zprostředkováno. Výsledný edukační efekt se může lišit nejen od toho, co zamýšlel pedagog, ale i od toho, co si z učebního procesu odnesli spolužáci. Pedagog nemůže očekávat, že si všichni žáci či návštěvníci muzea osvojí a z edukace odnesou stejné znalosti a dojmy (srov. Hein, 1995, 1999, 2001).

V rámci teorie konstruktivismu je patrná neoddělitelnost poznání od každodenního života a každodenní zkušenosti jedince. Poznání člověka je vždy kontextuální, neboť je spojeno nejen s ním samotným, ale také s jeho prostředím – oba tyto faktory tvoří neoddělitelný celek procesu poznávání, učení a celé žité zkušenosti, respektive situace, v níž se jedinec nachází a kterou Šíp (2015, s. 681) v rámci Deweyova odkazu popisuje jako „naprostou

provázanost jednajícího se svým okolím.“ Tento aspekt se přitom odráží také v procesu učení, který má být dle konstruktivistických teorií učení založen na osobní životní zkušenosti a znalosti učících se jedinců. Podle Deweyho (1997) pragmatické edukace je edukace vystavěna právě na doposud vybudovaných znalostech⁷ a dovednostech učících se jedinců. Tyto znalosti jsou v procesu probíhající edukace transformovány do znalostí nových.

Průběh edukačního procesu ovlivňují i další vlivy, výrazně pak osobnostní charakteristiky učících se jedinců, kam spadají nejen jejich schopnosti, ale také motivovanost k učení, aktuální stav pozornosti, momentální emoční ladění, kognitivní a metakognitivní strategie (strategie myšlení a učení)⁸, socio-kulturní, genetické a fyzické charakteristiky a podobně. Svou roli sehrává i samotný proces učení, jeho obsah i podmínky, kam se řadí například fyzické prostředí, výukové materiály, role pedagoga a celý kontext učebního procesu, který se zakládá nejen na dřívějších zkušenostech, ale také na zkušenosti aktuálně prožívané. Tyto zkušenosti se přitom netýkají jen samotné učební látky či muzejní expozice, ale souvisejí s architekturou třídy či muzea a komfortem, který muzeum svým návštěvníkům nabízí či nenabízí (toalety, občerstvení, prostor k sezení apod.), se zážitky spojenými s cestou do muzea, se vstupným a celkově i s tím, o jaký typ muzea se jedná – zda jde o muzeum národní, technické a podobně (srov. Falk, Dierking, & Adams, 2006; Hein, 1995, 1999, 2001; Taber, 2011).

Fakt, že musíme brát v potaz celý vzdělávací kontext, naznačuje, že svou roli sehrává i učitel či pracovník muzea (v ideálním případě muzejní pedagog), který se na edukačním procesu podílí, a nelze jej proto vyčlenit z kontextu edukačního procesu. Byť je učící se jedinec v centru pozornosti konstruktivistických teorií učení, zanedbána není ani rovina ostatních vlivů, které na něj ve škole či v muzeu působí, čímž se do jisté míry (především pak v rámci muzejní edukace) mírní kritika směřovaná vůči konstruktivistickým teoriím učení, kterým je dle Průchy (2002, s. 77) vyčítáno to, že podceňují roli učitele. Především z pozice sociálního konstruktivismu je ale pedagog a jeho role neoddělitelnou součástí edukačního procesu. Je to totiž právě pedagog, kdo se podílí na reprodukci dominantních společenských diskurzů, které vědomě či

⁷ Pojetí zkušenosti a její rolí v edukačním procesu se bude hlouběji věnovat další kapitola textu.

⁸ V rámci metakognice se jedná o způsob myšlení a zpracovávání informací zahrnující proces zapamatování, způsob transformace informací ve znalosti, vybavování si poznatků a jejich používání i následné vyhodnocování a reflektování (Kwan & Wong, 2015, s. 71).

nevědomě učícím se jedincům zprostředkovává a ovlivňuje tak celý edukační proces. Zároveň je to učitel, který se podílí na pedagogizaci prostředí. V neposlední řadě pedagog ovlivňuje edukaci skrze její didaktické směřování, respektive skrze promyšlené didaktické vystavění celého edukačního procesu, které je důležité nejen v konstruktivistickém, ale v jakkoli pojatém edukačním procesu. Jak totiž upozorňuje Štech (2003, s. 84), „ani u toho nejnadanějšího žáka není proces učení individuálním aktem. Vždy musí být přítomný druhý člověk, který artefakty kultury oživí, ukáže způsoby zacházení s nimi, uvede novice do jejich zvládnutí.“ V rámci muzejní edukace je tímto člověkem muzejní pedagog, který by měl v kontextu vize konstruktivismu „předávat poznatky takovým způsobem, aby si je žáci mohli sami zkonstruovat“ (Štech, 2003, s. 68). Tedy tak, aby nové poznání učící se jedinci aktivně stavěli na svých dosavadních znalostech a prekonceptech a skrze aktivní proces osvojování si poznatků si postupně uvědomovali jejich případnou neúplnost, nepřesnost či chybnost a transformovali je do konceptů nových, přesnějších (resp. aby konstruovali nové poznání). Aktivní role návštěvníků muzea je zde jasná, jasná by měla být ale i důležitost role pedagoga, který v muzeu vybírá nejvhodnější artefakty, které budou do muzejní edukace zapojeny (a na jejichž interpretaci se podílí), a spolu s tím promýšlí a plánuje aktivity s nimi spojené tak, aby byl jejich didaktický efekt co největší.

Druhým bodem kritiky konstruktivistických teorií učení bývá možné zanedbávání významu předávaných znalostí. Podle Sieberta (2006) ale v konstruktivistické pedagogice nejde o to, že by si neuvědomovala důležitost odborných znalostí. Ty vnímá jako potřebné. Pouze zdůrazňuje, že člověk má být do procesu jejich získávání aktivně zapojen, má rozvíjet své edukační dovednosti (především dovednost učit se) a má za svou edukaci a její proces přijmout vlastní zodpovědnost. Hlavním cílem konstruktivisticky pojaté edukace je pomoci učícím se jedincům osvojit si způsoby získávání poznatků, s čímž souhlasí i Štech (2003, s. 68), podle kterého „dovednosti získat, použít a tvořit nové poznatky jsou dnes považovány za stejně významné jako objem osvojených poznatků. Jde tedy o nový důraz, který nám říká: nejlépe si osvojíme poznatek tak, že se s ním naučíme i postupy, jak se vypracovává (elaboruje).“ Tedy nejen poznatky samotné jsou důležité, ale právě proces jejich získávání stojí v centru pozornosti konstruktivisticky orientované edukace, která se snaží tento proces nejen zefektivnit, ale také pro učící se jedince zvědomnit a spolu s tím budovat a posilovat schopnosti jedinců informace a znalosti vyhledávat, získávat a vyhodnocovat. Jedná se o dovednosti,

které se muzejní edukace může snažit rozvíjet, aniž by přitom znevažovala významnost znalostí samotných. Znalosti jako takové jsou samozřejmě součástí muzejní edukace, neboť ta je již ze své podstaty založena na expozici a muzejních objektech, a tedy i na s nimi pojících se odborných znalostech, které jsou ve spojitosti s muzeáliei přirozenou součástí muzea a měly by být také přirozenou součástí muzejní edukace.

Jestliže je v rámci konstruktivistických teorií učení učící se jedinec vnímán jako jedinec aktivně se podílející na procesu učení, který své učení staví na dosavadních znalostech a zkušenostech a který aktivně produkuje nové jedinečné znalosti, pak je cílem zastánců těchto teorií vytvořit takové učební prostředí, které podporuje proces aktivního učení se člověka. Snaha směřuje k vytvoření tzv. *konstruktivistického učebního prostředí*, které si uvědomuje význam dosavadních znalostí a zkušeností jedinců v učebním procesu a ve kterém je vytvářen prostor pro rozvoj a podporu kritického myšlení. Kritické myšlení je jedním z klíčových pojmů, na který se konstruktivistické teorie učení orientují. *Kritické myšlení* Kwanová a Wongová (2015, s. 69) chápou jako přiměřené reflektivní myšlení zaměřené na rozhodování o tom, čemu věřit a co dělat. Formováno pak může být především skrze podporu používání *správných* kognitivních procesů,⁹ které se na myšlení jedinců podílejí. Bez posilování kognitivních a metakognitivních¹⁰ strategií dle Kwanové

⁹ Nesprávně používané kognitivní strategie naopak k rozvoji kritického myšlení dle Kwanové a Wongové (2015) vést nemusejí, naopak jej mohou brzdit. A to např. ve chvíli, kdy je získaná informace špatně pochopena a následně chybně používána apod. Cílem konstruktivistických teorií učení proto dle autorů má být naučit učící se jedince využívat kognitivní a metakognitivní strategie správně, uvědoměle a efektivně. S tím souhlasí i Taberová (2011) která zdůrazňuje, že učební proces se má pokoušet především o aktivizaci relevantních myšlenek žáků, které již mají k dispozici, za cílem pomoci jim konstruovat nové znalosti, propojovat dosavadní informace s novými a navazovat na ně.

¹⁰ Pojem metakognice vysvětluje Hacker (cit. podle Lokajíčková, 2014, s. 288) jako „znalost poznání, monitorování a řízení kognitivních aktivit“. Metakognice je znalostí vlastních kognitivních procesů a uvědomění si jich samotných i jejich výsledků. Jde tedy o schopnost člověka uvědomit si vlastní proces myšlení a porozumění a aktivně jej monitorovat a regulovat. S tím se pojí schopnost jedinců usoudit, zda je jejich poznání dostatečné, nebo je nutné je prohloubit, k čemuž dochází v rámci edukačního procesu. Součástí metakognice je tak i schopnost plánování a regulace vlastního učení, snaha o aktivní zapojení se do procesu učení a schopnost vyhodnocení jeho výsledků (tamtéž). Schopnost metakognice se přitom začíná vyvíjet u dětí starých pět až sedm let a na rozvoji jejich metaakognitivních schopností se může podílet učitel. K tomu je zapotřebí, aby učitel znal dosavadní znalosti dětí, podněcoval jejich myšlení prostřednictvím dotazování, vedl je k aktivnímu zapojení se do učebního procesu, výsledky učebního procesu s žáky rekapituloval apod. (Lokajíčková, 2014, s. 295–297).

a Wongové (2015) nemůže být rozvoj kritického myšlení nikdy zcela úspěšný. Žáci proto mají být vedeni k jejich záměrnému používání. V praxi to znamená, že jsou jedinci motivováni k porovnávání nových informací s těmi dosavadními, na základě čehož mají dospět k aktivnímu porozumění i vrstvení nových informací. Zároveň jsou vedeni k diskuzi, v níž se učí argumentovat, tříbit své názory a díky zpětné vazbě zvažovat svá dosavadní stanoviska. Cílem konstruktivistického učení je podporovat schopnost kritického myšlení ve smyslu uvažování a usuzování, porozumění a pochopení, využívání znalostí, hloubkového a nikoli, jen povrchového zpracování problému, samoregulace a vědomé reflexe.

Z důrazu kladeného různými autory na rozvoj kritického myšlení žáků je patrné, že nejen rozvoj znalostí je v současném edukačním diskurzu považován za důležitý. V dnešní proměnlivé společnosti nejde pouze o to informace získávat, ale také umět je vyhodnocovat a kriticky zvažovat. Pozornost je proto věnována rozvoji dovedností reflexe a interpretace složitých a různorodých informací. Edukace má napomáhat tomu, aby byl jedinec schopný informace získávat, třídit, integrovat, analyzovat i sdílet. K tomu je podle Scheerové, Noweskiové a Meinela (2012) potřeba, aby byl edukační proces zaměřen nejen na obsah vzdělávání, ale právě na rozvoj metakognitivních kompetencí, postojů, hodnot a akčních dovedností. Ty totiž napomáhají efektivně internalizovat znalosti. Aby byli lidé schopni řešit komplexní problémy svého každodenního života, podle autorů je důležité, aby měli osvojené klíčové kompetence potřebné k jejich řešení. Konkrétně se podle Wagnera (cit. podle Scheer et al., 2012, s. 9) jedná o sedm základních kompetencí, kterými jsou nejen 1) schopnost kritického myšlení a řešení problémů, ale také 2) pružnost a přizpůsobivost; 3) iniciativa a podnikavost; 4) zvědavost a představitivost; 5) efektivní ústní i písemná komunikace; 6) schopnost obstarat si přístup k informacím a 7) následně je analyzovat a zároveň i sdílet v rámci širokých sociálních sítí.

Takzvaných klíčových kompetencí je ale daleko více a jejich problematika je dnes odborníky často diskutována. Zájem studie o klíčové kompetence přitom vychází ze dvou základních premis. Zaprvé jsou klíčové kompetence úzce navázány na konstruktivistické teorie učení, se kterými sdílí vizi rozvoje určitých pro dnešního člověka důležitých kompetencí (např. schopnost kritického myšlení). Zadruhé se v praxi muzejní edukace s klíčovými kompetencemi v České republice poměrně často setkáváme. Muzejní pedagogové, jak

si dále ukážeme, na ně totiž ve svých edukačních programech a jejich popisech předkládaných potenciálním klientům často odkazují. Je proto vhodné nyní poskytnout alespoň základní vhled do dané problematiky, která bude odpovídat kontextu dané studie. Zaměříme se přitom nejen na objasnění pojmu klíčových kompetencí a jejich zasazení do problematiky spjaté s konstruktivismem, ale také uvedeme rovinu jejich možné kritiky, respektive nastíníme sporné body, které by měli muzejní pedagogové pracující s klíčovými kompetencemi znát.

V českém prostředí se s klíčovými kompetencemi běžně setkáváme v rámcových vzdělávacích programech a školních vzdělávacích programech. Dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2005, s. 6; dále jen RVP)

klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Mezi základní klíčové kompetence, k jejichž utváření a rozvíjení mají přispívat veškeré školní aktivity i vzdělávací obsah, pak RVP (MŠMT, 2005, s. 6–9) řadí kompetence k učení (např. schopnost samoregulace učení¹¹, vyhledávání a třídění informací i jejich využití v životě), kompetence k řešení problémů (např. schopnost problém rozpoznat, pochopit i řešit, kriticky myslet), kompetence komunikativní (např. schopnost se smysluplně vyjadřovat i naslouchat, diskutovat), kompetence sociální a personální (např. schopnost spolupracovat ve skupině, respektovat cizí názor), kompetence občanské

¹¹ Samoregulace procesu učení je typickým požadavkem konstruktivistických teorií učení. Realizace tohoto požadavku ale může být problematická. Člověk má v rámci jeho požadavků např. možnost pracovat svým vlastním tempem, stanovovat si vlastní cíle, má si být vědom vlastních znalostí, má přijímat vlastní rozhodnutí apod. Jak ale upozorňují Wilde a Urhahne (2008), tyto nároky kladené na učící se jedince jsou náročné a vyžadují od nich určitou disciplínu. U méně nadaných žáků může vést takto postavená edukace k dezorientaci a špatným výsledkům učení. Možností, jak se vyvarovat těchto negativních dopadů, pak podle autorů je využít tzv. umírněný konstruktivismus, který propojuje prvky konstruktivismu s určitou mírou kladení instrukcí a strukturace edukačního procesu. Pro umírněné konstruktivisty samoregulace znamená mít možnost volby a kontroly. Poskytování volby zde nahrazuje odměny a tresty, přičemž zastánci tohoto přístupu předpokládají, že pocit autonomie bude učícím se jedincům přinášet pocit uspokojení a spolu s tím bude zvyšovat jejich motivaci k učení. Ve vlastním výzkumném šetření však tuto hypotézu autoři nepotvrdili.

(např. vědomí o vlastních právech a povinnostech), kompetence pracovní (např. schopnost adaptace na nové pracovní podmínky).

Klíčové kompetence se v minulosti staly součástí kurikulární reformy a vize současného vzdělávání ve světě i u nás. Jejich rozmach dle Štecha (2013) vytvořil iluzi odpovědi vzdělávacího systému na současné potřeby pozdně moderní společnosti a v ní probíhající edukace. Kritika klíčových kompetencí vychází nejen z upozornění na vágnost a nejasnost jejich definic. Problematické je podle Štecha (2013) to, že zavedení klíčových kompetencí vychází z neoliberalního, na profesní dráhu orientovaného diskurzu, který nově pojmenovává již dříve diskutované problémy, mezi které patří především kritika klasické školy. Tato kritika se původně objevovala v reformních proudech pedagogiky, kam spadá právě Dewey, a v různých podobách (dle Štecha právě i v rámci aktivizujících konstruktivistických proudů) se vyskytuje dodnes. Tyto proudy přitom často rétorikou kompetencí hovoří. Nekritická orientace vzdělávání na kompetence a generické schopnosti je ale podle autora problematická. Kompetence podle něj „představují jakousi ‚konativní slitinu‘, kterou nelze vztáhnout k žádné specifické psychologické nebo pedagogické koncepci či teorii“ (Štech, 2013, s. 623). Bez fundovaného teoretického zázemí je ale obtížné pedagogy na vyučování zaměřené na kompetence připravovat.

Problematické je podle Štecha (2013) i zaměření kompetencí na moment mobilizace žákových kompetencí v nových situacích, které žák nezažívá, a tak si je nemůže ve výuce vyzkoušet a prožít. Přehlíží se podle něj fakt, že kompetence jakožto schopnost jednat není žádnou apriorní vlastností, nýbrž se prolíná s faktickými odbornými vědomostmi, jejich osvojením, procvičením, upevněním a zautomatizováním. Kompetence navíc nejsou univerzální a jejich podoba i kvalita (míra osvojení) se může u jednotlivých žáků lišit. Nelze proto předpokládat, že všichni žáci dosáhnou stejného stupně rozvoje daných kompetencí, ani že jsou všichni žáci předem stejně disponováni k jejich rozvoji – tak jak to podle Štecha (2013, s. 621) předpokládá „elitářský přístup ke kurikulu, který implicitně počítá s kognitivními i sociálně-afektivními předpoklady žáka z vyšší střední třídy u všech žáků“. Takto orientovaný přístup pak podle autora může vést spíše k posílení sociální nerovnosti než k její eliminaci. Považovat klíčové kompetence za neproblematické, nekriticky je přijímat a nereflektovaně se je snažit rozvíjet tak shledávám jako sporné. Nechci přitom tvrdit, že jsou klíčové kompetence nesmyslné. Naopak, v rámci ducha studie je vnímám jako žádoucí rozvoje. Upozornění ale směřuje k faktu, že stejně jako nelze očekávat, že se všichni učící jedinci

v edukačním procesu naučí stejným znalostem, nelze očekávat ani to, že si stejnou měrou osvojí a rozvinou konkrétní klíčové kompetence.

Cílem textu není diskutovat postavení klíčových kompetencí ve vzdělávacím systému ani dalekosáhle zvažovat jejich klady a zápory. Přesto se zdá důležité na rovinu možné kritiky upozornit, protože jsou to právě klíčové kompetence, které jsou často spjaty s problematikou konstruktivistických teorií učení i s diskuzí současné muzejní edukace a jejího poslání. V podstatě je možné říci, že se kurikulární reforma dotkla nejen škol, ale i muzeí, jen do nich došla o něco později než do prostředí škol (ve světě pak dříve než u nás). Muzejní pedagogika je oborem, který nenavazuje pouze na muzeologii, ale také na pedagogiku, která realitu muzejní edukace svou podobou a aktuálními trendy ovlivňuje. Je to ale také orientace muzea a jeho edukační nabídky na prostředí škol, která sehrává výraznou roli v tom, že se v muzejní edukační nabídce dnes o klíčových kompetencích často dočteme. Ve snaze vytvořit lukrativní nabídku edukačních programů, které budou učitelé se svými žáky navštěvovat, totiž muzea včleňují do cílů svých programů právě rozvoj klíčových kompetencí. Dle Jagošové a kol. (2010, s. 243) muzeum „užívanými metodami a způsoby práce s dětmi v rámci programů a projektů zpravidla zcela samozřejmě přispívá k rozvíjení jak klíčových kompetencí, tak i vzdělávacích oblastí a průřezových témat.“ A ve chvíli, kdy tak muzeum koná cíleně a veřejně rozvoj klíčových kompetencí deklaruje, je dle autorů pro muzeum snazší se školami navázat spolupráci. Učitelé totiž často právě o takové programy projevují zájem.

Muzejní pedagog orientující se na rozvoj klíčových kompetencí by si ale měl uvědomit komplexnost této problematiky a do svých edukačních programů by je neměl zařazovat nahodile a nepromyšleně, jen ve snaze přilákat školní skupiny. Chce-li muzejní pedagog klíčové kompetence do edukace implementovat, může mu v tom pomoci právě znalost konstruktivistických teorií učení, a naopak i klíčové kompetence mohou být nápomocné při snaze aplikovat konstruktivistické prvky do edukace. Lze přitom předpokládat, že do prostředí muzea mohou být klíčové kompetence „překlopeny“ s menšími problémy než do prostředí školy, které je ve své činnosti více „omezeno“ a strukturováno daným kurikulem. Konkrétní klíčové kompetence, kterým je vyčítána jejich abstraktnost, navíc nebývají v muzeu součástí edukace jako abstraktní entity, ale v dobře provedeném edukačním programu nabývají konkrétní podobu a zrcadlí se v řadě úloh a aktivit, které si návštěvníci reálně

zkoušejí a procvičují. Nejsou to ale jen klíčové kompetence, na které se konstruktivistické teorie učení zaměřují. Doménou konstruktivistických teorií učení je vize postupného budování znalostí a dovedností. V tom ostatně konstruktivismus sdílí názor s kognitivisty, kteří dle Štecha (2013, s. 628) kladou „důraz na struktury uspořádání poznatků“, respektive vědomostí; tj. na fakt, že schopnost řešení problémů je vystavěna na dřívějších znalostech i zkušenostech žáka. Takto pojatá konstruktivistická edukace pak není s požadavky kognitivistů v rozporu, nýbrž s nimi jde ruku v ruce, byť sám Štech je staví do opozice a názory kognitivistů v kritice problematiky klíčových kompetencí argumentačně využívá.

I přes možné výtky směřující ke konstruktivistickým teoriím učení může být pro edukační proces přínosné vycházet vstříc jejich požadavkům. Pro pedagogu se ale jedná o nelehký úkol. Nejde jen o vágnost pojmu kompetence nebo o náročnost konstruktivisticky orientovaných edukačních aktivit (náročnost jejich přípravy i koordinace). Podle Scheerové a kol. (2012) tkví problém v neexistenci širší základny efektivních doporučení, která by již, kteří jsou v rámci konstruktivismu chápáni jako facilitátoři a průvodci edukačního procesu, radila, jak konkrétně konstruktivistické prvky zapojit v praxi. Určité obecné strategie přitom mohou, i přes svou diskutabilitu, nabídnout právě teorie zabývající se rozvojem klíčových kompetencí. V praxi jde při získávání klíčových kompetencí o to, aby byli žáci do procesu edukace plně zapojeni, aktivně na ní participovali, měli možnost si učební látku v praxi vyzkoušet, aktivně přemýšlet a byli schopni obecné a abstraktní jevy převést a aplikovat do reálné praxe v podobě smysluplného jednání. Myšlení a jednání je totiž neoddělitelně propojeno a obojí má být zapojeno do edukačního procesu. V Deweyho pojetí se tento fakt projevuje v tzv. *metodě konstruktivního řešení problému* (cit. podle Scheer et al., 2012, s. 11). Tato metoda se soustřeďuje na motivování učícího se jedince k analýze a následnému řešení předkládaného problému. Jde o propojení myšlení a jednání v praxi. Analýza problému se odehrává na základě dosavadních znalostí, které jsou následně obohacené o novou zkušenost, a vyhodnocení řešené situace.¹²

¹² Stejně jako Deweyho metoda kladou důraz na učení se prostřednictvím zkušenosti a komplexního řešení problémů i metody zabývající se rozvojem klíčových kompetencí. Jako příklad uveďme tzv. *design thinking*, tedy jakési designové myšlení (Scheer, Noweski, & Meinel, 2012, s. 11–13), v jehož rámci jsou jedinci vedeni k aktivnímu promýšlení jevů, k vyjadřování vlastních názorů a jejich sdílení s ostatními. Proces metody se zakládá na několika fázích. Prvním krokem je zkoumání daného jevu, snaha porozumět mu. Druhým krokem je syntéza, během které dochází k interpretování a kritickému zhodnocování získaných informací.

Také cílem konstruktivistického stylu učení je navazovat na dřívější znalosti učících se jedinců, rozvíjet je, pomáhat žákům nové informace třídit a celkově jedince učebním procesem provázet ve snaze jim učební proces nejen ulehčit, ale také maximalizovat jeho efekt. Dle Zormanové (2012, s. 12) se tak děje především prostřednictvím snahy aktivizovat učící se jedince a jejich poznávací procesy, dále skrze podporu samostatné práce, rozvoje představivosti, logického myšlení a tvůrčích schopností osobnosti. Logicky se pak tento učební styl pojí s metodou dialogu, diskuze, brainstormingu, didaktické hry, inscenační a situační metody, projektové výuky, skupinové a kooperativní výuky a podobně.

4 Aplikace konstruktivistických teorií učení do prostředí muzea

Využití konstruktivistických teorií učení není omezeno jen na prostředí školy, nýbrž je mu čím dál více pozornosti věnováno také v jiných institucích, především muzeích. Mimo svou roli v informálním učení mohou muzea sehrávat úlohu také v kontextu spolupráce se školou. Muzea mohou být využívána nejen za cílem obohacení výuky v rámci školního kurikula, ale také k celkovému rozvoji osobnosti žáků. Právě využití kultury pro edukaci a kultivaci návštěvníků je dominantou muzejního prostředí. K rozvoji nejen jedincových znalostí a dovedností, ale také názorů, postojů, schopností, způsobů chování a k rozvoji osobnosti jako takové pak mohou být v muzejněedukačním procesu využívány právě konstruktivistické teorie učení. Ty se v rámci prostředí muzea jeví jako ideálně-typický model edukačních strategií i cílů, o jehož naplnění se muzeu může vyplatit usilovat.

Významnou osobností zabývající se konstruktivistickými teoriemi učení v rámci muzea je George E. Hein, který jako jeden z mála autorů podává

Následuje fáze představivosti, v rámci které jedinec hledá nápady směřující k řešení problému. Další fází je konsolidace, ve které jde o snahu přenést do té doby abstraktní nápady do praxe. Následuje fáze testování, v jejímž průběhu se generuje a v praxi zkoušejí možná řešení. Cyklus je uzavřený zpětnou vazbou. Obdobně je i dle de Corteo (2012, s. 35–36) pro edukaci zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí podstatné, aby byla aktivně utvářena učícími se jedinci a vystavěna na jejich dřívějších znalostech, které jsou v aktuálním učebním procesu nově reorganizovány. Edukace má být situovaná v sociálním, kulturním a situačním kontextu, tzn. má se dotýkat každodenního života jedince, má být založená na vzájemné spolupráci a sociální interakci a v neposlední řadě by měla být samoregulovaná učícím se jedincem. Podobnost takto zaměřené edukace s požadavky konstruktivistických teorií učení je nepřehlédnutelná.

ucelené pojetí problematiky konstruktivistických teorií učení využívaných v muzejní edukaci. Hein úzce čerpá z Deweyho, což se projevuje už v samotném pojetí muzea jako významné edukační instituce zapojené do chodu demokratické společnosti. Inspirace Deweyem je zřetelná také v užívání pojmu *muzejní zkušenosti* i důrazu na aktivní přístup návštěvníků k expozici, který se projevuje v rovině aktivního konstruování významů i v praktické manipulaci s předměty. Už Dewey¹³ (cit. podle Hein, 2004, s. 413) totiž prosazoval myšlenku, že ideje jsou neúplné, dokud se neaplikují do reálných situací, v nichž jsou zkoušeny a postupně osvojovány a modifikovány pro další použití v nových a obdobných situacích.

Ve svých dílech Hein hovoří o tzv. *konstruktivistickém muzeu*¹⁴. V tomto pojmu zohledňuje cíle a vizi moderního muzea, které se typicky orientuje na své publikum a jeho potřeby. Konstruktivistické muzeum je podle Heina (1995b) to muzeum, které si uvědomuje, že divák v průběhu návštěvy pod vlivem expozice a exponátů konstruuje vlastní znalosti a proces získávání znalostí je sám o sobě konstruktivním činem. Takovéto muzeum pak podporuje proces tvorby vlastních významů návštěvníka tak, že se snaží expozici navrhnout

¹³ Dewey sám o sobě nereprezentuje konstruktivistické paradigma, nýbrž pragmatickou pedagogiku, která s konstruktivismem sdílí některé společné body zájmu, a proto se pro konstruktivistické teorie učení stala zdrojem inspirace (vedle dalších inspiračních zdrojů o kterých již byla řeč). Pragmatická pedagogika se ustavila na přelomu 19. a 20. stol. v USA a jejím hlavním představitelem byl právě Dewey. Tento pedagogický směr se již od svého počátku hlásil k tomu, že chce pomocí výchovy napomoci k řešení problémů tehdejší společnosti, která se potýkala se společenskými změnami způsobenými modernizačními procesy. Za cílem vyrovnat se s nastalými společenskými proměnami zaváděla pragmatická pedagogika řadu pedagogických inovací, často spjatými s demokratickými ideály, kterými se vymezovala proti do té doby ve výchovné praxi převládajícímu herbartismu. Základní myšlenkovou osu u Deweyho tvořila vize myšlení jako prostředku, kterým může člověk vyhodnocovat svou situaci a hledat její správné řešení. K nalezení správného řešení přitom vede osobní jednání, tj. subjektivní praktická činnost, vlastní zkušenost. Právě zkušenost se pak stává klíčovým konceptem pragmatické pedagogiky, která razí heslo „learning by doing“, tedy učení činností (Singule, 1991). Do oblasti konstruktivistických teorií učení pak pragmatismus, jmenovitě Dewey, řadí Hein, který je ve svém odborném působení Deweyem velmi ovlivněn a k jeho odkazu se otevřeně hlásí. A jelikož je Hein světově uznávaným odborníkem a zároveň jedním z mála autorů, který přináší ucelené pojetí konstruktivistických teorií učení využívaných v prostředí muzea, stává se i Dewey autorem, k jehož práci se autoři věnující se problematice konstruktivismu v muzeích obracejí.

¹⁴ Tento pojem v předkládané studii chápeme spíše z Weberovy perspektivy jako jakýsi ideálně-typický pojem než jako reálně existující model muzea, tedy spíše jako ideální podobu muzea, které by se moderní muzea měla pokoušet přiblížit ve snaze zefektivnit svůj edukační a sociální potenciál.

jako prostor bohatý na významy a příběhy, na jejichž základě si sám návštěvník může vyvodit pointu a vlastní názor na předkládané jevy. Celková pozornost muzea je zde věnována především návštěvníkovi, tj. učícímu se jedinci a jeho potřebám, nikoli samotnému obsahu¹⁵, tedy tomu, co se má návštěvník v muzeu naučit. Proto je pro konstruktivistické muzeum dle Heina (cit. podle Jůva, 2004, s. 128) typické, že se snaží maximalizovat možnosti učení návštěvníků tím, že bere v potaz jejich dispozice a vývojové zvláštnosti a snaží se pracovat se všemi věkovými skupinami i místními komunitami, na něž zaměřuje svou činnost a pro které se snaží být přitažlivým a důležitým místem. Konstruktivistické muzeum si uvědomuje, že „pro návštěvníka neexistuje předem určený postup, což umožňuje různé učební modality“ (Jůva, 2004 s. 128), které se odvíjejí od potřeb návštěvníků spíše než od povahy samotné expozice. Pro konstruktivistické muzeum je proto výhodou, když má jeho expozice více „záchytných bodů“, kterými je možné do edukačního procesu vstupovat, tedy když je expozice utvořena spíše jako otevřená entita než jako podél jedné trasy přísně strukturovaná narativní a edukační linka. Tento fakt se ostatně prolíná s předpokladem konstruktivistických teorií učení týkajících se toho, že učební témata nejsou jen ta předem definovaná, nýbrž se vyvíjejí v průběhu edukačního procesu (srov. Siebert, 2006; Taber, 2011). Volně strukturovaná expozice tak může muzejnímu pedagogovi napomoci lépe přizpůsobovat edukační aktivity potřebám i zájmům konkrétních návštěvníků, a to nejen v rámci přípravy programu před jeho začátkem, ale také v samotném průběhu edukačního procesu.

Moderní konstruktivistická muzea dle Heina (1999) zdůrazňují aktivní participaci učícího se jedince na procesu učení, na jeho aktivní konstrukci znalostí. Znalost, ať už ve smyslu té stávající a učebnímu procesu předcházející, tak i ve smyslu znalosti nově utvářené a získávané, je jedním z hlavních pojmů konstruktivistických teorií učení. Konstruktivistické muzeum (a stejně tak i konstruktivisticky orientovaná muzejní edukace) má dle Heina

¹⁵ Celkově zde lze sledovat posun zájmu moderního muzea, které se velkou měrou orientuje právě na diváka, oproti tradičnímu muzeu, v jehož centru pozornosti byl obvykle pouze samotný sbírkotvorný předmět. Vyvstat zde může debata mezi muzeology a muzejními pedagogy, kteří mohou ve vzájemné diskuzi zvýrazňovat buď důležitost ochrany sbírek, a nebo naopak zájmy diváka. V moderním muzeu přitom obvykle již platí, že „v popředí by nadále nemělo stát získávání a konzervace předmětů, nýbrž jejich zprostředkování veřejnosti“ (Šobánková, 2012a, s. 74). Předkládaný text přitom vychází z předpokladu, že pro edukační aktivity muzea je zaměřenost muzea na diváka zásadní, přesto však nemůže docházet ani k podceňování role muzeálií, které jsou již ze své podstaty hlavní složkou muzejní edukace.

(1995b) stavět na dosavadních návštěvníkových znalostech v tom smyslu, že předkládané muzejní předměty a narativy by měl být návštěvník schopen včlenit do své stávající zkušenosti. Měl by mít pocit, že je zná a že se nějakým způsobem dotýkají jeho života, respektive má být schopen spojit objekty s tím, co již ví a díky tomu porovnat staré informace s těmi novými. Konstruktivistické muzeum má tedy podporovat poznání návštěvníků tak, že je přivádí „ke konstrukci nových poznatků o exponátech tím, že připomíná jejich předchozí znalosti a podněcuje jejich nové asociace“ (Jagošová et al., 2010, s. 111).

Dalším důležitým pojmem je *zkušenost*, která je chápána stejně jako znalost v rámci binarity učebnímu procesu předcházející zkušenost a v rámci učebního procesu prožívaná zkušenost. Obě roviny zkušenosti ve výsledku tvoří jednotný, od sebe neoddelitelný celek. Zkušenost je v rámci konstruktivistických teorií učení vnímána tak, jak ji popisoval už Dewey – jako kontinuální proces. Dle Deweyho (cit. podle Hein, 2006) se zkušenost zakládá na minulosti i budoucnosti. Je to více než jen vjem konkrétního okamžiku, ačkoli i aktuální prožitek spojený s dojmem z muzea a v něm prožívaných situací hraje důležitou roli. Kromě současnosti ale zkušenost zahrnuje všechny dřívější vzpomínky a zážitky, stejně jako orientaci na budoucí cíle a záměry. Abychom pochopili zkušenost, musíme vzít v úvahu to, co se stalo dříve, a zároveň musíme zohlednit také možné budoucí akce a s nimi spojené kognitivní rámce, pro které tato minulost slouží jako jakýsi výchozí bod. Důležité tedy jsou nejen konkrétní podmínky dané situace a v ní odehrávající se zkušenosti, ale také to, co si do dané situace jedinec s sebou přináší, jak prožívanou zkušenost interpretuje i jak danou zkušenost využije v budoucnosti. Budoucnost je klíčová také pro možnost zhodnocení efektu edukace. Učební pokrok a přínos edukace lze totiž dle Sieberta (2006) vyhodnotit jen individuálně a až v pozdější praxi.

Zkušenost učícího se jedince je pro edukační proces klíčová. Ne každá zkušenost je ale dle Deweyho (srov. Dewey, 1997, s. 25–28; Hein, 2006) edukační zkušeností, respektive zkušeností s výchovně-vzdělávacím efektem. Pro Deweyho toto tvrzení znamená, že ne všechny zkušenosti vedou k morálnímu vývoji a formování vhodných postojů či schopností. Aby byla zkušenost edukační, měla by být kvalitní (nestačí přítomnost jakékoli zkušenosti) a nasměrovaná do budoucnosti (mělo by se jednat o kontinuální a vyvíjející se zkušenost, na kterou bude dítě v budoucnu navazovat). Dále by edukační

zkušenost měla dítěti napomáhat rozvíjet kompetence k samostatnému aktivnímu učení a k tomu, aby bylo schopno rozeznat a ocenit sociální a morální důsledky toho, co se naučilo. Tento druh edukace pak nemůže být vystavěn pouze na obohacování jedincových znalostí a dovedností, nýbrž má zahrnovat také jeho morální růst. Hodnota vzdělávací aktivity závisí tedy nejen na intelektuálním obsahu, ale také na jejích sociálních důsledcích. Hodnotné pak jsou pro Deweyho ty výchovné zkušenosti, které vedou k dalšímu růstu jedince, ty které učí lidi intelektuálním a sociálním dovednostem potřebným pro život v participativní demokracii. Z pozice Deweyho expozice a muzejně-edukační programy mohou posílit demokracii tím, že budou rozvíjet kritické myšlení návštěvníků. Muzea podle něj mohou podporovat využívání kritického myšlení návštěvníků tím, že se budou ve své činnosti zabývat spornými otázkami a tématy, přičemž budou stát na straně sociální spravedlnosti a demokracie. To je podle Deweyho (1997, s. 18) žádoucí právě proto, že edukace má z jeho perspektivy připravovat mladé lidi na jejich budoucí život a zodpovědné jednání v něm. Ostatně sepětí edukace a s ní spojené zkušenosti s běžným životem je něčím přirozeným, neboť každá zkušenost je dle Deweyho (1997, s. 38) ve svém konečném důsledku sociální záležitostí, zahrnuje lidský kontakt a komunikaci.

Orientace muzejní edukace na zkušenost se pojí s požadavkem sjednocení muzejní zkušenosti s životní zkušeností, který prosazoval Dewey a s nímž se ztotožňuje i Hein (2004). Aby byla návštěva muzea opravdu přínosná, je nutné včlenit ji do každodenního života jedince. To se může dít například tím, že expozice propojuje témata s tím, co návštěvníky zajímá a co se jich osobně dotýká, co běžně zažívají a řeší ve své každodenní realitě. Nalezení způsobu jak podporovat návštěvníkovu schopnost vztahovat bezprostřední výstupy muzejní zkušenosti ke každodennímu životu (tj. finální složka Deweyho pojetí zkušenosti) ale zůstává dle Heina (2004) pro dnešní muzea stále výzvou.

Praktické využití konstruktivistických teorií muzeem může znamenat také to, že se expozice a s nimi související edukační programy více zaměřují na procesy učení (učení je chápáno jako proces konstrukce významů a jeho průběh má být spjat s procesem objevování nových informací a vztahů mezi nimi¹⁶) než na obsah dané expozice a s ní spojené edukace. Jinak řečeno, mu-

¹⁶ Učení objevováním, v originále *discovery learning*, je koncept užívaný především Brunerem, který vycházejíc z konstruktivistických teorií učení předpokládá, že žáci v procesu učení používají své stávající znalosti a minulé zkušenosti, na jejichž základě odhalují další fakta a vztahy a konstruují tak znalosti nové (Jiang & Perkins, 2013). Průcha a kol. (2009, s. 324–325)

zejní pedagog spíše než na to, co má být naučeno, klade důraz na způsob, jakým to má být naučeno; spolu s tím se orientuje spíše na potřeby učících se jedinců, tj. návštěvníků, než na potřeby expozice, respektive snahy muzea prezentovat určitý narativ (Hein, 1995b). Právě fakt zdánlivého zanedbávání obsahu edukace může být kritiky konstruktivistického stylu učení vnímán rozporuplně. Nutné je však uvědomit si, že pokud tvrdíme, že je důležité věnovat pozornost způsobu edukace, do které má být učící se jedinec plně zaangažován, a tedy že věnujeme zvýšenou pozornost vlastní aktivitě učícího se jedince, neznamena to ještě, že obsah edukace není důležitý. Obsah samotný z edukačního procesu nemůže nikdy vypadnout, je jeho podstatnou součástí a v muzeu je z velké části vymezen povahou daných muzeálií. Spíše než nezohlednit obsah edukace jde o to upozornit, že je pro edukaci důležité, aby byl její obsah učícími se jedinci uchopován aktivně. Aby nešlo o pouhý pasivní příjem informací, ale o jejich aktivní vyhledávání, zkoumání, testování a podobně. V praxi to znamená, že v konstruktivistickém muzeu má návštěvník možnost vyzkoušet si interaktivní exponát a provést experiment v oblasti, jíž se výstava týká, a celý proces tak lépe pochopit, spíše než se jen pasivně dozvědět a naučit tradičně předávané informace týkající se daného jevu (srov. Hein, 1995, 1999, 2001).

Nyní už je jasné, že v rámci konstruktivistických teorií učení má pracovník muzea za úkol posilovat možnosti získání (kvalitních) zkušeností návštěvníků a maximalizovat jejich interakci s expozicí, ať už se jedná o interakci vizuální, orální či manuální. V edukační činnosti se tento aspekt projevuje ve dvou konkrétních přístupech, které Hein (2006) přebírá od Deweyho. Jsou jimi takzvané „hands on“ a „minds on“ principy, které souvisejí s možností si dané jevy a předměty prakticky „osahat“ a aktivně o nich přemýšlet. Tyto požadavky vyplývají z faktu, na který upozorňuje Dewey (1997, s. 39), když říká, že zkušenost není vůči jedinci vnější. Není něčím, co se do něj vlije,

přítom řadí Brunerovo řízené objevování mezi tzv. učení řešením problémů, tj. mezi způsoby učení, které vyžadují kreativní přístup učících se jedinců k řešení problémových úloh a situací. To v podstatě odpovídá tomu, o čem píše Hein (1995b), když poukazuje na spjatost *discovery learning* s procesem aktivního získávání znalostí. Podle Heina (1995b) zastánci konceptu *discovery learning* věří, že pro získání znalostí je pro studenta mnohem důležitější a efektivnější to, když v kontextu s danými jevy získá vlastní osobní zkušenost, než když o nich pouze zprostředkovaně slyší (např. od pedagoga). *Discovery learning* ale Hein (1995b, s. 3) neklade na roveň konstruktivistickému stylu učení. Podobnost obou spočívá v orientaci přístupu na proces učení jako na aktivní proces učícího se jedince. Konstruktivismus je ale více než *discovery learning* orientován na pojetí znalostí jako konstruktů učících se jedinců, kdežto druhý přístup pojímá znalosti více jako objektivně existující fenomény.

ale jde o proces, ve kterém je sám jedinec aktivně angažován, jak fyzicky, tak i mentálně. Obzvláště v dnešní době nových technologií a prosazování se principu interaktivity v muzeu bychom totiž neměli zapomínat na to, že proces učení se v muzeu nemá podporovat pouze fyzickou aktivitu, ale také aktivní intelektuální činnost (Khaled, cit. podle Savicke & Juceviciene, 2012, s. 78). Muzea by měla poskytovat prostor pro poznání, objevování, experimentování, ale i promýšlení, dotazování, diskutování, argumentování. Spolu s prožitým nevšedním zážitkem by učící se jedinci měli mít v muzeu možnost učit se z vlastní zkušenosti, z viděného a vykonaného spíše než jen slyšeného. Takto orientovaná edukace je pak dle Heina (1995b) jedním ze způsobů, jakým lze modifikovat chybné miskoncepce jedinců a nahradit je koncepcemi správnými.

I podle Witcombové (2006) by muzea měla využívat konstruktivistický pedagogický styl (srov. s Hein, 2006; Hooper-Greenhill, 2006), podle něž je vzdělávání koncipováno jako proces prožívání světa, přičemž významy mají být aktivně vytvářeny učícím se jedincem, a ne pasivně a autoritativně předávány muzejním pracovníkem. Podle Witcombové (2006) expozice zohledňující konstruktivistické teorie učení využívají tzv. *dialog interactivity*, tedy jakýsi interaktivní dialog probíhající mezi návštěvníkem a expozicí. Expozice založené na interaktivním dialogu se snaží spojit s návštěvníkem prostřednictvím reprezentování aspektů jeho kulturního světa a pomocí používání otevřených narativů, tedy příběhů, jejichž smysl není direktivně dán, nýbrž se na jeho tvorbě návštěvník aktivně podílí. Jinak řečeno, expozice (a s ní spojené edukační programy) nepředkládá autoritativní tvrzení, ale spíše návštěvníkovi poskytuje možnost srovnat ukazované objekty s vlastním každodenním životem. Návštěvník konstruuje významy a přisuzuje je expozici. Důraz je kladen na „ponoření se“ do výstavy a na zážitek.

S tím že konstruktivistické teorie učení přiznávají návštěvníkovi muzea aktivní roli v procesu konstrukce významů, které v muzeu zprostředkovaně nachází, sehrávají důležitou roli v mírnění představ vnímajících muzeum jako ideologické místo, které vstěpuje svým návštěvníkům konkrétní názory a postoje. Kritické teorie nahlízejí prostředí muzeí a jejich expozic kriticky a shodují se na tom, že je muzeum vždy „produktem své vlastní doby a v mnoha svých rysech se projevuje jako mocenská, totalitní instituce, která konstruuje své teze v závislosti na společenských požadavcích či vládnoucí ideologii“ (Šobánková, 2012b, s. 27). Jistě, muzea v minulosti prokázala svou ideologickou roli, například v době vzniku národních muzeí

a celorepublikových i celosvětových výstav v 19. století, které sehrály důležitou roli v procesu konstrukce národní identity (srov. Holman, 2014; Jagošová et al., 2010; Šobáňová, 2012a). I dnes můžeme hovořit v kontextu muzejní edukace i samotných expozic o skrytém kurikulu, které prostřednictvím sdílených narativů pedagogové návštěvníkům předávají a jehož existenci je vhodné si uvědomit. Konstruktivistické teorie učení ale upozorňují na fakt, že se konstrukce příběhů, postojů a zážitků v muzeu neodehrává pouze pod vlivem záměrů tvůrců muzejní expozice či pod vlivem cílů muzejního pedagoga, nýbrž se do ní promítají také specifické charakteristiky, znalosti a postoje každého návštěvníka, z čehož vyplývá, že jsou výsledky muzejní edukace subjektivní záležitostí, nikoli uniformně zkonstruovaným aktem. Není proto reálné, aby muzeum vštípilo všem svým návštěvníkům stejný pohled na realitu, naučilo je stejným informacím a podílelo se na rozvoji totožných postojů.¹⁷

Jak vidíme, konstruktivismus v muzejní edukaci zasahuje do celé řady aspektů edukační činnosti. Při aplikaci konstruktivismu do edukační reality ale nejde o pouhé nahodilé uplatnění některých jeho prvků, kterými mohou být například „hands on“ a „minds on“ aktivity, nebo zahrnutí několika muzejních narativů do edukačního procesu. Aby byl konstruktivismus v podobě konstruktivistických teorií učení v muzejní edukaci přínosný, měl by si pedagog uvědomit jeho didaktické zázemí, resp. měl by důkladně zvažovat, jak jej didakticky uchopí a aplikuje do edukační praxe. Nad tím, jak didakticky potenciál konstruktivismu v edukačním procesu (potažmo právě i v muzejně-edukačním procesu) využít, se zamýšlí Štech (2003). Podle něj je hlavním cílem konstruktivisticky laděné edukace usnadnit učícím se jedincům osvojit si poznání. Tento proces ale nebude fungovat, pokud bude nahodilý. Naopak, vždy je podle Štecha nutné provést didaktickou analýzu učiva a zabývat se vytvořením přiměřených vyučovacích situací (tzn. uspořádáním prvků učiva, seskupením úkolů pro učící se jedince, zvolením edukačních nástrojů atd.). Při postupu konstruktivisticky orientované edukace pak Štech (2003, s. 75–80) doporučuje řídit se tzv. didaktickým kruhem¹⁸. Na jeho počátku stojí analýza základní pojmové struktury učiva. Jde o stanovení cíle edukace, určení toho, co si mají učící se jedinci v průběhu edukace osvojit (jaké

¹⁷ Výzkumy prováděné v muzeích např. ukazují, že návštěvník na základě svých dosavadních znalostí a postojů selektuje vybrané prvky expozice či jejího narativu, kterým věnuje pozornost, a interpretuje je spíše ve shodě s doposud osvojenými názory (srov. Dodd et al., 2012; Lloyd, 2014).

¹⁸ Ten přebírá od autorského týmu Giordan a de Vecchi a hovoří o něm v kontextu edukace dětí.

poznatky, dovednosti, schopnosti či kompetence apod.). Druhým krokem je analýza stávajících mentálních reprezentací učících se jedinců, jejich prekonceptů. Jinými slovy, pedagog zjišťuje, co o daném tématu jedinci vědí a v čem je jejich poznání neúplné či chybné. K zjištění těchto informací může muzejní pedagog s ohledem na charakteristiky dané skupiny využít celou řadu aktivit od kreslení komentovaných schémat a obrázků přes animační aktivity a písemné nebo ústní aktivity na zadané téma až po využití aktivit uvažování *per negatio* (tj. využívání otázek typu „Co by se stalo, kdyby...“) a podobně. Třetím krokem je identifikace epistemologických překážek. Jde o zmapování poznávacích překážek v uchopování pojmů učícími se jedinci, které mají být v edukaci překonány. Čtvrtým krokem je definování specifických cílů vyučovací jednotky, za kterým následuje pátý krok – vytvoření vhodných vyučovacích situací. V této fázi pedagog vybírá vhodný učební materiál a pomůcky, prostorově a časově výukovou situaci plánuje a tak dále. Posledním krokem je fáze hodnocení, tedy vyhodnocení toho, zda v edukaci došlo k naplnění daných cílů, to jest zda se učící se jedinci naučili, co měli, osvojili si dané poznání či schopnosti a podobně. Ve škole tuto fázi často zastupují testy znalostí, v muzeu ale pedagog obvykle volí jiné formy ověřování naplnění daných cílů. Jeho možnosti jsou navíc omezené krátkým časovým rozsahem, který edukační jednotka muzejněedukačního programu má. Do muzea obvykle přicházejí skupinky jedinců, které muzejní pedagog předem nezná, setkává se s nimi poprvé, a to na dosti omezenou dobu (nejčastěji pohybující se okolo 60–120 minut). Pro muzejního pedagoga je proto obtížné zjišťovat podobu prekonceptů návštěvníků edukačního programu. Vhodným nástrojem, který umožňuje tyto informace poměrně rychle a snadno zjistit, přitom může být kromě výše zmíněných aktivit brainstorming nebo klasické dotazování se na předem připravené otázky.

5 Prvky konstruktivistických teorií učení, které mohou být využívány v edukační realitě muzea

V tomto bodě již víme, co jsou to konstruktivistické teorie učení, jaké je jejich paradigmatické zázemí a jaký může být jejich potenciál v muzejní edukaci. Pro úplné pochopení dané problematiky a jejího uchopení v rovině praxe nyní studie dospívá ke svému hlavnímu cíli a na základě četby a analýzy odborné literatury, která byla představena na předešlých stranách, v následujícím výčtu vyvozuje a specifikuje několik základních prvků, skrze které mohou být konstruktivistické teorie učení v muzejní edukaci zaváděny do praxe.

Výčet těchto prvků může muzejním pedagogům pomoci v koncipování konstruktivisticky orientovaného edukačního programu i v jeho následné evaluaci. V závorce za každým prvkem je uveden příklad specifikace daného prvku, respektive otázka, která se pojí s jeho určením. Seznam otázek je jen ilustrativní, nikoli vyčerpávající. Jejich charakter slouží jako návodná ukázka, jak dané prvky zvažovat a skrze které konkrétní praktiky je do edukačního programu zavádět nebo evaluovat. Jednotlivé prvky jsou pro inspiraci doplněny také doporučením pro edukační praxi. Toto doporučení nastiňuje, jak konkrétně je možné prvky do praxe aplikovat. Příklady užití jsou uvedeny pro inspiraci a vycházejí ze znalosti expozice historické školní třídy, která se nachází na Zámku v Lešné u Valašského Meziříčí. Příklady jsou modelovány tak, jako by byl prostor expozice zvažován pro nový edukační program pro žáky základních škol, který nazvěme například „Jak vypadala škola na počátku 19. století a jak se v ní dětem žilo“. Spíše než o vytvoření edukačního programu v celém jeho rozsahu jde ale jen o ilustrativní postřehy.

Podrobnější přehled užití prvků konstruktivistických teorií učení v muzejněedukační realitě pak reflektuje výzkumné šetření, které je popsáno v textu s názvem *Využití konstruktivistických teorií učení v edukačním programu muzea: empirická případová studie* (Kolaříková, v recenzním řízení). Pro ilustraci dané problematiky může přispět také výzkumná studie s názvem *Videostudie v muzejněpedagogickém výzkumu: případová studie* (Kolaříková, 2017), která ve svém výzkumu konstruktivistické prvky v edukaci také částečně reflektuje.

Podstatné je ještě připomenout, že nahodilé uplatnění těchto prvků v edukačním programu ještě neznamena, že má edukační proces konstruktivistický charakter. Použití těchto prvků musí být promyšlené, pedagog by měl přesně vědět, proč a s jakými cíli daný prvek v edukaci používá. Použití prvků by mělo být provázané, nikoli nahodilé a didakticky promyšlené. Například při využití prvku „hands on“ nejde jen o to, že si učící se jedinec v edukačním programu vyzkouší model historické přilbice. Bez kvalitního pedagogického zázemí by taková zkušenost nabývala zábavného, nikoli edukačního charakteru. Aby měla tato aktivita edukační charakter, je vhodné jedince seznámit s celým kontextem souvisejícím s daným artefaktem, například s jeho funkcí, historickým i sociálním kontextem a v neposlední řadě s jeho vztahem k edukačnímu tématu. Mělo by jít tedy o zkušenost, která nese nějaký poznatek a jejíž průběh je muzejním pedagogem promyšlen a (do určité míry) koordinován.

- *Učící se jedinec jako aktivní činitel edukačního procesu*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Vnímá edukační program návštěvníka jako osobu aktivně se podílející na svém procesu učení? Nabízí edukační program učícímu se jedinci možnost samoregulace edukačního procesu? Zajímá se edukační program o stávající znalosti a zkušenosti návštěvníků? Zohledňuje edukační program potřeby, zájmy a charakteristiky učících se jedinců?

Doporučení pro edukační praxi: Tato kategorie úzce souvisí i s dalšími prvky konstruktivistického přístupu využitého v edukaci. V praxi se může projevit třeba tak, že dá muzejní pedagog žákům možnost podrobněji se věnovat jednomu z vybraných exponátů, který si sami z pedagogem dané nabídky vyberou, nebo žákům umožní vybrat si postavu a s ní pojící se příběh, která je edukací provede (např. si mohou žáci vybrat, zda chtějí slyšet životní příběh Jozífka, který do školy docházel se svojí sestrou, se kterou spolu s rodiči bydlel u prarodičů na malém statku, nebo o Františkovi, který byl z pěti dětí a s maminkou bydlel na místní faře, kde maminka pracovala apod.).

- *Ohled na specifické charakteristiky návštěvníků*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Bere expozice a edukační program v potaz specifické charakteristiky návštěvníků?

Doporučení pro edukační praxi: Muzejní pedagog se často se skupinkou žáků přicházejících využít edukační program muzea setkává poprvé. Při objednání třídního kolektivu má ale možnost od jejich vyučujícího zjistit informace týkající se věku žáků, jejich počtu, může se zeptat, jaká motivace učitele s žáky do muzea přivádí a jaké informace o daném tématu mají (např. jak daleko jsou ve výuce dějepisu). Tyto informace pak pedagog zohlední při koncipování edukačního programu (je rozdíl pracovat s dětmi v první třídě a se žáky druhého stupně, jiné metody práce umožňuje práce s desetičlennou skupinkou, naopak pro velkou skupinu návštěvníků se budou lépe hodit jiné metody edukace).

- *Práce s novými i dřívějšími informacemi*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Jsou v rámci

edukačního programu zjišťovány stávající znalosti, zkušenosti a postoje návštěvníků? Nabízí muzeum návštěvníkům nové informace?

Doporučení pro edukační praxi: Prostor expozice nabízí možnost využití klasické tabule a křídly pro metodu brainstormingu, kterou by muzejní pedagog zjišťoval stávající znalosti žáků týkající se života dětí na počátku 19. století. Učitel by zapisoval postřehy dětí odpovídajících na jeho otázky typu: Víte, jaké významné revoluce ovlivnily život lidí na přelomu 18. a 19. století? Jak tyto revoluce ovlivnily podobu života lidí? Kdy byla na našem území zavedena povinná školní docházka (kdo a proč ji zavedl)? Čím se lišila školní docházka dětí v minulosti od té vaší?

- *Četnost a bohatost muzejních narativů přítomných v expozici nebo využívaných v muzejněedukačním programu*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Předkládá muzeum / muzejní pedagog návštěvníkům jen jeden narativ, nebo využívá více narativů, díky kterým mohou návštěvníci svobodněji konstruovat svůj pohled na věc?

Doporučení pro edukační praxi: V edukačním programu se narativní linky mohou dotýkat nejen života žáků, ale také učitelů; v potaz může být brána odlišná situace rodin z nižších a vyšších společenských vrstev. Narativy se mohou týkat významných pedagogů (Komenský) a jejich vlivu na současnost, či běžných učitelů a jejich tehdejšího každodenního života.

- *Otevřenost muzejních narativů přítomných v expozici nebo využívaných v muzejněedukačním programu*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Jsou muzejní narativy otevřeny více způsobům interpretace, nebo nabízejí striktní pohled na věc? Je téma expozice komplexní, nebo jsou informace jen částečné a vytržené z kontextu?

Doporučení pro edukační praxi: Edukační program by bylo vhodné zasadit do širšího kontextu celospolečenských změn, které se v té době odehrávaly (vliv průmyslové revoluce a vliv Velké francouzské revoluce, nové technologie, stěhování lidí do měst, rozvoj nacionalismu, vzrůstající byrokracie

apod.). Daná témata přitom nemusí být předkládána jako holý fakt (např. rozvoj technologií způsobil nakonec vzrůst ekologických problémů, povinná školní docházka přinesla rovný přístup ke vzdělávání), ale spíše jako problematika vhodná pro diskuzi (žáci dostanou za úkol zvážit, jaké klady a záporů byly s rozvojem technologií spojeny, diskutuje se problematika rovnosti ve vzdělávání – například problematika používání německého jazyka ve výuce, soukromých učitelů pro syny zámožných občanů apod.).

- *Zpracovávání témat týkajících se problémů současného světa*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Dotýká se edukační program současných společenských problémů a otázek?

Doporučení pro edukační praxi: Téma života dětí v 19. století může být přeneseno i do současnosti. Nemusí jít přitom jen o porovnání života tehdejších žáků (např. jiné školní pomůcky, povinnost více pracovat, školní uniformy, kázeňské tresty) s životem současných žáků (tj. návštěvníků muzea), ale v závislosti na věku návštěvníků mohou být zvažovány hlubší (filozofické) otázky typu dnešního pocitu samozřejmosti nároku lidí na bezplatné a kvalitní vzdělání, diskuze faktu, že stále existují země, kde dostupnost základního vzdělání není samozřejmostí a podobně.

- *Otevírání diskutabilních a problémových témat*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Otevírá edukační program diskutabilní témata, nebo pracuje s informacemi jako s danými a neměnnými fenomény, které si mají návštěvníci osvojit spíše než promýšlet a diskutovat?

Doporučení pro edukační praxi: Následující dva prvky ukazují, jak jsou spolu jednotlivé konstruktivistické prvky provázány a jak se vzájemně prolínají. Výše zmíněná problematika (ne)dostupnosti základního vzdělání totiž může být příkladem diskutabilního tématu, stejně jako například problematika tělesných trestů ve školách či dětské práce.

- *Snaha o tvorbu dialogu a vytváření diskuze*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Vybízí edukační program učící se jedince k tomu, aby diskutovali o svých názorech či předkládaných jevech?

Doporučení pro edukační praxi: Muzejní pedagog by měl využívat nejen technik monologu, ale také dialogu a diskuze. Dialog přitom nemusí probíhat jen mezi návštěvníkem a pedagogem, ale také mezi návštěvníky navzájem. Žáci tak například mohou dostat za úkol v rámci určitým způsobem definovaných skupinek diskutovat nad otázkou, zda má být základní vzdělání bezplatné a proč. Jedna ze skupinek přitom může dostat za úkol vymyslet argumenty pro to, že vzdělání má být bezplatné, druhá skupinka má naopak najít argumenty, proč by naopak vzdělání mělo být zpoplatněno. Výsledné argumenty jsou pak diskutovány všemi žáky. Aktivita má přitom rozvíjet nejen schopnost komunikace a argumentace, ale má také rozvíjet kritické myšlení žáků, kteří jsou v aktivitě nuceni najít vhodné argumenty pro obě varianty reality.

- *Snaha o podporu aktivní participace návštěvníků na edukačním procesu*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Je návštěvník vybízen k aktivnímu jednání, myšlení, zkoumání a podobně?

Doporučení pro edukační praxi: Muzejněedukační program by neměl být vystavěn jako pouhá prohlídka expozice. Žáci by měli mít možnost aktivně se účastnit vybraných úkolů, které se mohou zakládat na jejich diskuzi a argumentaci, i na hledání informací v textu (např. v informačních panelech expozice), na tvorbě myšlenkových map, hraní rolí v rámci úkolů vycházejících z praxe dramatické výchovy, na manipulaci s předměty a tak dále. Využity mohou být různě aktivizační metody, metoda konstruktivního řešení problému a podobně.

- *Využívání principu „minds on“*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Vybízí edukační program návštěvníky k aktivnímu přemýšlení, bádání, řešení situací apod.?

Doporučení pro edukační praxi: Pedagog dává žákům otázky a úkoly, nad kterými mají přemýšlet, například hledat správnou odpověď v textu. Nemusí jít ale jen o práci s textem, ale také s obrazem, grafem, o využití metody rozhovoru, kladení úkolu vymýšlet argumenty na zadané téma a podobně. Pedagog může využít metodu diskuze (panelová diskuze, řetězová diskuze, diskuze probíhající na základě konkrétních tezí apod.), metodu řešení problému, metodu rozboru situace a tak dále.

- *Využívání principu „hands on“*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Nabízí muzeum možnost manipulace s exponáty, experimentování apod.?

Doporučení pro edukační praxi: Muzejní pedagog může využít metod experimentu, laborování, žáci mohou mít možnost manipulovat s objekty (např. poznat jejich váhu, strukturu povrchu nebo funkci). Konkrétním příkladem může být i obyčejná křída, se kterou už se dnes ne všichni žáci setkávají. Křída má specifické vlastnosti, snadno si od ní žáci mohou zašpinit oblečení, někteří žáci na ni mohou mít alergii a podobně – to vše může být žáky diskutováno.

- *Podpora rozvoje kritického myšlení návštěvníků*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Usiluje edukační program o rozvoj kritického myšlení jeho účastníků? Podporuje edukační program rozvoj logického a reflektivního myšlení? Snaží se edukační program rozvíjet schopnost interpretace a analýzy v muzeu získávaných informací?

Doporučení pro edukační praxi: Muzejní pedagog může využít metod diskuze, brainstormingu, vědomé reflexe, didaktické hry a podobně. Jako inspirace mohou sloužit také tzv. RWCT metody (*Reading and writing for critical thinking* – Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

- *Práce s postoji a hodnotami*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Snaží se edukační program rozvíjet postoje a hodnoty návštěvníků?

Doporučení pro edukační praxi: Při práci s postoji a hodnotami může muzejní pedagog využít metodu hraní rolí, diskuze, může jít o práci s příběhem, ve kterém je oceněno něčí správné chování, nebo o řešení situací s problémovým morálním obsahem a tak dále. V neposlední řadě sem může patřit i učení prostřednictvím vlastního příkladu.

- *Rozvoj schopností a dovedností*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Rozvíjí edukační program akční či jiné schopnosti a dovednosti návštěvníků?

Doporučení pro edukační praxi: Edukační program může souviset s rozvojem jemné i hrubé motoriky (např. aktivity spojené s ručními pracemi, taneční aktivity, hra na živé sochy), s rozvojem percepce (poslech hudby, práce s obrazem apod.), představivosti, paměti, postřehu, spolupráce, může rozvíjet schopnost orientovat se v emocích vlastních i ostatních lidí a podobně.

- *Rozvoj (pro)sociálních schopností, dovedností, postojů a interakcí*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Rozvíjí edukační program komunikační dovednosti návštěvníků? Využívá edukace skupinové práce? Podporuje téma expozice či edukačního programu rozvoj prosociálních postojů?

Doporučení pro edukační praxi: Muzejní pedagog může žákům zadat skupinovou práci, při níž žáci nevykonávají aktivity individuálně, ale ve spolupráci s ostatními (nejmenší skupinou je dvojice). Skupiny mohou vznikat spontánně, kdy si žáci vyberou, s kým chtějí ve skupince být. Složení skupin ale může být určeno také pedagogem, což umožní spolupráci a komunikaci žáků, kteří se spolu běžně do kontaktu tolik nedostanou. V rámci těchto aktivit může pedagog využít také inscenační metody, metodu didaktické hry a podobně.

- *Zasazení edukace v sociálním, kulturním a situačním kontextu*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Jsou muzejní narativy zasazeny do kontextu každodenního života návštěvníků?

Doporučení pro edukační praxi: S každodenním životem žáků pocházejících z dané lokality expozice historické třídy souvisí například tak, že se na zámku v minulosti školní třídy opravdu nacházely. Tuto skutečnost spjatosti expozice s místem života žáků může edukační program využít.

- *Zohlednění (žitě) zkušenosti návštěvníků*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Získávají v muzeu návštěvníci pozitivní zkušenost, která je obohacuje a je pro ně příjemná? Mohou zkušenost prožitou v muzeu návštěvníci nějak uplatnit ve svém každodenním životě?

Doporučení pro edukační praxi: Edukace v muzeu má být pro návštěvníky nejen poučná, ale také zábavná. Návštěvníci se musí v muzeu cítit bezpečně a komfortně (např. mohou využít toaletu v případě potřeby, aktovky a bundy si mohou ponechat v šatně nebo uzamykatelných skříňkách). Znalosti, které si z muzea žáci odnesou, by pro ně měly být užitečné a využitelné i pro budoucí praxi. V tomto případě může jít například o uvědomění si toho, jaký vliv měla průmyslová revoluce nejen na život tehdejších lidí, ale nás všech v současnosti (nejen ekologické problémy, ale i vznik národních států, rozvoj sítě komunikace, možnost sociálního vzestupu s ohledem na vlastní úsilí a úspěchy člověka apod.).

- *Maximální využití potenciálu prostředí muzea jako specifického učebního prostředí*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Provedl muzejní pedagog v kontextu expozice pedagogizaci prostředí? Pracuje muzejní pedagog s muzejními exponáty s důrazem na zohlednění jejich muzeality a kulturní hodnoty?

Doporučení pro edukační praxi: Muzejní edukace by měla vždy vycházet z přítomných muzeálií. Pro konkrétní edukační program může být přínosné využití dobových školních lavic. Ty poslouží nejen jako autentický doklad minulosti, ale při jejich využití (děti se do nich mohou posadit) je možné lépe navodit dobovou atmosféru a podpořit emoční vnímání dětí. Žáci navíc získávají autentickou zkušenost toho, jak se žákům v lavicích dříve sedělo, mohou porovnat tuto zkušenost se svou každodenní zkušeností ze sezení

v současných lavicích a podobně. V neposlední řadě může sezení v lavici dětem poskytnout také prostor pro odpočinek i pohodlné místo k výkonu úkolů, při nichž mají něco psát.

- *Role muzejního pedagoga a jeho zvládnutí edukačního procesu*

Při evaluaci edukačního programu i při plánování zařazení tohoto konstruktivistického prvku do edukace můžeme zvažovat tyto otázky: Zohledňuje pedagog mentální rámce, dosavadní znalosti a další specifika žáků? Funguje muzejní pedagog jako facilitátor edukačního procesu?

Doporučení pro edukační praxi: Edukace v muzeu by měla být vždy didakticky ukotvená, pedagog stanovuje její cíle a ví, čeho chce pomocí zvolených edukačních metod dosáhnout, celá edukace je koncipována s ohledem na věk a další specifika návštěvnické skupiny, která se v muzeu neučí nahodile, nýbrž pod vedením muzejního pedagoga. Ten je pro žáky nejen průvodcem muzea, ale i facilitátorem celého edukačního procesu (poskytuje instruktáž k edukačním úkolům a aktivitám, zprostředkovává nové informace, podporuje vzájemný dialog apod.).

6 Závěr

Konstruktivistické teorie učení nejsou jediným modelem učení, který může být v muzeu využíván, jejich využití ale může, jak se studie snažila ukázat, muzejní edukaci obohatit. Jedná se o teorie aktuální, které v mnoha ohledech odpovídají současným edukačním trendům i aktuálním společenským přístupům, které se v kontextu zkoumání sociální reality zrcadlí především v paradigmatu sociologického konstruktivismu. Ten stejně jako konstruktivistické teorie učení vnímá sociální aktéry jako aktivní (byť ne vždy vědomě aktivní) konstruktéry sociální reality a spolu s tím i procesu učení a získávání informací a vědění jako takového. Jsou to totiž samotní učící se jedinci a jejich kognitivní rámce, které se podílejí na konstrukci vědění (vzpomeňme na důležitost propojení myšlenkových koncepcí radikálního a sociálního konstruktivismu, o kterých byla ve studii řeč). Konstruktivistické teorie učení zároveň reagují na současné vize demokratické společnosti tím, že si kladou za cíl rozvíjet jedince schopného kvalitního a zodpovědného života na rovině soukromé i společenské. Klíčovým pojmem těchto teorií je kritické myšlení a jeho rozvoj. A právě rozvoj kritického myšlení stojí v centru pozornosti současné pedagogiky, respektive jde o společenský zájem jako takový.

Pro konstruktivistické teorie učení je klíčový důraz na potřebu aktivního zapojení učících se jedinců do procesu edukace. Ve snaze aktivizovat učící se jedince volí konstruktivisticky orientovaná edukace nejrůznější aktivizující metody a orientuje se nejen na rozvoj znalostí, ale také postojů, hodnot, (klíčových) kompetencí, (akčních) dovedností a nejrůznějších schopností včetně kognitivních a metakognitivních strategií, které se úzce pojí s rozvojem kritického myšlení. Zároveň si tyto teorie uvědomují, že nejde pouze o to aktivizovat učící se jedince v edukačním procesu, ale také o to zohlednit v něm jejich dosavadní znalosti, postoje a zkušenosti. Učící se jedinci jsou totiž aktivními činiteli své edukace nejen ve smyslu aktivního jednání a myšlení v průběhu edukačních aktivit, ale také ve smyslu individuální konstrukce významů, znalostí a postojů, které během edukace konstruují a které jsou vždy ovlivněny jejich dosavadními prekoncepty. Konstruktivisticky orientovaná edukace proto nepracuje pouze s novými informacemi, ale také se stávajícími znalostmi a zkušenostmi lidí. Obrací se přitom nejen do minulosti (co už jedinci vědí) a do budoucnosti (k čemu jim nové znalosti, schopnosti a dovednosti budou, jak je budou moci včlenit do svého každodenního života), ale zaměřuje se i na současnou zkušenost například tím, že se snaží učícím se jedincům zprostředkovat příjemně strávené chvíle prožité v přátelském a komfortním prostředí, tedy v prostředí, které bere ohled na základní lidské potřeby a zároveň v edukaci zohledňuje specifické potřeby a zájmy dané skupiny a jejích členů.

Cílem textu nebylo avizovat konstruktivistické teorie učení a jejich prvky jako jediné možné modely edukace. Text se spíše snažil poukázat na možné přínosy využití těchto teorií v edukační praxi a speciálně pak v edukaci probíhající v prostředí muzea, pro které by mohlo být snadnější tyto teorie aplikovat do praxe, případně je následně evaluovat. Muzea mohou totiž definovat své edukační cíle volněji než školy, které jsou vázány rámcovými vzdělávacími programy a definovaným sumářem oborových znalostí. Muzea jsou spíše omezena svým konkrétním zaměřením a podobou svých sbírek. Ve svých edukačních cílech mohou kreativně volit nejen cíle související s RVP či cíle orientované na získání předem definovaných informací. Specifikem muzeí je totiž fakt, že ze své podstaty disponují prostorem bohatým na kulturní významy, které reprezentují konkrétní muzeálie, a kultura (reprezentovaná vystavenými kulturními artefakty apod.) se tak v jejich prostředí stává edukačním prostředkem či fenoménem, který je s procesem edukace a kultivace úzce spjat.

Mimoto muzea disponují prostorem využitelným pro hravý a zábavný způsob učení, prostorem, kde edukace neprobíhá v lavicích (tedy v případě, že muzejní pedagog nevyužívá pouze lektorských tříd, které některá muzea mají), ale v expozici, která může vybízet návštěvníky nejen k pohybu, ale také k aktivnímu myšlení a jednání, a kterou v ideálním případě vede muzejní pedagog, který může být pro žáky nevšedním a atraktivním facilitátorem edukace. Pro muzejního pedagoga přitom může být snadnější plnit úlohu facilitátora edukačního procesu, než jak je tomu u učitele ve škole. Ve škole totiž může být učitel více svázán s konkrétními, očekávanými a často i více formalizovanými edukačními postupy, úkoly i stereotypy, a to jak z pozice vlastní osobnosti, tak z pozice nadřízených, kolegů či rodičů žáků a podobně. Důležité je podotknout, že role pedagoga a jeho význam se v konstruktivismu nevytrácí. Schopnosti pedagoga jako průvodce edukačním procesem i jako jeho realizátora, který celý edukační proces didakticky zastřešuje, stojí také v centru pozornosti těchto teorií, neboť konstruktivistické paradigma si uvědomuje roli všech do edukace angažovaných subjektů a komponentů, mezi které vedle role pedagoga patří i dané prostředí, jeho atmosféra a tak dále.

Konstruktivistické muzeum dle Heina (1995b) často klade větší důraz na průběh edukačního programu, respektive na proces učebního procesu, než na jeho obsah. V konsekvencích vize této studie by ale nemělo jít o to, že se obsah z konstruktivistické edukace vytrácí. To by ostatně neodpovídalo ani specifikům muzejní edukace, která vychází z muzeálií a je na ně svým obsahem dominantně navázána (ne ale nutně výhradně). V konstruktivisticky laděné muzejní edukaci by dle mého názoru mělo jít spíše než o potlačení obsahu či jeho zanedbání o fakt, že obsah je částečně utvářen i učícími se jedinci. Ti se na něm mohou v ideálním případě podílet například volbou témat a podtémat, které je v muzeu a probíhající edukaci zajímají, a kterým proto chtějí věnovat svou pozornost.

Studie postupně nastínila potenciální přínos, který tkví v možnostech využití konstruktivistického paradigmatu v muzejní edukaci včetně diskuze možných výtek k němu směřujících. Hlavním cílem, ke kterému studie postupně směřovala, bylo ukázat, jak konkrétně se v muzejní edukaci může konstruktivistický edukační styl uplatnit, respektive nastínit, jaké konkrétní podoby mohou prvky konstruktivistických teorií učení v muzejní edukaci nabývat a jak je možné aplikovat je do praxe. Jasně vymezení konkrétních prvků konstruktivistických teorií učení využitelných v edukační praxi totiž

v odborné literatuře chybí. Tento fakt pak pedagogům ztěžuje možnost zavádět je do praxe a následně jejich využití v muzeu evaluovat. Studie proto ve své páté kapitole představila seznam nejdůležitějších prvků konstruktivistických teorií učení, ke kterým autorka na základě studia odborné literatury dospěla. Konkrétně jde o potřebu uvědomit si, že je učící se jedinec aktivním činitelem edukačního procesu – a právě tak konstruktivistická edukace učícího se jedince pojímá. Konstruktivisticky orientovaná edukace vždy bere v potaz specifické charakteristiky skupiny, která se v muzeu vzdělává. Zvažovány jsou přitom brány i dosavadní znalosti a zkušenosti návštěvníků, na které chce muzejní pedagog postupně navazovat znalostmi novými. Spolu s tím se konstruktivisticky orientovaná edukace dotýká každodenního života učících se jedinců, což v praxi znamená, že pro edukaci vybírá pro návštěvníky zajímavá a důležitá témata a zasazuje je do kontextu života lidí v daném geografickém, kulturním a sociálním prostředí, které má své specifické charakteristiky i problémy. Narativy, se kterými muzejní edukace vycházející z principů konstruktivistických teorií učení pracuje, by měly být bohaté na významy a otevřené možnosti jejich diskuze, což znamená, že spíše, než že by nabízely jediný objektivní pohled na realitu, vybízejí návštěvníky k tvorbě vlastních úsudků a pohledů na věc. Konstruktivisticky ukotvená edukace se snaží vytvářet prostor pro diskuzi a dialog, který podporuje rozvoj kritického myšlení, komunikačních i dalších schopností a dovedností. Rozvoj kritického myšlení je přitom součástí principu „minds on“, tedy snahy nejrůznějšími prostředky aktivizovat myšlení učících se jedinců. V takzvaném konstruktivistickém muzeu se přitom objevuje snaha podporovat nejen myšlení, ale i jednání lidí, které vycházejí z principu „hands on“, jež prosazuje myšlenku efektivity možnosti manipulace s exponáty. Tyto prvky se přitom v edukaci mohou vzájemně prolínat v metodách experimentu, didaktické hry i v dalších aktivitách. Spolu s řešením otázek současného světa konstruktivistický model učení nabízí prostor pro rozvoj (prosociálních) postojů a hodnot, které mohou být mimo jiné utvářeny v rámci skupinové práce. I ta je totiž důležitým rysem konstruktivistického stylu učení, který vnímá skupinovou kooperaci a komunikaci nejen jako žádoucí cíl edukace, ale i její vhodný prostředek.

Literatura

- Al-Saggaf, Y., & Williamson, K. (2006). Doing ethnography from within a constructivist paradigm to explore virtual communities in Saudi Arabia. *Qualitative Sociology Review*, II(2), 5–20.
- Alieva, D. (2016). Kto sa bojí sociálneho konstruktivismu. *Sociální studia*, 3(2016), 37–60.

- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK.
- De Corte, E. (2012). Constructive, self-regulated, situated and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education*, 192(2/3), 33–47.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: TouchstoneBook.
- Dodd, J., Jones, C., Sawyer A., & Tseliou, M. (2012). *Voices from the museum: Qualitative research Conducted in Europe's national museums. EuNaMus Report No 6. (Linköping University Interdisciplinary Studies 17)*. Sweden: Linköping University Electronic Press.
- Falk, J. H., Dierking, L. D., & Adams, M. (2006) Living in a learning society: Museums and free-choice learning. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (s. 323–339). Malden Blackwell Publishing.
- Hein, G. E. (1995). Evaluating teaching and learning in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum: Media: Message* (s. 189–203). London: Routledge.
- Hein, G. E. (1995b). The constructivist museum. *Journal for Education in Museums*, 16(1995), 21–23.
- Hein, G. E. (1999). Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making? *The Exhibitionist*, 18(2), 15–18.
- Hein, G. E. (2001). The challenge and significance of constructivism. In *Hands-On! Europe Conference* (s. 35–42). London.
- Hein G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator*, 47(4), 413–427.
- Hein, G. E. (2006). John Dewey's „Wholly Original Philosophy“ and its significance for museums. *Curator*, 49(2), 181–203.
- Holman, P. (2014). Úvod do muzeologie. In J. Dolák, & P. Holman, et al. (Eds.), *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty* (s. 11–23). Brno: Moravské zemské muzeum.
- Hooper-Greenhill, E. (2006). Studying Visitors. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (s. 362–376). Malden Blackwell Publishing.
- Jagošová, L., Jůva, V., & Mrázová, L. (2010). *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido.
- Jiang, X., & Perkins, K. (2013). A conceptual paper on the application of the picture word inductive model using bruner's constructivist view of learning and the cognitive load theory. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(1), 8–17.
- Jůva, V. (2004). *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido.
- Kaščák, O. (2002). Je pedagogika připravena na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388–414.
- Kolaříková, V. (2017). Videostudie v muzejněpedagogickém výzkumu: případová studie. *Museologica Brunensia*, 6(2), 56–67.
- Kolaříková, V. (2018). Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik. *Sociální pedagogika*, 6(1), 11–27.
- Kolaříková, V. (v recenzním řízení). Využití konstruktivistických teorií učení v edukačním programu muzea: empirická případová studie.
- Kwan, Y. W., & Wong, A. F. L. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70(2015), 68–79.

- Lloyd, K. (2014). Beyond the rhetoric of an “inclusive national identity”: Understanding the potential impact of Scottish museums on public attitudes to issues of identity, citizenship and belonging in an age of migrations. *Cultural Trends*, 23(3), 148–158.
- Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64(3), 287–306.
- Mannheim, K. (1991). *Ideologie a utopie*. Bratislava: Archa.
- Maříková, H., Petrušek, M., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník. I, A-O*. Praha: Karolinum.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Mlynář, J., & Paulíček, M. (2016). Vlastní problém sociologické teorie spočívá v praxi. Interview s profesorem Iljou Šrubařem. *Sociální studia*, 13(3) 73–81.
- Murawska-Muthesius, K., & Piotrowski, P. (Eds.). (2015). *From museum critique to thecritical museum*. United Kingdom: Ashgate Publishing Company.
- Pasch, M., Gardner, T. G., Langerová, G. M., Starková, A. J., & Moodyová, Ch. D. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Paulíček, M., Mlynář, J., & Vido, R. (2016). Sociální konstruktivismus padesátiletý. *Sociální studia*, 13(3) 7–9.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Savicke, J., & Juceviciene, P. (2012). Educating students in museums: Possibilities for forming personal learning environments. *Social Sciences*, 4(78), 75–83.
- Scheer, A., Noweski, Ch., & Meinel, Ch. (2012). Transforming constructivist learning to action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8–19.
- Siebert, H. (2006). Der Konstruktivismus – viel Lärm um nichts? Eine erkenntnistheoretische Kontroverse und ihre Folgen. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 58(1), 49–61.
- Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Stam, H. J. (2001). Introduction: Social constructionism and its critics. *Theory & Psychology*, 11(3), 291–296.
- Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Šobáňová, P. (2012a). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P. (2012b). Kritické teorie muzea – podnět k reflexi. *Muzeum*, 50(2), 26–28.
- Šobáňová, P. (2012c). *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Štech, S. (2003). Vzdělávací programy mají umožnit edukaci aneb Brána mysli otevřená. In A. Brabcová (Ed.), *Brána muzea otevřená* (s. 66–85). Praha: JUKO.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Taber, K. S. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In J. Hassaskhah (Ed.), *Educational theory* (s. 39–61). New York: Nova.

- Vollmers, B. (1997). Learning by Doing: Piagets konstruktivistische Lerntheorie und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 43(1), 73–85.
- Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh.
- Wilde, M., & Urhahne, D. (2008). Museum learning: A study of motivation and learning achievement. *Journal of Biological Education*, 42(2), 78–83.
- Witcomb, A. (2006). Interactivity: Thinking beyond. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (s. 354–361). Malden Blackwell Publishing.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

Autorka

Mgr. et Mgr. Veronika Kolaříková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Poříčí 9, 639 00 Brno, email: kolarikova.veronika@mail.muni.cz

Constructivist learning theories and their application in the educational reality of a museum

Abstract: Education is not only a part of the school environment, but also other institutions, among which the museums are now largely ranked. Museums can educate and cultivate their visitors, where constructivist learning theories seem to be an appropriate anchor of museum educational activities. These are based on the constructivist paradigm of social sciences and classical thoughts, which is the representative of Dewey pragmatism. The introduction of constructivist theories of learning, their anchoring in a constructivist paradigm and their subsequent application to the environment of the museum form the key axis and theme of the presented study. The main objective of the study is not only to introduce constructivist-oriented museum education, but in particular to identify and define the basic elements of the constructivist theory of learning that may be useful (not only) for museum and its educational reality, both its practice and subsequent evaluation.

Keywords: constructivism, constructivist learning theory, education, museum

„Učitel učitelů“ – Gustav Adolf Lindner (1828–1887)

Kamil Janiš¹, Zdeňka Szturcová²

¹ Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě,
Ústav pedagogických a psychologických věd

² Centrum primární prevence, Renarkon, o.p.s.

„Musí být konečně uznán za překonaný názor, že každý, kdo jen v určité míře vládne všeobecným vzděláním a určitými prostředky dialektiky, je již současně schopen a povolán mít hlavní slovo v pedagogických a didaktických otázkách“ (Lindner, 1874¹, cit. podle Cach & Dvořák, 1970, s. 3).

V letošním roce uplynulo 190 let od narození jedné z největších osobností českých dějin výchovy – Gustava Adolfa Lindnera, jehož celoživotní úsilí lze vyjádřit výše uvedeným citátem z jeho díla. Gustav Adolf Lindner se narodil dne 11. března 1828 v Rožďalovicích (dnes okr. Nymburk) a Otakar Kádner jej považuje za druhého nejvýznamnějšího českého pedagoga po Komenském, i když českými i zahraničními současníky (myšleno Kádnerovými) nedoceňného, zejména v oblasti teoretické tvorby (Kádner, 1923).

O životě

Pokud Kádner zařadil Lindnera mezi českými pedagogy z hlediska významnosti na druhé místo po Komenském, na „žebříčku“ sestaveném z hlediska spokojenosti s osobním životem² by tito dva pedagogičtí velikáni pomyslně spolu opět sousedili, nicméně možná v opačném pořadí. V porovnání s Komenským a úmrtím jeho manželky (Doroty Cyrillové a Magdalény Vizovské) a dětí byl však osobní život Lindnera přeci jen „šťastnější“.

Lindner se v průběhu svého života setkával s nepochopením, nespravedlností, konvenčností, nesvobodou a dalšími jemu se příčícími skutečnostmi, které ho vedly k částečné uzavřenosti. Sám sebe označil za melancholika a pochyboval i nad tím, zda má jeho práce smysl (z hlediska finančního, viz níže, ale i praktického dopadu). Vyjadřoval své „naštvaní“, když si poznamenal: „Je třeba nejen milovat, ale i nenávidět. Nenáviděti špatnost a špatné. Neusmívat se

¹ Z díla *Die pädagogische Hochschule* (Vysoká škola pedagogická).

² Domníváme se, že do tohoto pomyslného žebříčku a jeho pořadí by výrazně zasáhl i život Jakuba Jana Ryby (1765–1815).

na každého, nepodávati ruku každému, nepodporovat tím špatnost na světě. Pohrdati těmi, jimž to patří.“ (Novák, 1941, s. 11). Lindner si uvědomoval, že jeho největším problémem, jehož řešení by mu pravděpodobně přineslo vnitřní klid, byla nerozhodnost a roztržštěnost z hlediska zaměření činnosti (Novák, 1941).

Za bezesporu osudové datum v jeho životě lze označit 15. září 1851, kdy se stal suplentem na gymnáziu v Jičíně, kde později získal i místo řádného učitele. Právě v tomto městě potkal Evu Raabovou, do které se hluboce zamiloval; byla jeho první skutečnou láskou a díky ní se vydal i na dráhu „básníka“. Jeho city a láska však nebyly opětovány, i když se Lindner pokoušel Emu „zlomit“ i svým deníkem *Klíč k mému srdci*, který obsahuje nejen Lindnerovy zápisky, ale i citáty známých autorů, a je psán částečně v češtině, částečně v němčině a mimo jiné měl Emu naučit česky. Odpor jejích rodičů a citová apatie Emy k Lindnerovi vyústily v uměle vytvořený spor (mj. se jednalo o kritiku toho, že Lindner smýšlel příliš svobodně), který vyvolal katecheta Leopold Kotrbelec, který měl poměr s matkou Emy, o čemž Lindner věděl. Důsledkem byl nucený odchod Lindnera do Celje (dnešní Slovinsko). Odcházel jako člověk citově zraněný, pocitující oprávněnou nespravedlivost a do jisté míry ponížení (Cach & Dvořák, 1970; Chlup, Kubálek, & Uher, 1939; Novák, 1941).

Po příchodu do Celje se Lindner dostal do opačné role. Zamiloval se do Magdaleny Zamolo, které se říkalo „Marička“, ovšem jeho city nebyly tak hluboké jako kdysi k Emě – naopak Marička do něj byla zamilovaná bezmezně. Pokud v předchozím případě nebyli mírně řečeno nadšeni Emini rodiče, v tomto případě měli jisté pochybnosti rodiče Lindnera. Nebránili mu však ve vztahu a svatbě s Maričkou. Jednalo se o šťastné a plodné manželství – 1. prosince 1857 se jim narodila Hermína, 7. září 1858 Adéla, 19. ledna 1860 Gustav Adolf, 10. prosince 1861 Olga, 21. března 1864 Richard, 20. února 1866 Marie Magdalena, 12. března 1867 Berta a 31. srpna 1872 Artur (Novák, 1941).

Po celou dobu pobytu však nebyl šťastný, a to nejen kvůli tomu, že se mu v daném místě nelíbilo – opět se setkal s rigidním přístupem ke změnám, byl konfrontován se svým svobodným myšlením a přemýšlel, jak uživit svou rodinu (Chlup et al., 1939; Novák, 1941).

Pedagogický odkaz

Lindner je velice často charakterizován jako přední představitel herbartismu v českých zemích a vyznač Herbartova díla. Nepřejímal ovšem nekriticky všechny aspekty Herbartova díla, popř. herbartismu, ale ve svém díle zachoval prostor pro vlastní názory (škola svobodná, samosprávná apod.). Důležitou roli školy viděl i na poli tělesné a estetické výchovy, hygieny, psychologii chápal na rozdíl od Herbarta geneticky³ (Kádner, 1923).

V Lindnerových pedagogických názorech lze spatřovat postupný odklon od Herbarta a příklon ke Spencerovi, i když například v oblasti mravní zůstával věrný Herbartovu mravnímu rigorismu. Neocenitelnou výhodou projevu-jící se v Lindnerových dílech a názorech byla praktická zkušenost ze všech stupňů vzdělávání (Chlup et al., 1939; Kádner, 1923).

Jak již napovídá název příspěvku, Lindnerův zásadní pedagogický přínos spočíval ve zvýšení úrovně vzdělávání a připravenosti učitelů. Za jeho života však nebyl naplněn jeho požadavek na „povinné“ vysokoškolské vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách (vysokých školách) (Novák, 1941).

Z významných dat:

1850 – středoškolský profesor na Akademickém gymnasiu v Praze; na piaristickém gymnáziu v Rychnově nad Kněžnou,

1851 – středoškolský profesor na gymnáziu v Jičíně,

1854 – přeložen na německé gymnázium v Celji,

1872 – ředitel českého učitelského ústavu v Kutné Hoře,

1882 – jmenován profesorem filozofie a pedagogiky (prvním) na české univerzitě v Praze.

(Cach & Dvořák, 1970, s. 177–179)

Závěr

Připomínku Lindnerova pedagogického odkazu a života jsme pojali jako stručnou charakteristiku člověka a hlouběji se nezabývali analýzou pedagogického odkazu „učitele učitelů“, jeho díla a celkového přínosu. Celoživotní

³ Herbart pojímal psychologii jako pomocnou vědu pedagogiky a ve svém díle vycházel z psychologie dospělého jedince. Lindner se zaměřil na psychologii dítěte (Kádner, 1923). S nadsázkou lze říci, že si Lindner s Maričkou doma pořídili takovou laboratoř vývojové psychologie.

snaha Gustava Adolfa Lindnera, který i přes útrapy a životní prohry neustal ve své snaze pozitivně „něco“ změnit, by nás přinejmenším měla inspirovat i v naší práci, a to nejen pedagogické, a v naplňování Lindnerova odkazu.

Literatura

Cach, J., & Dvořák, K. (1970). *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN.

Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (1939). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina.

Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie.

Novák, J. (1941). *G. A. Lindner*. Praha: Česká grafická unie.

Kasperová, D. (2018). *Československá obec učitelská*. Praha: Academia.

Publikace analyzuje program a hlavní cíle, které zastávala významná meziválečná učitelská organizace – Československá obec učitelská (ČOU) –, jež spoluutvářela spolkový učitelský život v meziválečném Československu v letech 1920–1939 a sehrála zásadní roli ve dvou stěžejních tématech meziválečné pedagogické diskuse – v reformě školy a reformě vzdělávání učitelů národních škol. Kniha sleduje Československou obci učitelskou jako mimořádný příklad učitelské organizace usilující po vzniku samostatného Československa jak o sjednocení všech tehdejších učitelských spolků, tak o reformu učitelského vzdělávání a o vysokoškolské vzdělání učitelů národních škol. V neposlední řadě také analyzuje význam spolkových institucí ČOU v procesu reformy školy, zejména ohledně vymezení reformního školského programu, jeho propagace mezi učitelstvem i širší veřejností a následného prosazení v diskusi s ministerstvem školství.

Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer.

Kniha poskytuje popis národních vzdělávacích systémů v komplexním pojetí: Systém každé země je objasněn v kontextu kulturních a ekonomických podmínek, ve svém historickém vývoji a se současnou školskou legislativou. Popis struktury jednotlivých systémů je členěn podle mezinárodní taxonomie ISCED 2011 a zahrnuje předškolní, primární, nižší a vyšší sekundární vzdělávání, dále vzdělávání žáků se speciálními potřebami, terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Na tento popis navazují kapitoly o dosud aplikovaných přístupech k srovnávání a hodnocení kvality národních vzdělávacích systémů. V závěrečné diskuzi autor ukazuje, jak je nejasné určit, které vzdělávací systémy mohou být považovány ve světě za nejlepší.

Černý, M. (2017). *Informační a učící se společnost.*

Brno: Paido.

Odborná publikace *Informační a učící se společnost* se zařazuje k těm odborným textům, které reflektují stav společnosti 21. století v kontextech, jež se snaží o její deskripci. Publikace nemá ambice být hlubokou sondou do příčinných souvislostí a analýzou argumentačních postojů, spíše je kontextovou deskripcí. Ostatně uvádí to na jejích úvodních stránkách sám autor, afiliací člen týmu Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, odborník na vzdělávací technologie a jejich propagátor v kontextu výuky především ve vysokoškolském prostředí.

Pod jakým úhlem pohledu přistupovat k percepci tématu? Jedná se o fenomén, nebo pouhé označení vývoje společnosti, do něhož přirozeně dospěla v současné době? Na tuto otázku nahlíží autor od samého úvodu knihy a postupně na ni čtenáři dává odpověď, byť ne docela jasným způsobem. Toto zdánlivé rozmlžení určitého je však zcela v intencích vnímání světa a společnosti 21. století každým jedincem a v kontextu každodenního života v ní. Autor představuje svůj úhel pohledu a nenásilně k němu vybízí na pozadí pedagogických paradigmat, která především ve druhé části textu zastřešují jeho pojetí informační a potažmo učící se společnosti: „...můžeme říci, že informační společnost nelze chápat jen jako určitý stav, ale především jako dynamicky se měnící proces. Ten má řadu pevných a jasně ukotvených rysů, ale současně v něm probíhá mnoho dílčích změn a revolucí znamenajících podstatné změny jeho fungování.“

Autor dává svému textu již v úvodních řádcích smělý cíl – „nejen nabídnout základní pohled na strukturu a fungování takové sociální organizace, kterou lze označit termínem informační společnost, ale především na těchto základech nabídnout pohled na to, jak se učí a vzdělává, případně jakým způsobem bude tyto činnosti vykonávat v budoucnu.“ K naplnění cíle dospívá autor textem rozděleným záměrně a programově na dvě části, jimž předchází historický exkurz, v němž autor v deskripci prezentuje nejen dílčí změny technologického charakteru, které přinesly různé informační či technologické revoluce, ale širší a komplexnější rámec, jenž pomáhá a usnadňuje studium jednotlivých změn v informační společnosti lépe pochopit a popsat. Akcent je položen na popis sociálního dopadu změn s připomenutím významu znalosti toho, co lidstvo už prožilo, pro pochopení toho, co prožívá a má před sebou.

Jedna z podkapitol je věnována písmu jako základnímu nástroji gramotnosti a pokroku – a v této souvislosti bych poopravila autorovu formulaci „V dějinách písma přichází zlom ve chvíli, kdy se přechází od obrázkového písma k písmu založenému na hláskách“ – písmo typu latinka je založeno nikoli na hláskách, nýbrž na grafických znacích (grafémech), tvořených tak, že každé hlásce odpovídá vždy jeden speciální a jedinečný grafický znak.

První část publikace se věnuje širším souvislostem vzniku a charakteristice informační společnosti jako takové, snaží se popsat rozdíly, které jsou ve společnosti industriální (respektive industriálně myslící) a informační nejdůležitější. Jde především o globalizaci, sníženou hierarchizaci řízení i sociálních vazeb (nikoli však jejich zrušení) nebo ztrátu představy, že víme, jak bude svět vypadat za dvacet nebo třicet let. Autor zastává pojetí informační společnosti jako komplexního a složitého celku charakteristického změnami, jež mají původ v masivním rozšíření a rozvoji informačních a komunikačních technologií, které zasahují do běžného života. Vyjadřovat se o informační společnosti je podle mínění autora této publikace nesnadné vzhledem ke globálnosti jejího rozvoje a dynamickým změnám, jimiž komplexně prochází. Podstatně smysluplnější je podrobněji se věnovat vybraným rysům a fenoménům, které jsou s ní spojeny, což také autor činí. Nutno uvést, že tak činí zajímavým a v současnosti ne zcela běžně užívaným metodologickým pojetím – po vzoru francouzského medievisty a znalce středověké každodennosti Jaquese Le Goffa se strukturalisticky věnuje určitým fragmentům či dílkům mozaiky, které jednotlivě vhodně seskládává tak, že vytvářejí obraz současné informační a učící se společnosti. V jednotlivých kapitolách především první části knihy provádí deskripci těch zásadních změn, které provázejí vznik a rozvoj informační společnosti, a to v průmyslu, kultuře, lidských zdrojích, managementu apod., a přitom představuje v kontextu některé z klíčových pojmů, jež s fenoménem informační společnosti souvisejí – pro příklad uveďme management znalostí, management informací, časoprostorovou kompresi, digitální alfabetizaci, open source apod.

Také druhá část publikace, věnovaná učící se společnosti, anticipuje terminologickou nejasnost samotného pojmu *učící se společnost*, naznačuje možné definice pojmu s odkazy na literaturu včetně striktní příčinné souvislosti pojmů *informační* a *učící se společnost*. Autor se záměrně vyhýbá mnohostránkovým definicím a jejich analýze a dělicím čarům v percepce významu pojmů *informační* a *učící se společnost*. Upřednostňuje syntézu obou pohledů

argumentací potřeby vycházet ze současného zakotvení v realitě a funkčnosti stávajících mechanismů sociologického charakteru. Autor zastřešuje kapitoly o učící se společnosti pedagogickým paradigmatem konektivismu a jednotlivé střípky současného vzdělávání s provazbou na technologie přimyká právě k tomuto pedagogickému pojetí, neboť podle jeho mínění právě konektivistické pojetí edukace může měnit to, jakým způsobem se člověku bude učit a vzdělávat. Vzdělání v intencích konektivismu i učící se společnosti, pokud jej chceme konkretizovat na úroveň například formálních školských institucí, už není primárně jen otázkou znalostí a dovedností v konkrétních předmětech, ale spíše určitou antropologickou potřebou, něčím, co patří k lidství jako takovému. V tomto myšlenkovém rámci se rozvíjejí jednotlivé kapitoly druhé části knihy, v nichž se autor s důrazem věnuje gramotnostem, umění, kultuře či občanské společnosti s přesvědčením, že lidé kompetentní v těchto oblastech a schopní fungovat ve společenstvích a komunitách budou nacházet uplatnění také v komerčním sektoru, startupech a dalších profesních a společenských kontextech.

Informační společnost nepřináší jen pozitiva nebo nesporné výhody a výdobytky, které si v západním světě můžeme užívat, ale má své odvrácené rysy, určité problémy či negativní jevy, s nimiž je nutné se vypořádat – ať již digital divide a informační chudobu, nebo aspekty zneužívání technologií a informačního přetížení jako kyberterorismus či zneužití intelektuálního vlastnictví, které jsou obvykle spojené s druhým extrémem informační a kompetenční asymetrie. I těm autor věnuje náležitou a nutnou pozornost, což jen dokresluje jeho otevřený a přísnými definicemi nezatížený pohled na informační a učící se společnost a její dimenze.

Z celkového pojetí odborné publikace je zřetelná autorova upřímná snaha kontextově prezentovat vztah moderních počítačových a telekomunikačních sítí ve vztahu k učení a vzdělávání obecně, v celém procesu získávání informací, kolaboraci nebo tvorbě vědeckých komunit a aktivní participaci na vědě jako takové. Publikace *Informační a učící se společnost* je zdařilou ukázkou mostu mezi informační společností jakožto prostým sociálním a ekonomickým faktem a společností učící se jako cílem veškerého pedagogického snažení na všech úrovních, v nichž se edukační proces může odehrávat. Pevné kontury, ale zároveň pružnost, čitelnost a prostupnost tohoto mostu pro každého jedince bude tím klíčovým, co bude utvářet v blízké budoucnosti kritéria jeho konkurenceschopnosti a kvality života. Vzhledem k výše

uvedenému doporučuji publikaci pro spektrum čtenářů od vysokoškolských studentů a akademiků přes učitele, obecně vzdělavatele až po jednotlivce se zájmem o téma rezonující napříč společností.

*Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta,
Kabinet informačních studií a knihovnictví*

Černý M. (2018). *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Kniha sleduje otázky online vzdělávání v jejich pedagogicko-psychologické podobě s tím, že vychází z konceptu jistého novočtení kybergogické koncepce online učení. V první části se zaměřuje na novou interpretaci a využití Bloomovy taxonomie. V druhé se věnuje jednotlivým tématům, které s online vzděláváním specificky souvisejí – od sebehodnocení či motivace, až po práci s pamětí nebo gamifikaci. Vytváří tak doposud nikde nepublikovaný soubor klíčových témat, která mohou být zajímavá jak pro tutory či designery online vzdělávání, tak také pro výzkumníky v této oblasti. 8 Na ty je zaměřená třetí kapitola, která se věnuje možnostem výzkumu v online prostředí, respektive specifickým postupům a technikám, které zde lze použít. Čtvrtá kapitola se věnuje kognitivní psychologii a pozitivní psychologii, tedy dvěma psychologickým školám, které v online vzdělávání nacházejí nejširší uplatnění. Poslední kapitola je zaměřená na téma informačního chování.

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, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

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

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

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

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

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., 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 PLUS, 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 28, číslo 3, 2018

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669

