

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 1 / 2009

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA
MASARYKOVA UNIVERZITA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

SOCIÁLNÍ DETERMINANTY VZDĚLÁVÁNÍ

Editori

Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Centrum pedagogického výzkumu

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 1 / 2009

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

Časopis je zařazen na seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik, který byl schválen Radou pro výzkum a vývoj dne 20.6.2008.

Tento časopis je vydáván za finanční podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046.

Předsedkyně redakční rady:

Eliška Walterová

Redakční rada:

David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Josef Maňák, Petr Najvar, Jiří Němec, Jaroslava Vašutová

Mezinárodní redakční rada:

Cesar Birzea – *Institute of Education Sciences, Bucharest, Rumunsko*

Botho von Kopp – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Josef A. Mestenhauser – *University of Minnesota, USA*

Wolfgang Mitter – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Pertti Kansanen – *University of Helsinki, Finsko*

Štefan Porubský – *Univerzita Mateja Bela, Slovensko*

Laura B. Perry – *Murdoch University, Austrálie*

Manfred Prenzel – *Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, Německo*

Jean-Yves Rochex – *Université Paris 8 - Saint-Denis, Francie*

Renate Seebauer – *Pädagogische Hochschule Wien, Rakousko*

Rudolf Stadler – *Universität Salzburg, Rakousko*

E-mail redakce: OrbisScholae@seznam.cz

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Editoři: Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Technická redakce: Kateřina Vlčková

Jazykové korektury: Marie Němcová, Simona Šebestová

Korespondenci adresujte k rukám předsedkyně redakční rady.

Příspěvky uveřejněné v rubrice „studie“ a „výzkumná sdělení“ jsou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1802-4637

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 1 / 2009

Editorial

Jiří Němec, Kateřina Vlčková 5

Studie

Vzdělávání, devalvace kulturního kapitálu a sociální reprodukce.

Srovnání Bourdieuho a Willise

Solvejg Jobst, Jan Skrobanek 7

Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností

Lucie Jarkovská 21

Sociálně-ekonomické a kulturní zázemí žáků a rostoucí role žen ve společnosti jako dvě významné sociální determinanty školního vzdělávání v Německu

Věra Ježková 35

Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod

Stanislav Ježek 45

Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí

Jan Mareš, Josef Lukas 63

Škola pro všechny – vyhledávání žáků v riziku poruch chování ve školním prostředí

Věra Vojtová 79

Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků

Jiří Němec 99

Zprávy

Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (LC06046):

Zpráva o řešení projektu v roce 2008

Eliška Walterová 121

Zpráva z konference ECER

Veronika Najvarová, Petr Najvar 137

Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu – zpráva z konference

Petr Knecht, Tomáš Janík 139

Zpráva z konference „Education, equity and social justice“ 2008

Marie Doskočilová 143

Zpráva z 16. konference ČAPV

Kateřina Vlčková 145

Recenze

Ježková, V.; Kopp, B.; Janík, T.: Školní vzdělávání v Německu

Vladimír Jůva 147

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 3 / ČÍSLO 1 / 2009

Editorial

| | |
|--|---|
| Social determination of education <i>Jiří Němec, Kateřina Vlčková</i> | 5 |
|--|---|

Studies

| | |
|---|----|
| Education, devaluation of cultural capital and social reproduction. A comparison between Bourdieu and Willis <i>Solvejg Jobst, Jan Skrobánek</i> | 7 |
| Ideology of naturalness as a barrier of getting over social inequalities in education <i>Lucie Jarkovská</i> | 21 |
| Social-economical and cultural background of pupils and the growing role of women in the society as two important social determinants of school education in Germany <i>Věra Ježková</i> | 35 |
| Novice teachers as informants about school climate from the point of view of three methods <i>Stanislav Ježek</i> | 45 |
| Primary school websites as an indicator of school social environment <i>Jan Mareš, Josef Lukas</i> | 63 |
| School for all – seeking out students in risk of behavioural disorder in school environment <i>Věra Vojtová</i> | 79 |
| Social and cultural determinants and strategies of Romany pupils education <i>Jiří Němec</i> | 99 |

Reports

| | |
|---|-----|
| Center for Basic Research on Schooling (LC06046): Report on the research progress in 2008 <i>Eliška Walterová</i> | 121 |
| Conference ECER 2008 <i>Veronika Najvarová, Petr Najvar</i> | 137 |
| Conference „Curriculum and textbooks from the point of view of educational research“ <i>Petr Knecht, Tomáš Janík</i> | 139 |
| Conference „Education, equity and social justice“ <i>Marie Doskočilová</i> | 143 |
| 16. conference of Czech Association of Educational Research (CERA) <i>Kateřina Vlčková</i> | 145 |

Reviews

| | |
|---|-----|
| Ježková, V.; Kopp, B.; Janík, T.: School education in Germany <i>Vladimír Jůva</i> | 147 |
|---|-----|

EDITORIAL

SOCIÁLNÍ DETERMINANTY VZDĚLÁVÁNÍ

Co všechno se může skrývat pod názvem tohoto monotematického čísla a kolik konotací se nám vybaví, začneme-li hlouběji přemýšlet o sociálních vztazích, sociálním klimatu, sociálním učení, sociálních statusech, sociálních rolích, sociální komunikaci, sociální reprodukci a konečně též sociálních determinantách ovlivňující proces edukace? V posledních několika letech jsme svědky zvyšování frekvence užívání tohoto přívlastku, jakoby vše, co je spojeno s výchovou a vzděláváním, bylo podmiňováno sociálními aspekty. Připomeňme například některé konference, které se zabývaly podobným tématem. Výchova v kontextu sociálních proměn (Česká pedagogická společnost 2004), Sociální vyloučení a sociální politika a Sociální reprodukce a integrace: ideály a meze (Fakulta sociální studií MU 2006). Nesmíme zapomenout ani na druhé anglické číslo Orbis Scholae (2/2008) s názvem Education equity & social justice (ed. D. Greger), které otvíralo bránu právě této problematice.

Přemýšlivý metodolog se možná zajímá o podobu sociálních determinant. Už jste někdo viděl sociální determinanty? Vešli jste do školní třídy, ve které seděli žáci obklopeni sociálními determinantami? Jak vypadají? Můžeme si na ně sáhnout, vyfotit, zdokumentovat, měřit, popisovat, vysvětlovat? Odpověď se pokusme najít v rozmanitých a zajímavých studiích celé řady autorů, kteří mají jedno společné. Na základě teoretické analýzy nebo empirického výzkumu se snaží poodkrýt neviditelný svět sociálních vztahů, prostředí a podmínek, a přitom vysvětlit jejich význam v kontextu utváření osobnosti žáka a jeho další cesty životem. Velice hodnotné jsou v jednotlivých příspěvcích především metodologické strategie, prostřednictvím kterých autoři přistupují k poznání tak křehkého a subtilního fenoménu, jakým jsou bezesporu sociální aspekty výchovy.

Studie uveřejněné v tomto monotematickém čísle časopisu jsou řazeny na škále od obecného ke konkrétnímu. Úvodní se zabývají teoriemi nebo obecnými problémy sociálních determinant vzdělávání. Téma uzavírají studie, v nichž byl realizován výzkum na specifických sociálních skupinách. Většina z nich prezentuje výsledky vlastních výzkumů, dvě jsou teoretické.

Studie S. Jobstové a J. Skrobánka se zabývá sociální reprodukci a devalvací kulturního kapitálu. Vychází z analýzy Bourdieho teorie kapitálu a Willisovy teorie kulturní produkce. Bourdieho teorie zdůrazňuje internalizaci správnosti dominantní kultury, Willisova vytvoření opoziční, alternativní kultury. Autoři navrhují tříúrovňový model shrnující oba výše uvedené teoretické přístupy k problematice vzdělávání a sociální reprodukce. Ukazují, jak roste význam vzdělávání a zároveň se zvyšuje jeho exkluzivní a selektivní charakter.

Problematiku sociálních nerovností, jejich reprodukci a legitimizaci ve školním vzdělávání sleduje také L. Jarkovská. Autorka na základě etnografického výzkumu ukazuje, jakými způsoby jsou dětem sociální nerovnosti prezentovány jako

přirozené či zasloužené, aniž by docházelo k reflexi sociálních struktur, které tyto nerovnosti produkují.

Dvěma významnými sociálními determinantami vzdělávání v Německu, sociálně-ekonomickým a kulturním zázemím žáků a rostoucí roli žen se zabývá V. Ježková. Ukazuje, jak má toto zázemí vliv na školní úspěšnost, zejména u žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí, jakými jsou např. imigranti, a jak dochází k rozvoji trendu zrovnoprávnění žen ve společnosti.

S. Ježek nám přibližuje další determinantu vzdělávání, jíž je klima školy a zjišťuje, jak začínající učitelé informují o klimatu, zda jsou vhodnými informátory při jeho výzkumu a jaké metody výzkumu klimatu se v tomto kontextu jeví jako vhodné.

J. Mareš a J. Lukas prezentují výsledky repliky rozsáhlého výzkumu internetových prezentací základních škol jako nástrojů komunikace školy a odrazu sociálního prostředí školy, tj. jako jednoho z možných indikátorů klimatu školy. Je zajímavé sledovat, jak se tato forma komunikace a prezentace školy mění od roku 2005 do současnosti a o čem všem internetové stránky vypovídají.

Diagnostický nástroj sloužící k identifikaci žáků ohrožených poruchami chování prezentuje studie V. Vojtové. Popisuje východiska pro tvorbu tohoto nástroje a jeho vlastnosti.

Sociálními a kulturními determinantami, kterými je ovlivňováno vzdělávání romských žáků, se v kontextu teorie sociální a kulturní reprodukce a reprodukce vzdělání zabývá J. Němec. Na základě výzkumných zjištění jsou navrženy možné strategie edukace romských žáků.

Jiří Němec, Kateřina Vlčková

VZDĚLÁVÁNÍ, DEVALVACE KULTURNÍHO KAPITÁLU A SOCIÁLNÍ REPRODUKCE. SROVNÁNÍ BOURDIEHO A WILLISE

SOLVEJG JOBST, JAN SKROBANEK¹

Anotace: Na jednu stranu má vzdělání v současnosti velký společenský význam, na druhou školní vzdělávání posiluje svůj exkluzivní charakter. V tomto kontextu se studie zabývá dvěma odlišnými teoretickými pohledy na sociální reprodukci a školní vzdělávání: Bourdieuho „teorii kapitálu“ a Willisovou teorií „kulturní produkce“. Jedna teorie zdůrazňuje internalizaci správnosti dominantní kultury, druhá vyzdvihuje tvorbu alternativní kultury. Studie je zakončena tříúrovňovým modelem, který spojuje obě teorie.

Klíčová slova: kulturní kapitál, třídní společnost, vzdělání, školní vzdělávání, sociální reprodukce.

Abstract: On the one hand, education today has a high societal relevance. On the other hand, schooling strengthens its exclusionary character. In this context, the paper discusses two different theoretical perspectives on social reproduction and schooling: Bourdieu's "theory of capital" and Willis' "theory of cultural production". One theory stresses the internalisation of the rightness of the dominant culture; the other theory underlines the creation of an alternative culture. The paper concludes with a three-stage-model, that combines both conceptions.

Key words: cultural capital, class society, education, schooling, social reproduction.

1 ÚVOD

Důvěřujeme-li politickému diskursu, tak jak se například odráží v Lisabonské smlouvě, je vzdělávání klíčem k hospodářské prosperitě a sociálnímu růstu. Odpovídá to tomu, že se dnes hovoří o vzdělanostní společnosti nebo společnosti vědění. Potud sotva překvapí, že se vysoká hodnota vzdělání odráží v chování mladých lidí, neboť narůstá počet těch, kteří ukončují vyšší sekundární vzdělávání a pokračují ve své vzdělávací dráze na univerzitě nebo vyšší odborné škole (srov. OECD 2007). Vzdělání se tedy jeví nejen z hospodářského, ale především biografického hlediska jako významná veličina utvářející budoucnost. Nelze přehlédnout, že akademický titul silně ovlivňuje šance na trhu práce, zdraví, pozdější příjmy, varianty seberealizace nebo vnímání života (např. Hradil 2006, s. 160).

¹ Překlad: Kateřina Vlčková.

Chtít však zachytit samotné vzdělávání v jeho prosperující funkci, by bylo nejen jednostranné, ale také by to přispívalo k „polovzdělávání“, tj. vzdělávání, které slouží čistě instrumentálním účelům a podle Adorna (1959/1972) je třeba na ně nahlížet jako na podstatný aspekt ideologického objasňování. Naproti tomuto instrumentálně omezenému pohledu, chápeme vzdělávání jako komplexní sociální a kulturní proces, který můžeme charakterizovat dvěma dimenzemi. Vzdělávání se jednak vztahuje k hospodářským a politickým požadavkům společnosti, kterým má ve standardizovaných institucionalizovaných vzdělávacích procesech odpovídat. Např. školní vzdělávání tak slouží rozvoji pracovních sil, politické loajality, národní nebo evropské identity. Druhá stránka pojmu vzdělávání zdůrazňuje internacionalizaci světa, sociálních struktur a sociálních interakčních vzorců subjektem. V tomto smyslu Humboldt mluví o sebevzdělávání nebo Adorno míní: „Vzdělávání je (...) kultura ze strany jejího subjektivního přivlastnění“ (Adorno 1959/1972, s. 94). V kontextu této druhé stránky nelze vycházet z nedostatku vzdělávání o sobě, neboť vzdělávací obsahy a strategie jsou vždy zprostředkovávány již světem mladého člověka (rodinou nebo vrstevnickou skupinou).

Je to právě vzájemné působení standardizovaného formálního (školního) vzdělávání a subjektivní životní stránky, které vysvětluje sociální reprodukci společenských nerovností školou. Sociální selekce se děje především tehdy, když požadavky (školních) institucí na vzdělávání nejsou schopny nebo jsou jen v nepatrné míře se propojit se vzdělanostním kapitálem vázaným na původ jedince (Bourdieu 2001, 1974, Bourdieu; Passeron 1971).

Vzhledem k tomu se nejeví výše citovaná subjektivní investice do vyšší vzdělanostní kvalifikace v žádném případě jako samozřejmá, naopak, je - zejména „oklamanou generací“ - zpochybňována (Bourdieu 1982, s. 241). Na jednu stranu dosahuje dnešní mládež, i když pochází ze spíše znevýhodněné třídy, většinou vyšších vzdělanostních certifikátů než jejich rodiče a musí vynaložit delší čas na institucionální učení, na druhou stranu zjišťuje, že tyto certifikáty ztrácejí kvůli zesílené akumulaci vzdělanostního kapitálu napříč všemi třídami na ceně a že dochází k zesílenému vytlačování „nižších školních dokladů o vzdělání“ ve světě práce. Zejména s tím přicházející vyloučení z výdělečného života způsobuje, že investice do školních výsledků je stále pochybnější, a to obzvláště u těch, pro které je obtížné si kulturní kapitál osvojit.

Tento vývoj vede ke třenicím, které ohrožují jak sociální inkluzi, tak systémovou integraci. V době, kdy evropské státy ustupují ze svých sociálních úloh, kdy se evropská ekonomika stále více měří podle globalizujícího tržního liberalismu, kdy rostou regionální a sociální disparity a chudoba se šíří především mezi mladým obyvatelstvem Evropy (srov. Bourdieu 1998b, Delhey 2001, Eurostat 2002, Hamburger et al. 2002, Heitmeyer; Imbusch 2005, Heschl 2003, Hradil; Immervoll 1997, Machonin; Tuček 1996, Schultheis; Schulz 2005), zostrují se důsledky sociální selekční funkce formálně školního vzdělávání pro utváření životního příběhu. Mimoto se zdá, že je narušena systémová integrace, tj. výměna práce mezi společenskými subsystémy. To se týká mimo jiné diskrepance mezi kvalifikačními výsledky školy a měnicími se

podmínkami světa práce², stejně tak diskrepance mezi školním vzděláváním a politickým systémem, což se například ukazuje na politické rozmrzelosti mládeže.

Vzhledem k tomu, že vzdělávání může být jen povrchně nahlíženo jako klíč k hospodářskému a sociálnímu růstu, že se v něm mnohem více odráží sociální a společenské problémy, mělo by být ústřední snahou vědy reflektovat probíhající vzdělávací procesy v jejich komplexitě a rozporuplnosti. Především se zřetelem k dominantní ekonomizaci diskursu vzdělávání (srov. např. Antunes 2006, Bourdieu 2000) by měly být vzdělávací procesy silněji vnímány a reflektovány z hlediska edukačně a socializačně teoretických aspektů. Obzvláště lze diskutovat o tom, která kultura se ve škole počítá a jak mládež zachází s devalvací jejich kulturních kapitálů.

Tyto problémy chceme nastínit z teoretické perspektivy, přičemž „teorie kapitálů“ Pierra Bourdieho a „teorie kulturní produkce“ (*cultural production*) Paula Willise tvoří ústřední referenční body. Nejprve rozpracováváme společné rysy obou teoretických konceptů. Poté představujeme zvláštnosti bourdieuvského konceptu sebeexkluze (sebevyločení, *self-exclusion*) a konfrontujeme ho s Willisovým konceptem kulturní diferenciacie (*cultural differentiation*). Nakonec spojujeme oba teoretické přístupy do tříúrovňového modelu sociální reprodukce (*social reproduction*) ve školních procesech a prostřednictvím těchto procesů, a klademe si otázku, zda je možné jimi proniknout.

Srovnání obou teoretických konceptů nám připadá pro diskusi o souvislosti mezi školou a sociální nerovností vhodné z následujících důvodů: Za prvé, obě teorie analyzují sociální reprodukční mechanismy jako komplexní souhru mezi formálním školním vzděláváním a vzděláváním vztaženému k životu. Za druhé jsou teoreticko-vzdělávací úvahy propojeny s teoreticko-mocenským pohledem na společnost. Tím, za třetí, poskytují nástroj, který bere v úvahu komplexnost vzdělávacích procesů a staví se proti populárnímu ekonomicko-instrumentálnímu zúžení chápání vzdělávání. Za čtvrté odpovídají Bourdieu a Willis ovšem zcela odlišně na otázku, jak mladí lidé zacházejí s devalvací jejich specifické kultury, ze které pocházejí. V těchto rozdílech tušíme slepá místa současné teorie, které chceme identifikovat a spojit do komplexního modelu.

2 Lze poukázat např. na obtížný přechod ze školy do odborné přípravy a povolání, při kterých mládež zůstává ve „vyčkávacím cyklu“ a musí se vyrovnat s nezaměstnaností, nebo se orientovat v džungli opatření. Pro zvládnutí těchto výzev má význam životní kompetence, např. pocit vlastní hodnoty, který však škola může vzhledem ke své selekční funkci podporovat jen v omezené míře.

2 PIERRE BOURDIEU A PAUL WILLIS – TEORETICKÉ POHLEDY NA VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 PODOBNOSTI MEZI BOURDIEUM A WILLISEM

Obecně můžeme říci, že Pierre Bourdieu (1982, 1983, 1998, 2001 s Passeronem 1971) a Paul Willis (1981, 2004) sdílí integrační model, který pohlíží na společnost jako třídní společnost. Neexistuje sdílené schválení odlišných životních postupů. Nežijeme v sociálním řádu, jehož normativní vzory jsou obecně sdílené (podobně jako je to nahlíženo funkcionalistickou perspektivou). V tomto smyslu je vzdělávání analyzováno v rámci třídních vztahů a mocenské hierarchie, kde dominantní sociální skupina vlastní monopol zdrojů, který se snaží podporovat.

Takovýto přístup může být přiřazován k „paradigmatu monopolu“, které vedle „paradigmatu solidarity“ a „paradigmatu specializace“ reprezentuje jeden z přístupů k uchopení problému sociální inkluze a exkluze (Silver 1994). Zatímco „paradigma specializace“ chápe sociální řád jako výsledek reciproční výměny mezi konkurenčními zájmy a zatímco z perspektivy „paradigmatu solidarity“ (externí) morální a normativní hodnoty tvoří základ sociální koheze, „paradigma monopolu“ vyzdvihuje mocenské hierarchie společností a považuje exkluzi za výsledek interakce mezi třídami, sociální vrstvou a politickou mocí a za nástroj v rukou dominantní třídy, tj. těch, kteří jsou „zahrnuti“ („included“) (Silver 1994, s. 543). Ti, kteří jsou proti své vůli vyloučeni, dožadující se svého práva, se snaží získat přístup k obecným statkům (viz také Littlewood 1999, s. 4).

V kontextu svého pojetí společnosti identifikují Bourdieu a Willis školní vzdělávání jako ústřední nástroj exkluze, který reprodukuje vztahy nerovností mezi sociálními třídami.

Ačkoli vytvořili teorie vztahů mezi exkluzí a vzděláváním již v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století, jsou dodnes přínosné. Převažující konzervativní a reproduktivní charakter formálního vzdělávání se stal klíčovým prvkem v kontextu nových vzorců sociálního rozštěpení plynoucího z deindustrializace, uzavření učňovského vzdělávání a trhu práce, nedostatku výdělečného zaměstnání, modifikace programů sociální prosperity a zesílení kompetitivní sociální interakce (viz Littlewood 1999, Seifert; Solga 2005, Solga 2005, Willis 2004, Wacquant 2006, Hamburger 2002, Kronauer 2002 nebo studie PISA).

Především můžeme konstatovat, že Bourdieu a Willis představují dva klasiky jedné teorie vzdělávání, jejichž cílem je spojit praxi v mikrosystému školy s hierarchickou třídní strukturou společnosti. Při formulaci dalších myšlenek jdou však každým jinou cestou. Bourdieu se zaměřuje na strukturální požadavky instituce školy a Willis na kulturní interpretační výkon znevýhodněných žáků (*cultural interpretation*).

2.2 PIERRE BOURDIEU O SYMBOLICKÉM NÁSILÍ A SEBEEKLUZI

Škola představuje podle Bourdieuho ústřední instituci moderní společnosti, ve které je reprodukován symbolický kapitál (*symbolic capital*) (Bourdieu 2001, s. 167). U této formy kapitálu se nejedná o jeho čtvrtou formu vedle kapitálu ekonomického, sociálního a kulturního, nýbrž o nadřazenou formu kapitálu (Bourdieu 1983). Ekonomický, kulturní a sociální kapitál má tendenci fungovat jako symbolický, jakmile ve skupině dosáhne uznání. Jelikož dochází k jeho uznání jako cenného „odpovídající vjemovým kategoriím, které jsou jím samotným prosazeny“ (Bourdieu 1992, s. 149), vytváří symbolický kapitál základ symbolické moci (*symbolic power*) – moci, která propůjčuje absolutní hodnotu určité perspektivě. „Vzdělanostní titul představuje možná univerzálně uznávaný a garantovaný symbolický kapitál, který má platnost na všech (národních) trzích (Bourdieu 1992, s. 150).

Již v sedmdesátých letech položili Bourdieu a Passeron základy teorie symbolického násilí (*symbolic violence*) na příkladu vztahů v pedagogické komunikaci obecně a na příkladu vyučovacího systému konkrétně. Každé pedagogické jednání ovlivňuje dvojí libovůle – kulturní libovůle a svévolné násilí (Bourdieu; Passeron 1973, s. 13 ad.). Kulturní libovůle (*cultural arbitrariness*) se projevuje tím, že následuje svévolná selekce toho, co má být u učícího se objektivně důležité a internalizováno jako cenná kultura. S tím je spojena inkluze jedinců do společného, vnímaného světa.

„Jedinci vděčí škole především za celou řadu aspektů, a není to jen společný jazyk a řeč, ale také prostředí setkání a dorozumění, společné problémy a společné způsoby, jak zacházet s těmito problémy.“ (Bourdieu 2001, s. 87).

Stejně tak podléhá kulturnímu zprostředkování svévolné násilí (*arbitrary violence*), které spočívá v tom, že dominantní skupina disponuje společností uznávaným kapitálem, který jí umožňuje reprodukovat právě svou kulturu a povýšit ji na měřítko platné pro všechny. Každá pedagogická činnost je proto symbolickým násilím, neboť jsou jejím prostřednictvím reprodukovány určité světové názory, samozřejmosti, zkratka kultura dominantní skupiny.

Z těchto úvah vyplývá, že funkce školy se nevyčerpává předáváním kulturních statků, nýbrž že předávání vždy implikuje sociální reprodukční funkci, neboť osvojení dominantní kultury předpokládá nástroje osvojení, kterými disponují pouze členové dominantní skupiny. Institucionalizovaný vyučovací systém, který se rozvinul spolu s moderní společností, může proto tak efektivně vykonávat své vnější funkce reprodukce kulturní libovůle (kulturní reprodukce) a reprodukce vztahů mezi třídami nebo skupinami (sociální reprodukce), neboť je zastře právě svou vštěpovací funkcí, tj. rozvojem habitů „jako produktu zvnitřnění principů kulturní libovůle“ (Bourdieu; Passeron 1973, s. 45).

Je to zejména tato autocenzura - zvnitřněné „právoplatné“ vyloučení vlastní osoby ze školního úspěchu, kterou pedagogická práce přispívá k prosazení materiálních a symbolických zájmů vládnoucích skupin nebo tříd (Bourdieu; Passeron 1973, s. 56). Hlavní funkcí školy je tedy učít děti, že úspěch a neúspěch v přístupu ke kulturně dominantnímu kapitálu (tj. školní vysvědčení) je výsledkem jejich

individuálních dovedností nebo nadání. V tomto kontextu proklamovaná formální rovnost pedagogické činnosti je ve skutečnosti „pro to zástěrkou a ospravedlněním lhostejnosti vůči reálným nerovnostem s ohledem na poznatky, které jsou vyučované či spíše vyžadované“ (Bourdieu 1974, s. 38). Výsledkem nucené sebeexkluze je internalizace správnosti dominantní kultury. Žáci říkají: „Není to systém, jsem to já, nemám schopnost být dobrý“. Aby autoři charakterizovali tyto skryté závislosti školy na společenských mocenských strukturách, mluví také o relativní autonomii školy, to znamená o pouze zdánlivé autonomii, která je ve skutečnosti závislá na společenských třídních strukturách (Bourdieu; Passeron 1973, s. 86 ad.).

Méně strukturně deterministicky lze vnímat teorii kapitálů v pozdních pracích Bourdieuho a Wacquanta. Zde je zřejmé, že kapitál má hodnotu pouze ve spojení s určitou oblastí (polem) a jeho „nositelům“ propůjčuje specifickou, na dané pole vztahenou autoritu. Ta je však vždy také konfrontována s odporem a protestem (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 133), čímž toto pole jako místo neustálých proměn a kulturní produkce získává na významu (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 134). To znamená, že hodnota kapitálů není neměnná, nýbrž sociálně generovaná tím, že aktéři bojují o zachování nebo změnu silových vztahů v poli (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 124 ad.). Tím není třeba předpokládat nutně úspěšnou vštěpovací práci ve škole, nýbrž školní pole může být nahlíženo jako místo, v němž probíhají střety ohledně udržení nebo změny hodnot kapitálů. Jinak řečeno hodnota kapitálů, symbolická moc a násilí, které plynou z jejich vlastnictví, jsou vždy dočasné, křehké a libovolné. Proto mají symbolické boje – když pak vzniknou – vždy jeden cíl: jde o kontrolu významu, resp. významnosti kulturního kapitálu. Kdo zde získá kontrolu, je schopen kategorie vnímání a klasifikace, které konstruují a reprezentují sociálních skutečnost, získat nebo změnit ve prospěch svých zájmů (Bourdieu 1992, s. 147).

2.3 PAUL WILLIS O KULTURNÍ PRODUKCI A PARCIÁLNÍ PENETRACI

Více než Bourdieu zdůrazňuje Willis (1981, 2004) produktivní aspekt třídní reality. V etnografické studii „Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs“³ studoval skupinu chlapců z dělnické třídy z typického průmyslového města, které nazval Hammertown, během jejich školního i volného času, stejně tak v jejich rodině. Ukázal jednak, jak tyto dělnické děti (chlapci) produkují odporující kulturu (*resistance culture*) vůči kultuře dominantní. Ve vymezení se vůči konformním žákům - zvaným „earoles“ - a učitelům vytvářela mládež dělnické třídy - „lads“ - společnou opoziční kulturu, která odpovídá kultuře, ze které pocházejí.

Nejdůležitější dimenze této školní opoziční kultury dělnických dětí spočívá v osobní opozici vůči autoritám (Willis 1981, s. 24). Ta se spojuje s dalšími prvky jako jsou odmítání duševní práce ve prospěch fyzické práce, sexistické a rasistické zaměření a chování, silný konzum alkoholu a cigaret, stejně jako pečlivý výběr atraktivního oblečení odpovídajícího školní opoziční kultuře.

Na druhou stranu Willis mohl objasnit, že teprve aktivní odpor mládeže proti školnímu normování jim umožňuje po ukončení školního vzdělávání pracovat

3 „Učení se dělníkem. Jak děti z dělnických tříd dostávají práce dělnické třídy“.

v továrně a v nižších pozicích zachovat svou identitu. Paradox spočívá v tom, že je to právě ona vytvářená kulturní forma školního odporu, která má podíl na udržení „materiální produkce podle kapitalistického modu“ (Willis 1981, s. 247).

Ve srovnání s Bourdieuem jde Willis jinou cestou, aby teoreticky zachytil vztahy mezi kulturou a sociální reprodukcí. Zatímco Bourdieu zdůrazňuje vliv dominantní kultury na žáky z „nižších sociálních tříd“, neboť tito internalizují jim školou připisovanou nedostatečnost, chápe Willis mládež jako aktivní a kreativní tvůrce svého životního prostředí, přičemž se škola jeví jako místo nepředvídaných kulturních interpretací (Willis 1981, s. 253; Gordon 1984, s. 114).

Pro analýzu sociální reprodukce ve škole a prostřednictvím školy je proto ústřední kulturní produkce. Ta není nutně odpovědí na požadavky dominantní skupiny, je výrazem zakoušených rozporů nedominující kultury ve školní instituci (Gordon 1984, s. 108). Těmito zásadními úvahami zdůrazňuje Willis (2004) kreativní a kolektivní jednání objektivně znevýhodněných, neboť jsou subjekty kulturní produkce, zdůrazňuje symbolickou materiálnost tohoto procesu, neboť stejně jako materiální produkce potřebuje i kulturní produkce materiálie, a sice symbolické materiálie stejně tak jako sociální a kulturní efektivitu kulturní praxe, neboť její produkty jsou „významy a výrazy užitečnými samy o sobě, ale také, jedním či druhým způsobem, užitečnými pro vytváření významu ekonomických pozic a vztahů“ (Willis 2004, s. 171).

Proces, kterým se dělnická kultura v institucionálním rámci školy tvořivě manifestuje, označuje Willis jako diferenciaci.

„Diferenciace je proces, pomocí kterého jsou reinterpretovány, oddělovány a rozlišovány typické výměny očekávané ve formálním, institucionálním paradigmatu s ohledem na zájmy, pocity a významy pracující třídy.“ (Willis 1981, s. 62).

Postupy kulturní produkce mohou objektivně znevýhodněné mládeži pomoci proniknout⁴ jejich existenčními podmínkami. V případě „lads“ mohl Willis ukázat, že se dívají na individualismus a meritokracii školy určitou skupinovou logikou, která vychází z toho, že ani školní absolutoria jim nemohou pomoci stoupat v sociální hierarchii, nýbrž že dojde k inflaci těchto dokladů o vzdělání (Willis 2004, s. 173).

Ve výsledcích svého etnografického výzkumu identifikuje Willis „jednostranná (parciální) pronikání“ (*partial penetration*), protože pronikání existenčními podmínkami jsou kladena omezení (*limitation*). Existují „bloky, rozdíly a ideologické efekty, které dezorientují a brání plnému rozvoji a vyjádření těchto podnětů“ (Willis 1981, s. 19). Jako omezení působí například dělnickou mládeží zvnitřněné fundamentální oddělení duševní a tělesné práce a mezi pohlavími. To jsou prvky, kterými mládež sama upevňuje ústřední aspekty dominující ideologie (Willis 1981, s. 216 ad.). Souhra mezi omezením a pronikáním vede nakonec k otázce, za jakých podmínek vede pronikání, jež je kulturní produkci vlastní, k radikálnímu přerušení sociální reprodukce (Willis 2004, s. 174).

4 Pronikání (*penetration*) znamená: „podněty uvnitř kulturní formy k proniknutí existenčními podmínkami jejich členů v rámci sociálního celku, ale způsobem, který není soustředěný, esencialistický nebo individualistický.“ (Willis 1977, s. 119; 2004, s. 172 ad.).

3 SOCIÁLNÍ REPRODUKCE A VZDĚLÁVÁNÍ – SPOJITOST MEZI BOURDIEUM A WILLISEM

Zprvu se zdá, že Bourdieu a Willis vysvětlují procesy sociální reprodukce ve škole zcela odlišně. Zatímco jeden zdůrazňuje institucionalizované vštěpování, zaměřuje druhý pozornost na odpor mládeže vůči školním požadavkům. Při podrobnějším zkoumání se však ukazuje, že tak jsou označovány různé úrovně jednoho a téhož problému – totiž reprodukční mechanismy sociální nerovnosti prostřednictvím školy. Následujícími úvahami bychom chtěli shrnujícím způsobem představit tříúrovňový model, a tím možnost integrace obou přístupů do komplexního vysvětlení sociální reprodukce prostřednictvím školního vzdělávání.

Tříúrovňový model komplexního vysvětlení vztahu mezi sociální reprodukcí a školním vzděláváním

Chceme-li uchopit mechanismy sociální reprodukce prostřednictvím školy v jejich společenské a biografické komplexnosti, je třeba analyticky rozlišovat tři úrovně a analyzovat jejich vzájemné působení: Úroveň společenských struktur, institucionální úroveň společenských subsystémů a úroveň kulturní produkce.

Úroveň struktur: Chápání společnosti z perspektivy klasických teorií začíná v současnosti v teoreticko-vzdělávacím diskurzu renesanci, přičemž zejména Bourdieuho explicitní vypracování rozdělení kapitálu v sociálním prostoru zaujímá ústřední postavení (např. Reay 2006, Savage 2003, Skeggs 2004, Littlewood 1999, Bittlingmayer, Bauer 2006). V Bourdieuho perspektivě se společnost jeví jako sociální prostor, v němž aktéři z důvodu svého ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu zaujímají různé sociální pozice. Hodnota kapitálů je přitom definována těmi, kteří patří k vládnoucí třídě a disponují symbolickým kapitálem.⁵ Tím při určování významu kulturního kapitálu neplatí všechna ohodnocení stejně. Větší šance vykonávat kontrolu nad významem mají spíše ti, kteří disponují vysokou mírou symbolických zdrojů. Jsou - ve smyslu Bourdieuho „nobiles“ – schopni „prosadit pořadí hodnot, které je výhodné pro jejich produkty“ (Bourdieu 1992, s. 149). Jsou schopni nechat věci fungovat ve svůj prospěch.

V každé společnosti existují ovšem různé symbolické síly, které chtějí prosadit své interpretační zájmy. Tím existuje trvalý konflikt, při kterém jsou interpretační výhry – tj. kontrola symbolických zdrojů – jedné strany možné jen skrze interpretační ztráty druhé strany. „Chce-li člověk změnit svět, musí změnit způsob, jakým je

5 Podobně jako Marx (1988, s. 784) rozlišuje i Bourdieu tři třídy, přičemž vedle ekonomického kapitálu zavádí především kulturní kapitál (habitus) jako podstatný odlišující znak (Bourdieu 2001, s. 176 ad.). Vládnoucí třída (buržoazie) se prostřednictvím distinkce snaží zachovat odstup k životním formám jiných sociálních skupin. Dělí se do dvou skupin: těch, jejichž reprodukce závisí na ekonomickém kapitálu a těch, jejichž reprodukce závisí na kulturním kapitálu. Střední třída (maloměstánská) se neustále snaží kulturně přizpůsobit horní vrstvě (habitus snažení). Jedna skupina – stará střední třída (řemeslníci) – se reprodukuje prostřednictvím ekonomického kapitálu. Reprodukce druhé skupiny – nové střední třídy (služby) probíhá skrze kulturní kapitál. Ve spodní třídě (dělnická třída) dominuje boj o existenci, kterou charakterizuje habitus nutnosti.

svět »dělán«. To znamená, člověk musí změnit pohled na svět a praktické operace, kterými jsou produkovány a reprodukovány skupiny.“ (Bourdieu 1992, s. 152).

Úroveň institucionalizovaných vzdělávacích procesů: Třídní a kapitálově teoretická makroperspektiva nachází snadno návaznost na teoreticko-vzdělávací úvahy (globální trendy ve vzdělávání srov. Adick 2008, s. 195), neboť školním vzděláváním je akumulován konkrétní kulturní kapitál, který má udržovat nerovnosti vztahy v sociálním prostoru. Stejně jako Bourdieu a Passeron také Willis vidí školu jako ústřední instanci pro reprodukci stávajících sociálních, kulturních a ekonomických hierarchií společnosti. Především tradiční interpretace Bourdieho a Passerona se přitom soustřeďuje na vštěpovací práci institucionalizovaného formálního vzdělávání. Neefektivněji vykonává škola svou reprodukční funkci tehdy, když se jí daří, aby se hodnotnost ve škole dominujícího kulturního kapitálu jevila jako samozřejmá a nevyvratitelná. To se děje především tehdy, když žáci, kteří nedisponují odpovídajícím kapitálem, internalizují tento deficit jako vlastní nedostatečnost, uznávají hodnotu dominantního kapitálu a svůj vlastní kapitál, vztahující se k jejich původu - takto škola působí - ignorují, a tím znehodnocují. Výsledkem je, že škola reprodukuje společenské principy rozdělování. V souvislosti s Willisovou teorií může být vštěpovací práce, na kterou odkazují Bourdieu a Passeron, interpretována jako omezení pronikání existenčními podmínkami, které především nedovoluje žádné závěry o skutečném zacházení mládeže se školní kulturou. Spíše se na této druhé úrovni objevuje otázka, co má být žákem v kontextu školního vzdělávání zvnitřněno jako dominantní kultura, resp. symbolický kapitál.

Úroveň kulturní produkce: Je zásluhou Willise, že objektivně znevýhodněná mládež není vnímána z pohledu jejich školního deficitu, nýbrž že je na ně nahlíženo jako na aktivní tvůrce své situace. Materiální základ jednání – symbolický materiál – jim k tomu dává jejich vlastní kulturu, která je sice ve formálních procesech vzdělávání bezcenná, nikoli však v kontextu neformálního životního (sebe)vzdělávání. Na úrovni kulturní produkce nelze proto vycházet z nutného úspěchu institucionálně zajištěné vštěpovací práce, nýbrž je třeba analyzovat zacházení mládeže se znehodnocováním jejich děděných kapitálů. Je zajímavé, že se v teorii Bourdieho a Passerona nenacházejí žádné poukazy na možnost „penetrace“.

V základě odmítá mládež přesně to, co v konečném důsledku školu a v ní realizované „pedagogické činnosti“ legitimizuje. Mládež tím proniká do toho, resp. rozpoznává, že v soutěži o „nejlepší“ známky, „nejlepší“ vědomosti nebo „nejlepší“ dovednosti právě kvůli dominanci jim cizí kultury, resp. jim cizího kulturního kapitálu, nemají stejné šance jako členové dominantní skupiny. „Exkluzivní“ kulturní kapitál dominantní skupiny (skupin) ve společnosti, záruka úspěchu a růstu, a tím záruka reprodukce třídních pozic a privilegií, jim zůstane odepřena. „Meritokratický ideál“ je rozpoznán jako ideologické zakódování legitimizované nerovnosti a zavržen jako neúčinný. Protože právě toto poznání objektivního znevýhodnění je pro postiženou mládež tak bolestné a ohrožující z hlediska jejich sebepojetí, stává se atraktivní nehegemoniální opoziční kultura. Nabízí možnou ochranu před ohrožením hodnoty sebe sama a sebeexkluzí, dává pozici svých členů identitu, vysvětluje ji právě nikoli prostřednictvím přizpůsobení se vyžadované nadřazenosti a pod-

řazenosti kulturního kapitálu, nýbrž prostřednictvím obrácení vztahu dominantních versus podřazených kulturních kapitálů sociálních skupin, popř. kategorií. „Při pronikání protiklady uvnitř školy s žáky z dělnické třídy pomáhá školní opoziční kultura osvobodovat své členy od břemene konformismu a konvenčních školních výsledků. Umožňuje, aby se jejich schopnosti a potenciály zakořenily někde jinde.“ (Willis 1977, s. 130). Tím přicházející odmítnutí vzorců nadřazenosti a podřízenosti, které mají být uznány jako legitimní, je ve skutečnosti radikálním činem, neboť „se odmítá domluvit na vlastním potlačování“ (Willis 1977, s. 128).

Vzájemné působení tří úrovní: Zatímco Bourdieu vidí sociální reprodukci zajištěnou prostřednictvím vštěpovací práce školy, je to pro Willise právě odpor mládeže k této vštěpovací práci, který přispívá k sociální reprodukci společenských struktur. Prvky opoziční školní kultury umožňují dětem z dělnických rodin, aby odpovídaly požadavkům trhu práce. Toto parciální pronikání rozporuplností a manipulací, na které poukazuje Willis, a z toho plynoucí reakce ve smyslu kulturní diferenciaci, nevede běžně k erozi vládnoucích vztahů. Naopak, praxe opoziční kultury (Willis) reprodukuje ve stejné míře jako praxe autoexluze zprostředkovávaná v pedagogických činnostech (Bourdieu a Passeron) stávající vztahy nadřazenosti a podřízenosti třídní společnosti. Tak třídní struktura – navzdory opoziční kultuře – nepřestává existovat.

Na tomto pozadí vyvstává otázka, zda existuje vůbec možnost změnit stávající vztahy nadřazenosti a podřízenosti, a tím třídní strukturu a s tím spojené rozdělení privilegií? Za jakých podmínek se pronikání kulturní produkci podaří radikální přerušení sociální reprodukce?

4 ŠKOLA A SPOLEČENSKÁ ZMĚNA: ZÁVĚRY

Willis poznamenává správně, že opoziční kultuře je vlastní kvazi revoluční síla, neboť se jí přinejmenším částečně daří proniknout kulturní reprodukci stávající třídní společnosti a narušit tak institucionálně zacílené kulturně reprodukční směry – jako je tomu v případě školy. Ovšem to se daří dělnické mládeži jen s ohledem na školní kulturu, nikoli s ohledem na ekonomii jejich každodenního života. Naopak, právě prostřednictvím kulturní distinkce ze strany dělnické mládeže je sice zpochybňována dominantní školní kultura, nikoli však obecně přiřazení k třídně specifickým diferencovaným oblastem dělnické kultury (popř. třídy). Toto přiřazení, tj. jeho s jistotou hraničící umístění do hospodářského sektoru modrých límečků, si mládež zcela uvědomuje. Zdroje, které jsou skrze to anticipovány jako přístupné, jsou pak také tím, co jim umožňuje opoziční kulturu.

Podle Bourdieuho implikuje vykonávání symbolického násilí zásadně dva možné scénáře: Buďto je zvnitřněna logika vládnoucího společenského řádu, a tím reprodukována, anebo je zpochybněno rozdělení kontroly ve smyslu disponibility kapitálu a s ním spojených symbolických hierarchií a klasifikací. Zůstává-li v prvním případě zachován status quo třídně specifického rozdělování pozic v sociálním prostoru, je toto v druhém případě zpochybněno. Objektivně znevýhodnění žáci začínají vybočovat ze symbolického klasifikačního systému dominantní kultury

a nemluvit „řečí vládnoucích“. Nechtějí již uznávat, resp. akceptovat platnost symbolických principů rozdělování, které jsou základem rozpoznání, hodnocení a jednání aktérů nebo skupin aktérů. Ti, kteří vládnou, „musí ale vždy počítat s odporem, protestem, nároky, „politickými“ nebo také nepolitickými požadavky ovládnutých“ (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 133). To se děje tak, že je vyžadována, popř. nárokována šance na definování kulturního kapitálu (srov. také Coleman 1995, s. 186 ad.).

Právě v tomto bodě lze spojit přístupy Bourdieho a Willise. Mládež ve studii Willise jasně ukazuje svůj protest, své nároky a požadavky. Především postupují přesně podle modu signifikance, který Bourdieu výstižně popisuje jako boj proti převládajícímu symbolickému klasifikačnímu systému. Ovšem u Willise je mládež příliš silně orientovaná na svou ekonomickou reprodukci v hospodářských sektorech, které jsou jí vyhrazeny, než aby toto rebelství mohlo skutečně představovat hrozbu pro stávající klasifikační systém. Proto není status quo v žádném případě měněn.

Bourdieu i Willis poukazují na to, co by se mohlo stát, kdyby byl porušen modus signifikance ekonomické reprodukce kvůli měnícím se ekonomickým vztahům, když by se specifické kulturní formy (právě i opoziční kultury) staly pro strukturální integraci dysfunkčními. Tak dnes v kontextu probíhajících strukturálních změn v důsledku deindustrializace získává produkce opoziční kultury jinou roli než měla ještě v 70. letech, kdy ji Willis zkoumal. Tehdy nacházela opoziční kultura nejen svůj kulturní ekvivalent v dělnické kultuře industriálních center Velké Británie, ale také svou funkcionální roli při strukturální integraci trhu práce. Připravovala dělnickou mládež na to, aby vůbec teprve mohla být v odpovídajících oblastech činná. Tento aspekt se dnes téměř zásadně změnil. Produkce opoziční kultury u znevýhodněné mládeže sice kontinuálně probíhá, ale jen zřídka nachází svůj funkcionální ekvivalent. Spíše se za podmínek rostoucího nedostatku výdělečné práce -především v málo placených oblastech trhu práce -zostřuje desintegrace vzdělávacího a pracovního trhu. Právě v tom spočívá dosud stěží odhadnutelná negativní dynamika. Kulturní diferenciací jako produktivní zacházení s objektivním nebo subjektivním znevýhodněním zvyšuje sice sociální integraci ve zdrojové skupině (umožňuje uznání, stabilizaci identity), zostřuje však také strukturální desintegraci vzdělávacího a pracovního trhu, protože je s jejich funkcionálními požadavky stále méně kompatibilní.

Právě v tomto momentu začíná vlastní změna silových vztahů a rozdělení moci ve společnosti. Vše ostatní – lhostejno jak rozdílně vypadá opoziční kultura(y) - nezůstává nakonec ničím jiným než koloritem k hierarchicky vystavěné třídní společnosti. „Identifikovat kulturní rovinu a rozumět jí, je aktivní krok k tomu, aby byla přiblížena sebeuvědomění, a tím politickému, rozpoznání, že v materiálnosti svých výsledků se kulturní stává materiální mocí. Takováto politizace kultury je vlastně jedním z předpokladů dlouhodobé strukturální změny a její organickou součástí“ (Willis 1981, s. 192).

5 ZÁVĚR

Vycházejíce ze skutečnosti, že vysoká společenská a biografická hodnota vzdělání stále zřetelněji ukazuje a reprodukuje klíčovou problematiku moderní společnosti – totiž sociální reprodukci společenských hierarchií, analyzovali jsme s Bourdieum a Willisem dva rozdílné teoretické koncepty, které vnášejí světlo do reprodukčních mechanismů. Výsledkem je, že nahlížíme na školu jako pole, kde se bojuje o uznání, udržení nebo předefinování symbolických kapitálů. Zatímco Bourdieu a Passeron se zde zaměřují na strukturální požadavky školy jako instituce, soustřeďuje se Willis na zacházení mladých lidí s devalvací specifické kultury, ze které pocházejí. Přimlouváme se za to, aby byl problém sociální reprodukce ve škole analyzován na třech úrovních. Zároveň se zde vštěpovací práce školy, kterou zdůrazňoval Bourdieu a Passeron, jeví jako -s odkazem na Willise - nejefektivnější prostředek k omezení pronikání existenčními podmínkami znevýhodněnou mládeží.

Otázka, nakolik je škola schopna prolomit svou sociálně reprodukční funkci, může být zodpovězena jen ve vztahu ke společenské makroúrovni a mikroúrovni. V návaznosti na teoretickou diskusi je třeba zkoumat podmínky, za kterých proniknutí v kontextu kulturní produkce vede k radikálnímu přerušení sociální reprodukce (Willis 2004, s. 174). Nakolik se podaří rozvinout ve střetu s neuznáním vlastních kulturních kapitálů alternativní kulturu, která zajistí hodnotu sebe sama, a sice v době, kdy dosavadní ekonomický systém výdělečné práce naráží na své hranice?

LITERATURA

- Adick, C. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 2008.
- Adorno, T. W. Theorie der Halbbildung. In *Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Soziologische Schriften I*. Frankfurt / M. : Suhrkamp, 1959/1972, s. 93-121.
- Antunes, F. Globalization and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 2006, roč. 5, č. 1, s. 38-56.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart : Klett, 1971.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1973. URL: http://ubdbs.uni-leipzig.de/libero/WebOpac.cls?TERM=%27SUHRKAMP%27&KEY=ku&TYPE=C&ACTION=RELATE&VERSION=2&TOKEN=wQDLF3oAbO7372&DATA=UBL%27%27_blank%27
- Bourdieu, P. The school as a conservative force. In Eggleston, J. (Ed.) *Contemporary research in the sociology of education*. London : Methuen, 1974, s. 32-46.
- Bourdieu, P. *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1982.
- Bourdieu, P. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Ed.) *Zur Theorie der sozialen Ungleichheit (Soziale Welt Sonderband 2)*. Göttingen : Schwartz, 1983, s. 183-198.

- Bourdieu, P. *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1992.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1996.
- Bourdieu, P. et al *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz : UVK, 1998.
- Bourdieu, P. Ich rede nicht von Revolution. Interview mit Greffrath, M., Semler, C. In *Taz*. Nr. 6169 vom 17.06.2000, 2000, s. 4-5.
- Bourdieu, P. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg : VSA-Verlag Hamburg, 2001.
- Bourdieu, P. *Absolute Pierre Bourdieu*. Freiburg : Orange-press, 2003.
- Bittlingmayer, U. H.; Bauer, U. *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Coleman, J. S. *Grundlagen der Sozialtheorie, Bd. 2*. München : R. Oldenbourg Verlag, 1995. URL: <http://ubdbs.ub.uni-leipzig.de/libero/WebOpac.cls?VERSION=2&ACTION=AUTHOR&RSN=110448&DATA=UBL&TOKEN=vLJkzBnYY32896&Z=1^t,blank>
- Delhey, J. *Osteuropa zwischen Marx und Markt. Soziale Ungleichheit und soziales Bewusstsein nach dem Kommunismus*. Hamburg : Krämer, 2001.
- EUROSTAT; Europäische Kommission. *Beschreibung der sozialen Lage in Europa 2001*. EK : Brüssel, 2002. URL: www.europa.eu.int/comm/eurostat.
- Gordon, L. Paul Willis. Education, Cultural Production and Social Reproduction. *British Journal Sociology of Education*, 1984, roč. 5, č. 2, s. 105-115.
- Hamburger, F. et al. *Gestaltung des Sozialen - eine Herausforderung für Europa. Bundeskongress Soziale Arbeit 2001*. Opladen : Leske & Budrich, 2002.
- Heitmeyer, W.; Imbusch, P. (Eds.) *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Heschl, F. *Die soziale Ungleichheit im europäischen Integrationsprozess. Stiefkind des Europäischen Rates?* Graz : Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, 2003.
- Hradil, S. *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. Wiesbaden : VS Verlag, 2006.
- Hradil, S.; Immervoll, S. (Eds.) *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen : Leske & Budrich, 1997.
- Kronauer, M *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt / M. : Campus Verlag GmbH, 2002.
- Littlewood, P. Schooling, exclusion and self-exclusion. In Littlewood, P. (Ed.) *Social exclusion in Europe. Problems and paradigms*. Ashgate : Aldershot, 1999, s. 62-183.
- Machonin, P.; Tuček, M. (Eds.) *Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1996.
- Marx, K. Der Akkumulationsprozeß des Kapitals. In *Marx-Engels-Werke* 23. Berlin : Dietz Verlag, 1988, s. 589-802.
- OECD *Education at a glance 2007: OECD indicators*. OECD : Paříž, 2007.
- Reay, D. The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 2006, roč. 54, č. 3, s. 288-307.

- Savage, M A new class paradigm? Review article. *British Journal of Sociology of Education*, 2003, roč. 23, č. 4, s. 535-541.
- Sschultheis, F.; Schulz, K. *Gesellschaft mit begrenzter Haftung: Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz : UVK Verlagsgesellschaft, 2005.
- Seibert, H.; Solga, H. Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie*, 2005, roč. 34, č. 5, s. 364-382.
- Skeggs, B. *Class, self, culture*. London : Routledge, 2004.
- Solga, H. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen : Verlag Barbara Budrich, 2005.
- Wacquant, L. J. D. *Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays*. Berlin : Bauverlag, 2006.
- Willis, P. *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York : Columbia University Press, 1982.
- Willis, P. Twenty-five years on: Old books, new times. In Dolby, N.; Dimitriadis, G. (Eds.) *Learning to labour in new times*. New York, London : RoutledgeFalmer, 2004, s. 167-196.

IDEOLOGIE PŘIROZENOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PŘEKÁŽKA PŘEKONÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH NEROVNOSTÍ

LUCIE JARKOVSKÁ

Anotace: *O instituci školy se často diskutuje z hlediska reprodukce sociálních nerovností. Obecně se má za to, že vzdělání je v současných vyspělých demokratických společnostech nástrojem vzestupné sociální mobility a čím více vzdělání, tím lépe. Ukazuje se však, že vzdělání samo o sobě není spasitelem nabízejícím stejnou šanci každému. V tomto článku bych ráda ukázala, že škola nejen reprodukuje sociální nerovnosti, což už přesvědčivě ukázali jiní (např. Bernstein 1975, Bourdieu; Passeron 1977, Beck 2004, Shavit; Blossfeld 1993), ale že způsoby, jakými dnes funguje vzdělávání ve školách, může blokovat (především znevýhodněné) děti na jejich sociálních pozicích. Pomocí zjištění z vlastního etnografického výzkumu chci ukázat, jakými způsoby jsou dětem sociální nerovnosti prezentovány jako přirozené či zasloužené, aniž by docházelo k reflexi sociálních struktur, které tyto nerovnosti produkují. Tímto způsobem škola nerovnosti nejen reprodukuje, ale i legitimizuje.*

Klíčová slova: *nerovnosti, gender, věk, přirozenost.*

Abstract: *The institution of school is often discussed as a place where social inequalities are reproduced. In general, in democratic countries it is believed that education serves as a mean of a growing social mobility. However, it was proved that education does not provide everybody with same chances. In this article I would like to show that school not only reproduces social inequalities that had already been described by others (Bernstein 1975, Bourdieu; Passeron 1977, Beck 2004, Shavit; Blossfeld 1993) but also that the way the education of children is organized can block (especially unprivileged) children in their social positions. The text will present particular outcomes of an ethnographic research. I will demonstrate the ways in which social inequalities are presented to children as natural or deserved without a critical reflexion of social structures that produce them. This is the way the school not only reproduces the inequalities but also legitimizes them.*

Key words: *inequalities, gender, age, naturalization.*

1 ŠKOLA A NEROVNOSTI V NÍ VE SVĚTLE NEOLIBERÁLNÍCH TLAKŮ

Škola představuje instituci, která je součástí struktury společnosti a společenská struktura se v ní nevyhnutelně odráží. Jan Keller a Lubor Tvrdý uvádějí, že kdysi představovala škola jakýsi chrám vědění, byla exkluzivní institucí dostupnou pouze úzké elitě vyvolených, přičemž však tato elita vzdělanostní nebyla totožná s elitou žijící v blahobytu a disponující mocí (Keller; Tvrdý 2008). V moderních demokratických společnostech došlo k zeškolnění společnosti (Illich 2001) a vzdělání je považováno za lék na všechny společenské neduhy. Má sloužit k zvýšení životního standardu obyvatel, k zvýšení konkurenceschopnosti národních ekonomik, má „sloužit jako výtah, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel dostanou sociálně o několik pater výše v sociální struktuře, stanou se pevnou součástí širokých a v blahobytu žijících středních vrstev (Keller; Tlustý 2008, s. 23).“

Pokud by vzdělání fungovalo jednoduše jako mechanismus sociální mobility, jak je konvenčně pojímáno, pak by umožňovalo překonat askriptivní charakteristiky jedince, neboť by se řídilo podle výkonu, nikoli podle jejích/jeho připsaných znaků. Avšak mnohé výzkumy a mnozí teoretici a teoretičky ukazují, že princip meritokracie není zárukou demokratického ducha školství, ve kterém mají všichni stejnou šanci na úspěch a v němž tak záleží jen na výkonu, který podají jiní (např. Bernstein 1975, Bourdieu; Passeron 1977, Beck 2004, Shavit; Blossfeld 1993, Šmídová; Janoušková; Katrňák 2008). Bourdieu a Passeron uvádějí, že školství absolventskými diplomami jen potvrzuje výsadní postavení elit (Bourdieu; Passeron 1977). Ulrich Beck upozorňuje na fakt, že ve společnostech s masovými vzdělávacími systémy v současnosti dochází k tomu, že vzdělanostní kvalifikační kritéria pro profesně výhodné pozice splňuje tak velké množství kandidátů, že kritéria selekce, jakými jsou pohlaví, etnicita, náboženské smýšlení, která měla být původně vzděláním překonána, nabývají na novém významu. Při výběru mezi formálně stejně kvalifikovanými kandidáty se tyto kategorie znovu uplatňují a unikají tlakům nutícím ke zdůvodnění (Beck 2004, s. 249). Dobré vzdělání už není klíčem odemykajícím dveře dobrého zaměstnání, ale pouze oprávněním ke vstupu do předpokojí, kde budou ty správné klíče teprve (podle libovolných pravidel) rozdělovány (Beck 2004, s. 246). Představa o vzdělávacím systému jako o jednoduchém sociálním výtahu, který funguje pro každého stejně, se ukazuje být neudržitelná. Struktura vzdělávacího systému odráží strukturu sociálních nerovností, a ty se skrze tento systém vštěpují aktérkám a aktérům a dále se reprodukuje (Jarkovská; Lišková 2008).

Součástí mechanismů, které zajišťují reprodukci nerovností, je skryté kurikulum, v rámci kterého se děti učí, že sociální nerovnosti jsou buď přirozené (nerovnosti genderové, nerovnosti na základě věku, etnické nerovnosti), anebo zasloužené (nerovnosti třídní). Víra v princip meritokracie ve vzdělávání, tedy každé/mu podle jejích/jeho zásluh, úzce souvisí s marketizací školství, kdy se hlavním požadavkem kladeným na školy stává to, aby na pracovní trh dodala adekvátně připravené jedince, a to v adekvátním množství pro jednotlivé segmenty průmyslu i dalších od-

větví pracovního trhu. Otázka provázanosti vzdělávání a pracovního trhu či ještě přesněji požadavek, aby školství sloužilo v první řadě potřebám rozvoje průmyslu a tím růstu HDP, je ve veřejných diskusích o vzdělávání slyšet stále častěji. Výchova k občanskému angažmá či otázky kvality života zůstávají stranou.

Školy jsou zaměřeny na soutěživost, přičemž úspěch je měřen ve společensky rozpoznatelné formě, jako je např. úspěšnost absolventů v přijetí na další vzdělávací stupeň, úspěšnost žákyň a žáků v republikových i mezinárodních soutěžích, z vyšších stupňů potom uplatnitelnost na trhu práce, výše průměrného výdělku absolventů apod. Důsledkem takové politiky je to, že školy raději investují peníze a energii vyučujících do aktivit, které bude možno prezentovat na veřejnosti jako měřitelné úspěchy. Projevuje se to například tím, že ve škole mají v rámci výukových předmětů marginální status tzv. výchovy. Měkký, nesoutěživý charakter výchov z nich dělá okrajové předměty, na kterých nezáleží a kterým není třeba věnovat tolik pozornosti.¹ Tyto předměty, zvláště obvyklé je to v rodinné výchově, jsou přidělovány na rozdíl od výukových „tvrdých“ předmětů nezděděným vyučujícím bez aproby pro tento předmět jen proto, aby se jim doplnil úvazek, popřípadě aby dostali více prostoru pro práci se svou třídou v rámci třídnictví. Potvrzují to i průzkumy zaměřené na to, jaká důležitost je přikládána různým předmětům. Jak uvádí Walterová a Černý, význam humanitních předmětů (sociální vědy, umělecká výchova, občanská výchova), ale i tělocviku, je ve srovnání s výukou přírodovědných a technických předmětů a jazyků podceňován, což je podle autorů dáno především „instrumentálním“ chápáním vzdělání (2006, s. 65).

Škola je tlačena k tomu, aby se stala továrnou na výrobu vhodné pracovní síly, společenský akcent na školu jako prostoru k seberozvoji a rozvoji společenského *well-being* slábne. Otázka eliminace nerovností se dostává do pozadí, popřípadě je modifikována tak, aby odpovídala diskurzu výkonu a mezinárodní hospodářské soutěže. Arnot a Mac an Ghail uvádějí, že např. agenda rovných příležitostí ve vzdělávání se přizpůsobila výkonovému diskurzu, zatímco otázky sociální spravedlnosti byly vytěsněny na okraj (Arnot; Mac an Ghail 2006). Tzn. že legitimitu politiky rovných příležitostí dodává víra v to, že její naplňování přispěje k ekonomickému růstu. Argumentuje se např. plynutím talentů, nikoli spravedlností a kvalitou života jedince i společnosti. Uvádějí také, že prostřednictvím neoliberalních reforem ve vzdělávání, ke kterým došlo např. ve Velké Británii, USA a Austrálii, a které přinesly vyšší míru marketizace a komodifikace vzdělávání, došlo k upevnění diskurzu nadvlády a podřízenosti ve vzdělávání. To se projevuje zpřísněním disciplíny a dozoru nad žactvem na úkor na dítě zaměřených, progresivních či demokratických pedagogických přístupů (Arnot; Mac an Ghail 2006). Sinclair; Ironside a Seifert uvádějí, že školské britské reformy z roku 1988 (Education Reform Act 1988) znamenaly radikální redistribuci autority ve vzdělávání. Škola se stala vstupní branou na soutěživý trh, demokratické struktury, které byly dříve oporou britského státního školství, podlely erozi a došlo k centralizaci moci nad financováním i pedagogickými záležitostmi (1996).

1 O tom se snadno přesvědčí každá výzkumnice či výzkumník, který bude chtít např. distribuovat ve škole dotazníky a v hodině je vyplnit. Nejspíš se jí/mu dostane následující odpovědi: „Přijďte do té devítky ve čtvrtek v osm, to mají výtvarku/hudebku/rodinku.“

Tak jako je jedinec činěn zodpovědným za svůj vlastní úspěch, je škola volána k odpovědnosti za ekonomický úspěch státu. Pokud se absolventů a absolventek určitého oboru nedostává, nebo jich naopak přebývá, je to považováno za selhání školství. Pokud jedinec na cestě za vyšším vzděláním neuspěje, popřípadě disponuje vzděláním, se kterým obtížně hledá uplatnění, je to považováno za selhání jedince. V rámci mocenských vztahů dochází k přelévání odpovědnosti vždy na slabší element. Školství se neodvažuje sebevědomě povstat proti ekonomické moci a říci, že trh a průmysl není všechno. Jedinci je vštěpován pocit viny za jeho selhání, přičemž se neberou v úvahu strukturální nerovnosti, které může individuuum ze své pozice jen velmi obtížně ovlivnit.

Požadavky trhu také ovlivňují každodenní práci ve třídě. Stephen Ball upozorňuje na to, co pro vzdělávání znamená masové rozšíření standardizovaných testů, které se stávají jediným měřítkem efektivity vzdělávání. Vzdělání je v neoliberalních společnostech redukováno na sadu měřitelných ukazatelů (2006). Andy Hargreaves (2003) tvrdí, že tato tendence k standardizaci znamená také deprofesionalizaci práce vyučujících. Standardizované testy měří nejen výkon studujících, ale posuzují práci vyučujících. Podle Hargreaves (2003) okrádá tento proces vyučující o jejich flexibilitu a kreativitu a devaluje jejich expertízu. Tato politika způsobuje korozi procesu učení, a to jak školních předmětů, tak v širším slova smyslu obecně učení se pro život.

České školství, domnívám se, stojí v současné době před rozhodnutím, zda se vydá cestou podřízenosti ekonomickému růstu a vyhoví globalizačním a standardizujícím tlakům, anebo zda vykročí směrem k větší komplexnosti. Walterová a Černý (2006, s. 61-62) shrnuli sociální trendy, které je třeba zohlednit při identifikaci vzdělávacích potřeb a reformách vzdělávacího systému. Kromě vlivů ekonomických a technologických zmiňují také riziko sociální polarizace, demografické proměny a to především zvyšující se míru mezinárodní migrace, ekologická rizika a proměňující se podobu rodinných uspořádání. Vzdělávání by tedy mělo kromě příspěví k ekonomickým zájmům společnosti přispívat také k sociálnímu smíru, stabilitě společnosti a angažovanosti (budoucích) občanů a občanek ve věcech veřejných.

K tomu, aby bylo možné vytvořit ze vzdělávání komplexní a svébytný systém, který kromě ekonomického hlediska zahrnuje obecně i hlediska občanské společnosti, je třeba (krom jiného) porozumět mechanismům reprodukce sociálních nerovností a motivovat žákyně a žáky k sociální citlivosti, stejně jako vytvořit možnosti pro emancipaci žákyně a žáků ze sociálně znevýhodněných skupin. Doposud jsem se věnovala především problematice genderových nerovností (např. Jarkovská; Smetáčková 2006, Jarkovská 2006, 2007, Jarkovská; Lišková 2008), avšak nerovnosti konstruující se podle dalších os, jako je etnicita, věk či třída, působí podobně a není možné je studovat jako fenomény navzájem neprovázané.

V rámci vzdělávacího systému se nerovnosti reprodukují na nejružnějších úrovních, od makroúrovně vzdělávacích politik až k mikroúrovni každodenní pedagogické komunikace či komunikace mezi žactvem. Ve školním roce 2005/6 jsem realizovala etnografický výzkum² v šesté třídě jedné základní školy. Zaměřila jsem se

2 Další výstupy z tohoto výzkumu byly publikovány v periodiku Gender, rovné příležitosti a výzkum (Jarkovská 2006) a článek zaměřený na prolínání kategorií věku, genderu a etnicity v každodenním

v něm na výzkum reprodukce genderových nerovností v každodenním životě třídy. Při vstupu do školy jsem si však nemohla nevšimnout dalších os nerovnosti, podle kterých se strukturuje život ve škole i v jednotlivých třídách. Přestože jsem si vytkla za cíl studovat reprodukci genderu, podrobila jsem analýze i tyto další kategorie. V následujícím textu představím některá zjištění z výzkumu, která, domnívám se, mohou přispět k reflexi reprodukce sociálních nerovností v pedagogickém procesu. Zaměřím se především na konstrukci věku a genderu a pokusím se ukázat, jakým způsobem se stávají tyto kategorie legitimizačním nástrojem nerovností.

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl pojat jako případová studie (case study) jedné školní třídy. V této případové studii jsem využila etnografického designu. Ve srovnání s jinými metodami spočívá síla případové studie v její schopnosti prozkoumat do hloubky „případ“ v kontextu „skutečného života“ (Yin 2005, s. 380). Etnografický přístup dobře ladí s povahou případové studie, neboť klade důraz na porozumění významů každodenního života (Špindler; Spindler 1987, s. 17). Případová studie umožňuje provádět přímá pozorování a sbírat data v „přirozených“ podmínkách. O přirozených podmínkách lze mluvit především ve srovnání s výzkumy, které spoléhají zejména na odvozená data posbíraná v dotaznících a rozhovorech, které by se byly bývaly neuskutečnily, nebýt výzkumu. Ačkoli moje přítomnost situaci i interakce ve třídě ovlivnila, nebyl výzkum příčinou existence zkoumaného. Jak připomíná Yin, dobrá případová studie těží z vícečetných zdrojů dat (2005, s. 386). Zdroji pro mou analýzu se tak stala přímá pozorování v rámci výuky nebo při různých školních akcích, jakou byly například vánoční besídka či školní výlet, rozhovory, písemné dokumenty, a to především materiály využívané k výuce: učebnice, brožury apod., a dále potom dokumenty vytvořené při vyučování, především obrázky, krátké textové útvary a sešity. Součástí výzkumu byly také experimenty, kdy děti psaly texty nebo kreslily obrázky na zadaná témata.

Stejně jako v každé jiné případové studii, ani zde se zkoumaný vzorek nestává formální reprezentací světa. Přínos analýzy nespočívá v možnosti zobecnění statistických závěrů, ale v reflexivním přístupu k tématům a otázkám a ve vyvozování závěrů logických (tamtéž, s. 385).

Pozorování se uskutečnila během deseti měsíců, od září 2005 do června 2006.³ Observe, které jsem provedla, jsem zaznamenávala formou terénních poznámek. Ve výjimečných případech jsem ve výuce pořídila audionahrávky. Prováděné experimenty jsou také zachyceny v artefaktech, které děti vytvořily.

životě školní třídy prošel recenzním řízením a vyjde v Sociologickém časopise v roce 2009.

3 Celkem jsem navštívila 25 hodin rodinné výchovy, 15 hodin výtvarné výchovy (30 vyučovacích hodin), 3 hodiny hudební výchovy (bez vyučující, moje suplování), dále mimořádné akce: začátek školního roku, rodičovské schůzky, vánoční besídka, dívčí floorbalový turnaj, školní výlet do keltského městečka Isarno (Letovice), konec školního roku. Uskutečnila jsem dvě interview s vyučující, jedno interview se školní psycholožkou.

3 NEROVNOST NA ZÁKLADĚ VĚKU

Současná škola stojí na hierarchiích konstruovaných na základě věku. Děti jsou rozděleny do tříd podle data narození. Každá třída představuje z hlediska věku homogenní útvar dětí stejného věku, pokud se do ní dostává dítě starší (mladší k tomu obvykle nemá příležitost), nejčastěji dítě opakující ročník, pohlíží se na něj jako na nesourodý element. Toto rozdělení je výsledkem byrokratizace školství. Individuum je formováno do podoby dobře uchopitelné administrativním aparátem byrokratické formální organizace (Goffman 1961, s. 16).

Děti pak ve škole stojí v opozici vůči dospělým, přičemž dospělým je přiznána moc nad těmi, kdo jsou zahrnuti pod definici dětství. V současných západních společnostech je dětství definováno bezbranností, nevinností a nevědomostí a je mu přiznána ochrana, která předpokládá zároveň kontrolu, tedy moc dospělých nad dětmi. Ivan Illich uvádí, že pouze díky tomu, že jsme některé lidské bytosti vykázali do kategorie dětství, jsme je mohli podrobit autoritě učitele (2000, s. 32). Autorita vyučujících se opírá právě o nezpochybněvanou víru v to, že moc dospělých nad dětmi je přirozeně legitimní a není potřeba ji dále vysvětlovat.

Toto nerovné postavení dítěte se odráží i v teorii, kde bylo dítě po dlouhá desetiletí marginalizováno (Corsaro 1997) a posléze zasazeno do socializačních teorií, které chápou dětství jako přípravu na dospělost. Dítě v nich stojí jakoby mimo společnost a je úkolem především rodiny, později školy, aby ho připravila na *řádný* vstup do společnosti. Takto pojatá socializace je jedním z ústředních témat strukturního funkcionalismu. Strukturní funkcionalisté sledují především proces předávání existujících hodnot a norem z generace na generaci. Parsons a Bales uvažují o společnosti jako o spletité síti vzájemně souvisejících a vzájemně se prostupujících rolí a konsensuálních hodnot (Parsons; Bales 1955, s. 36). Dítě je zárukou reprodukce společenského řádu a z toho důvodu je důležité. Zároveň však představuje potenciální hrozbu, neboť dítě ještě neinternalizovalo společenský řád. Je proto nutné, aby bylo podroběno dohledu a výchově, aby bylo zformováno a přizpůsobeno potřebám společnosti. Je třeba, aby si správně osvojilo role, které umožní jeho existenci ve společnosti a zároveň existenci společnosti samotné. Tento model však neposkytuje mnoho prostoru pro dítě jako aktivního aktéra, dítě jako teoretika/teoretičku s vlastním porozuměním světu (Davies 2002). To souvisí i s představou o vztahu mezi dětmi a dospělými. Socializace je zde vnímána jako přenos hodnot od mocných směrem k ovládaným, dětství je zde chápáno jako nácvik dospělosti. Ti, kdo socializují, jsou aktivním subjektem, zatímco ti, kdo jsou socializováni, jsou pasivním objektem, jakýmsi přírodním materiálem, který je zušlechťován do náležitých forem. Děti si zaslouží ochranu, ale zároveň se musí podrobit moci dospělých, musí respektovat pravidla a podvolit se disciplinaci.

V školním roce 2005/6 jsem provedla etnografický výzkum v šesté třídě jedné základní školy, kde jsem uskutečnila přímá pozorování v hodinách vyučovaných třídní učitelkou. Po vstupu do terénu na začátku školního roku na mě značně zapůsobila všudypřítomnost disciplinujících pravidel. Pravidla regulují přesně pohyb žactva po škole, způsob oblečení, komunikaci mezi dětmi a vyučujícími i mezi dět-

mi navzájem. První školní den, který třída trávila pouze s třídní učitelkou, byl celý věnován opakování pravidel. Právě disciplinující pravidla jsou nástrojem všudypřítomného uplatňování moci v instituci (Foucault 2000). Třída, kterou jsem pozorovala, sestavila seznam pravidel, které je třeba dodržovat. Pravidlo číslo jedna znělo: *Když dospělí mluví, děti mlčí*. Následovala otázka:

Vyučující: *A proč to tak musí být? Eriku?*

Erik: *Abysme se slyšeli.*

Vyučující: *Mirku.*

Mirek neodpovídá, lehá si na lavici, ignoruje otázku. Hlásí se Vladka.

Vyučující: *Vladka.*

Vladka: *Abysme si neskákali do řeči.*

Vyučující výrazem v tváři a gesty vyjadřuje očekávání jiné odpovědi.

Vyučující: *Vzpomeňte si, je to stejné i u zvířat, že mláďata musí poslouchat.*

Bez hlášení vstupuje do diskuse Alice.

Alice: *Abysme přežili.*

Vyučující: *Bez hlášení, ale tak, výborně. Alice uhodila hřebík na hlavičku. Abychom přežili. I lev, kanec, kamzík nebo třeba žížala, i když u žížal je to asi ještě jinak, musí poslouchat ten mladší toho staršího, protože ten má více zkušeností. Koho nebaví poslouchat?*

Hlásí se osm kluků z devíti a šest holek z dvanácti.

Vyučující: *Tak, ale je potřeba, abyste si zapamatovali, že poslední slovo patří vždycky mně nebo někomu z dospělých.*

Terénní poznámky, první den ve škole s novou třídní učitelkou, 1. září 2005

Vyučující vyložila dětem, kde se pravidla berou a proč je třeba je dodržovat. Za jejich původ a zároveň důvod k dodržování označila přírodu/přírodní řád. Tato zdokumentovaná interakce odkazuje na diskurzivní rámování vztahu žactva a vyučujících, který má být podroben pravidlům zajišťujícím a legitimizujícím hierarchii.

Takto nastolená pravidla vymezují linii mezi nadřazenými (vyučující) a jim podřízenými (děti). Tento přístup staví na socializačních a vývojových teoriích (Piaget, Kohlberg, Parsons a Bales ad.). Děti nejsou svéprávným subjektem, představují přírodní materiál, který je třeba vnucením pravidel zpracovat a přimět k poslušnosti tak, abychom jako společenství lidí přežili, aby společnost fungovala. Děti jsou tzv. drženy na uzdě soustavou pravidel a tabu.

Vzdělávací proces je často samotnými pedagogy a pedagožkami popisován jako boj (džungle před tabulí), v němž proti sobě působí dvě síly – pořádkové gardy vyučujících proti přírodnímu živlu dětí, které je nutno zkrotit a umravnit. Socializační a vývojové přístupy rozdělují lidstvo na ty, kdo mají práva a na ty, kdo jich mají méně. Rozřazovacím kritériem je zde věk, který je konstruován právě za účelem legitimizace nerovností. Děti jsou bezpodmínečně podřízené vyučujícím, mladší žáci a žákyně starším žákům a žákyním. Od těch, kdo jsou podřízeni se očekává, že budou nadřazené pasivně respektovat. V případě vztahu vyučujících a žactva nejde samozřejmě pouze o rozdíl věku, ale také o specifčnost sociálních rolí učitele

a žáka. Avšak považují za významné, že učitelka nepracovala ve třídě právě s tématem vymezení sociálních rolí, a místo na sociální kontrakt se odvolávala na přírodní řád. Vztah mezi vyučujícími a dětmi legitimovala přírodními zákonitostmi, nikoli sociálními procesy.

Ve škole jsem však zaznamenala i další interakce, které dokladují, že vyšší věk je považován za legitimní zdroj moci, a to v případě interakcí mezi mladšími a staršími žáky. Jeden z žáků, Mirek, byl považován za problémového žáka. Při hodinách sice nebyl tím, kdo by vyrušoval ze všech nejvíce, ale často zapomínal věci, učení mu moc nešlo, vědělo se, že kouří, a panovaly obavy, že by mohl chodit za školu. Byl nad ním ustaven dozor, který měl vykonávat žák z deváté třídy. Ten za ním měl docházet o přestávkách pomoci mu nachystat věci na další hodinu a procvičit s ním látku, která Mirkovi nešla. Jednou přišel Mirkův deváťák do třídy o přestávce mezi dvěma hodinami výtvarné výchovy. Mirek stejně jako některé další děti ve třídě pokračoval v kreslení i o přestávce. Jeho deváťák ho vyzval, ať jde k tabuli, že spolu vypočítají rovnici. Mirek nereagoval. Ve třídě zůstala i paní učitelka, která situaci registrovala a vyzvala Mirka, aby šel příklad vypočítat, že je sice dobré, že i o přestávce pokračuje v dříve zadané práci, ale že deváťákův čas je dražší, proto si musí Mirek jeho aktivit věnovat a měl by dělat to, k čemu ho vyzve. Mirkův čas, jeho výjimečné soustředění se na započatou práci a vůle ji dokončit neměly hodnotu, jeho volba nebyla akceptována. Vztah mezi ním (šestákem) a deváťákem byl ve shodě s věkovou hierarchií ustaven jako nerovný vztah hlídače a hlídaného. Následkem toho se Mirkova činnost musela podřídit moci nad ním ustaveného dozoru. Moc delegovaná na deváťáka měla později důsledky, se kterými třídní učitelka jistě nepočítala. Mirek se stal součástí party deváťáků, avšak jako jejich poskok. Musel jim kupovat v bufetu limonádu a stal se jejich fackovacím panákem. Šikana je na školách častým jevem, avšak domnívám se, že při hledání preventivních opatření je třeba zaměřit se i na otázku moci a její legitimacy.

Logika počínání vyučujících spočívá v ustavování dospělosti jako stavu, v němž je jedinec *přirozeně* mocnější a svobodnější, čímž se stav dospělosti stává pro děti a mládež vytouženým, neboť věří, že dospělost je osvobodí z podřízenosti. Děti mladší jsou konstruovány jako slabší, nesvobodné, bezmocné a podřízené kontrole starších. Dětská identita konstruovaná kolem těchto charakteristik vybízí k tomu, aby takové dítě akceptovalo roli oběti, pokud je agresorem osoba starší. Jen obtížně pak bude mobilizovat svoje síly k obraně, pokud se stane cílem šikany ze strany jedince, jehož moc je v existující logice legitimní.

Dospělí se snaží dětem definovat distinktivní znaky toho, jak se chová dospělý jedinec, např. že dodržuje pravidla (neběhá po chodbě, nepere se, nehází křídou, neníčí školní majetek, nekřičí...). Tímto způsobem se vyučující snaží přesvědčit děti, aby dodržovaly pravidla, která dospělí stanovili. Odměnou za to se podle této logiky stanou dospělými, neboť nabudou distinktivních znaků, kterými se dospělá osoba vyznačuje. Hierarchie mezi dospělými a dětmi, vyučujícími a žactvem představuje ideologii⁴, která nerovnosti mezi nimi ospravedlňuje odlišnou vyspělostí.

4 Termín ideologie zde používám k označení obecného světového názoru, ideologií mám na mysli soubor vědění, vysvětlujících a ospravedlňujících fungování společnosti.

Ta je determinována věkem a slibuje dětem při jejím akceptování, že se jednou stanou držitelé stejných privilegií dospělých vůči dětem. Dospělými se v této logice stanou o to dřív, čím dřív se naučí podřídit pravidlům. Spoléhá se tedy na to, že děti neodhalí paradox tvrzení o vyspělosti determinované věkem a definicí dospělosti založené na schopnosti dodržovat pravidla (nikoli na věku).

Žákyně a žáci si uvědomovali, že věk často ospravedlňuje křivdy, které se jim dějí jako těm mladším, popřípadě že je tu jakýsi dvojitý metr na skutky starších a mladších. Vidíme to v následujícím záznamu terénních poznámek.

Vyučující [vstupuje do třídy po zvonění]: *Proč si myslíte, že se neusmívám?*

Vladka: *Nebyli jsme na místě.*

Magda: *Řvali jsme.*

Jura: *Byl nahlas kazeťák.*

Jan: *Porušili jsme školní řád.*

Vyučující: *I další moje řeč bude o pravidlech. Asi jsem toho dobrého na vás použila moc, asi teď byste potřebovali spíš ty trny.*

Ukazuje se, že třída má průšvih, protože paní učitelka z občanské výchovy po nich chtěla, aby šli do jiné třídy a oni na to řekli, že se na to můžou „vysrat“. Vyučující se ptá, v čem je podle nich problém, jestli si uvědomují, co všechno udělali špatně.

Kuba: *Neuposlechli jsme rozkaz paní učitelky.*

Jan: *Že jsme byli drzí.*

Příznává se Pavel, že to řekl on, protože nevěděl, že je to doopravdy, protože se vzkazem přišly nějaké holky z devítky.

Jan: *Mirek vzal křidu a hodil to po nich. Porušil školní řád.*

Kuba: *Viděl jsem Pavla, jak stál před třídou, hádal se s nima a nadával jim.*

Vyučující se ptá, co dělaly ty holky, jestli se k nim chovaly špatně.

Emílie: *Holky řekly: Paní učitelka Nováčková vám vzkazuje, že máte jít dolů.*

Vyučující: *A jak to řekly? Řekly to drsně nebo normálně?*

Bořek: *Řekly to protivně.*

Vyučující: *A proč byly protivný? Protože jsou to protivný nány? Když je na vás někdo protivný, tak mu to můžete vytknout, ale nemusíte mu hned nadávat. Jaký je rozdíl mezi vytýkáním a nadáváním?*

Soňa: *Když to říká starší osoba, tak je to vytýkání.*

Slávek: *Já si myslím, že kdyby to řekly pěkně, tak je Mirek taky vyhodí.*

Slávek, Bořek, Jan a Emílie dostávají jedničku za to, že se zapojili do diskuse.

Pavel: *Když by devátáci přišli za náma, že jsme u nich nesmazali tabuli, tak my musíme to jít uklidit, ale kdyby oni nechali v naší třídě bordel a my za nima přišli, tak nás pošlou do ee.*

Terénní poznámky, rodinná výchova, 11. října 2005

Zaznamenaná interakce odkazuje k ustaveným hierarchiím. Soňa zde pojmenovává fakt, že starším a mladším se měří dvojitým metrem. Když to stejné dělá starší osoba, je to vytýkání, zatímco u mladší osoby je to nadávání. Pavel se snaží z nepříjemné situace, do které se dostal svou drzostí, vykličkovat tím, že poukazuje na ne-

spravedlnost nerovností založených na věku. Snaží se ospravedlnit svoje chování vůči devátačkám tím, že se žáci a žákyně z deváté třídy k nim, šestákům, také nechovají dobře. Tato interakce však také odkazuje k tomu, že děti nevnímají potřebu respektovat vzkaz doručený jinými dětmi, neboť se naučily, že respektovat je třeba pouze dospělou autoritu.

4 GENDEROVÁ OSA NEROVNOSTI

Podobně jako kategorizace ustavená na základě věku, funguje i kategorizace genderová. Ve třídě, kterou jsem zkoumala, jsem měla od první minuty nesčetně možností vidět, jak vyučující staví imaginární hranici mezi světem žen a světem mužů. Nekonečná každodenní práce na zvýznamnění binární opozice mužského a ženského nemá za cíl pouze ustavování těchto dvou kvalit, ale je zaměřena na ustavení hierarchického rozdílu mezi nimi (Harding 1986, s. 18). Vyučující uplatňuje hierarchii sociálních významů, které se nabalují na genderově tříděné charakteristiky, a převádí ji do materiální podoby. Uvedme příklad takovéto hierarchizační praktiky. V první den školy měly být rozděleny sešity, které si děti zaplatily na konci minulého roku a škola jim je obstarala. Bylo třeba donést sešity ze skladu. Učitelka požádala třídu, aby se přihlásili dobrovolníci z řad silných kluků, kteří pomohou s donáškou sešitů. Když byly sešity doneseny a rozděleny, dostali pomocníci za odměnu bonbón. Tato příhoda byla ukázkou nejen stereotypních genderových očekávání – za silné mohou být považováni jenom kluci, ale šlo zároveň o lekci rozdělování zdrojů/odměn. Chlapci byli nejdříve oceněni uznáním kompetence vykonat důležitý úkol (přinesení sešitů ze skladu). Následně byli za tento výkon oceněni, přičemž odměna se jevila být zcela legitimní. Nárok na ni získali chlapci díky podanému výkonu. O dobrodružnou misi přinést sešity z místa, které je běžně žactvu nedostupné, stálo mnohem více dětí (chlapců i dívek), vybraní chlapci tak byli odměněni dvakrát. Jak tím, že byli vybráni, tak odměnou za výkon. Rozdílnost v přístupu k chlapcům a dívkám přinesla hned první den školy zcela hmatatelné materiální výsledky. Benefit přinesl nikoli výkon, jak se mohlo dětem posléze zdát, ale stereotypně očekávané vlastnosti (síla, silní chlapci), které nebyly zkoumány a nebyly potřeba, protože ani žáci by příliš těžká břemena nosit nemohli. Genderově stereotypně předpokládaná vlastnost posloužila pouze jako klíč k rozdělování zdrojů.

Tento mechanismus přerozdělování materiálních odměn má ještě druhý zdroj legitimizace, kterým je tzv. galantnost či gentlemanství. Skutečnost, že sešity donesli ze skladu právě chlapci, mohla být interpretována jako akt gentlemanství. Jak přesvědčivě ukázal Pierre Bourdieu, „rytířská ochrana“ slouží k tomu, aby byly ženy drženy stranou (2000, s. 57). Ženskost asociovaná se slabostí vzbuzuje dojem, že ženy se pro běžný život nehodí, že potřebují speciální ochranu, kterou jim zajistí (silní) muži. Ženy potom zaujímají podobně podřízený status jako děti. Jejich ochrana a speciální gentlemanské zacházení znamená zároveň závislost a kontrolu a moc nad nimi. Gentlemanství udržuje ženy v pasivní roli, kdy se o ně starají „v důležitých záležitostech“ jiní. Zároveň také přispívá k skutečnosti, že ženy jsou moti-

vovány k tomu, aby naplňovaly očekávání kladená na ně jako na ženy. Rytířskou ochranu si totiž zaslouží jako odměnu pouze některé ženy, a to ty, které odpovídají femininním modelům existence, tj. jsou těmi slabšími. Rytířkost je vztahem nerovným a hierarchickým. Děti by rozhodně měly být povzbuzovány k ohleduplnosti k druhým, avšak nikoli na základě stereotypizování vlastností jednoho z pohlaví. Vyloučení dívek z určitých aktivit rozhodně nelze považovat za projev slušnosti. Jde o formu diskriminace legitimizovanou mužskou galantností.

Rozdílný přístup vyučujících znamená nerovnou startovací čáru při získávání uznání i statků. Právě tyto nerovné podmínky, způsobené nerovnoměrným rozdělováním zdrojů a moci podle atribuovaného pohlaví v rámci, jakoby podle výkonu diferencované vertikální struktury společnosti, jsou jedním z mechanismů zneviditelňování strukturních nerovností podle genderu (Šmausová 2002) a analogicky tomu tak je i u dalších sociálních kategorií (věk, etnicita). Na první pohled se zdá, že jsou to právě osobnostní vlastnosti dětí, a tedy individuální gender (věk, etnicita), co je příčinou nerovností. Nerovné příležitosti jsou tímto způsobem zastřeny a děti se učí, že meritokracie funguje. Kdo podal výkon, dostane i odměnu. Přičemž se záměrně nepřipomíná fakt, že ne všichni dostali stejnou příležitost podat výkon. Nejsou to tedy individuální vlastnosti, jež jsou oceňovány, ale ocenění je součástí sociálně situovaných možností tyto vlastnosti vůbec projevit, což platí stejně pro gender jako pro věk, etnicitu či sociální třídu.

Genderové rozdíly, stejně jako rozdíly věkové, čerpají legitimitu z víry v jejich přirozenost. Dichotomická a sociálně nerovná definice dvou pohlaví se opírá o naturalizaci diskurzu o nerovnostech, kdy je dětem předávána esencializující představa o sociálním řádu a sociálních strukturách. Genderové rozdíly a sociální nerovnosti mezi ženami a muži jsou prezentovány jako důsledek biologických daností, nikoli jako aspekt sociálního života. Nepřihlíží se k historické ani kulturní proměnlivosti genderových uspořádání. To je v souladu s preferencí esencialistických vysvětlení ve výuce před konstruktivistickými (viz výše legitimita *přirozenosti* věkové hierarchie). Legitimita tohoto způsobu argumentace se odvíjí od kulturních myšlenkových tradic spočívajících na dichotomii příroda/kultura a skutečné/konstruované, v rámci kterých je to, co je označováno za přírodní či biologické, uznáno za skutečné, a tedy postaveno mimo možnost diskuse a relativizace (Fausto-Sterling 1992). Je pochopitelné, že vyučující se snadno uchylují k takovým vysvětlením, neboť ta jim dodávají autoritu. Pokud by vyučující vykládanou látku relativizovala a otvírala v diskusi možnost různorodých názorů a praktik, mohla by svou autoritu ohrozit. Děti jsou socializovány v prostředí, které si cení spíše řeči jasných a jednoznačných vědeckých závěrů o objektivních faktech než relativizace a kritické rozpravy o tématech. Pokud by se ukázalo, že učitelka nemá na otázky jednoznačnou odpověď, že nedokáže říci, jak věci jsou a proč tak jsou, mohlo by to v našem kulturním kontextu znamenat zpochybnění její legitimity ve funkci učitele, obvinění ze znalostní nekompetence, neschopnosti jasně, pregnantně a logicky se vyjadřovat. Tato skutečnost odkazuje k tomu, že snaha o proměnu podoby a charakteru vyučování je značně omezena kulturním kontextem. Vyučující funguje v rámci dostupných diskurzů a přesvědčení, a ani ona se nemůže jednoduše vymanit ze své pozice v rámci systému.

To však neznamená, že změna není možná. Porozumění procesům fungování moci, konstrukce kategorií a ustavování vztahů mezi sociálními aktérkami/aktéry na různých pozicích může vést k promýšlení možných posunů a změn. Řešení není jednoduché a nedá se shrnout do pěti bodů „jak učit genderově citlivě“ či „jak ve třídě odbourat sociální nerovnosti“. Možnost změny spočívá především v citlivosti vůči nerovnostem, v schopnosti identifikace nezamýšlených důsledků často legitimních praktik a pravidel školní každodennosti.

5 ZÁVĚR

Kategorie jako věk, gender či etnicita jsou ve společnosti, stejně tak i v pedagogickém procesu, osami, kolem nichž se strukturují sociální nerovnosti. V tomto textu jsem se zaměřila na analýzu toho, jakým způsobem jsou kategorie věku a genderu používány ke zdůvodnění nerovných podmínek v každodenním životě třídy. Tyto kategorie byly dětem prezentovány jako samozřejmý, přirozený a nepochybný klíč k nerovné distribuci moci či k rozdílnému zacházení. Věk se stává legitimním kritériem pro nárokování vyšší moci, neboť je automaticky spojován s větší vyspělostí a schopností dodržovat pravidla. V případě genderu je hierarchická rozdílnost prezentována mnohdy jako rovnocenná jinakost či galantní rytířskost. Etnické sociální rozdíly jsou zasazovány do diskurzu zásluh a výkonu. Opomíjí se nerovná startovací čára, diskriminační praktiky a mnohé další vylučující mechanismy, které z filosofie meritokracie činí pouze mechanismus legitimizace nerovností. Tím se vytváří logický rámec, který blokuje sociálně znevýhodněné děti v tom, aby se vymanily ze svých pozic v sociální struktuře, neboť ta je prezentována jako přirozená a v rámci výuky není zpochybňována.

Esencializace sociálních kategorií formuje pedagogický přístup, který je spíše než na rovnosti a vyjednávání založen na hierarchii a autoritě, o které se nemá pochybovat. Tento způsob výchovy a vzdělávání nepodporuje občanskou angažovanost, ale hájí stávající sociální nerovnosti a pasivní přístup ke společnosti i k vlastnímu životu, a to speciálně v případě dětí ze znevýhodněných sociálních skupin.

Má-li být vzdělání nástrojem emancipace, je třeba, aby ve výukovém procesu nebyly gender, věk či etnicita považovány za individuální charakteristiky žáků a žákyň. Je třeba pohlížet na ně jako na charakteristiky sociální struktury, které umísťují žákyňe a žáky na sociální pozice a formují jejich biografie. Dokud nebudou vzdělavateli a učitelkami takto nahlíženy, zůstává emancipační potenciál vzdělávání značně limitován. Otázka této proměny však souvisí s širším pojmáním vzdělávání, které nesmí být úzce vymezeno ekonomickým úspěchem národních ekonomik ani orientováno na výkon jedince, považovaný čistě za výsledek jeho/jejích vlastních zásluh, popřípadě selhání. Součástí vzdělávání se mnohem výrazněji musí stát také téma kvality života, občanské zodpovědnosti či solidarity. Toho může být dosaženo, pokud nebude vzdělávací systém pouze inkubátorem kvalitní pracovní síly podřízený trhu, ale budou doceněny také aspekty vzdělávání, které přispívají ke kulturnímu rozvoji, občanské angažovanosti a sociálnímu smíru.

LITERATURA

- Arnot, M.; Mac An Ghail, M. (Re)contextualising gender studies in education. In *The Routledge Flamer Leader in Gender and Education*. London : Routledge, 2006, 1-14.
- Ball, S. *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. New York : Routledge, 2006.
- Beck, U. *Riziková společnost*. Praha : Slon, 2004.
- Bernstein, B. *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmission*. London : Routledge & Kegan. 1975.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. London : Sage, 1977.
- Bourdieu, P. *Nadvláda mužů*. Praha : Karolinum, 2000.
- Corsaro, W. A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks : Pine Forge Press, 1997
- Davies, B. *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Cresskill : Hampton Press, 2002.
- Fausto-Sterling, A. *Myths of gender: biological theories about women and men*. New York : BasicBooks, 1992.
- Foucault, M. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha : Dauphin, 2000.
- Goffman, E. *Asylums*. New York : Doubleday, 1961.
- Harding, S. *The science question in feminism*. Ithaca : Cornell University Press, 1986.
- Hargreaves, A. *Teaching in the knowledge society*. New York : Teachers College Press, 2003.
- Illich, I. *Odškodnění společnosti*. Praha : Slon, 2001.
- Jarkovská, L. Feminismus a sexuální výchova. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2006, roč. 7, č. 2, s. 41-45.
- Jarkovská, L. Úskalí genderově senzitivního vzdělávání. In *Vztahy, jazyky, těla. Texty z Konference českých a slovenských feministických studií*. Praha : FHS UK, 2007, s. 219-231.
- Jarkovská, L.; Lišková, K. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*. 2008, roč. 44, č. 4, s. 271-294.
- Jarkovská, L.; Smetáčková, I. Škola jako genderovaný prostor. In *Smetáčková, I. Gender ve škole*. Praha : Otevřená společnost, o. p. s., 2006.
- Keller, J.; Tvrdý, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Slon, 2008.
- Parsons, T.; Bales, R. F. *Family, socialization and interaction process*. Illinois : Free Press of Glencoe, 1955.
- Shavit, Y.; Blossfeld, H. *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder. CO : Westview Press, 1993.
- Sinclair, J.; Ironside, M. S. R. Classroom struggle? Market oriented education reforms and their impact on the teacher labour process. *Work, Employment & Society*, 1996, roč. 10, č. 4, s. 641-661.
- Spindler, G. D.; Spindler, L. S. *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*. Hillsdale : L. Erlbaum Associates, 1987.

- Šmausová, G. Proti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví. *Sociální studia*, 2002, č. 7, s. 15–27.
- Šmídová, I.; Janoušková, K.; Katrňák, T. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44., č. 1, s. 23-53.
- Walterová, E.; Černý, K. Vzdělávací potřeby pro 21. století. *Orbis Scholae*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 60 - 76.
- Yin, R. K. *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oakes : Sage Publications, 2005.

Tato studie vznikla s podporou Grantové agentury České republiky v rámci výzkumného projektu „Volba vzdělání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy“ (403/06/0067).

SOCIÁLNĚ-EKONOMICKÉ A KULTURNÍ ZÁZEMÍ ŽÁKŮ A ROSTOUCÍ ROLE ŽEN VE SPOLEČNOSTI JAKO DVĚ VÝZNAMNÉ SOCIÁLNÍ DETERMINANTY ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU

VĚRA JEŽKOVÁ

Anotace: *Sociálně-ekonomické a kulturní zázemí žáků má v Německu v porovnání s ostatními zeměmi dlouhodobě značný vliv na jejich školní úspěšnost. Jde přitom zejména o žáky z tzv. rodin málo stimulujících vzdělávání, k nimž patří především děti z rodin imigrantů. Zejména pro ně jsou určena vzdělávací zařízení poskytující jim péči delší dobu během pracovních dní než běžné školy: celodenní školy a vzdělávací domy. Tato zařízení vycházejí současně vstříc zaměstnaným matkám, a přispívají tak k rozvoji trendu zrovnoprávnění žen s muži ve společnosti. Ve statí jsou charakterizovány tyto dvě determinanty německého školního vzdělávání a je ukázáno, jak jsou reflektovány v celoněmecké vzdělávací politice a na úrovni spolkových zemí.*

Klíčová slova: *sociálně-ekonomické zázemí žáků, předškolní výchova, primární vzdělávání, jazykové vzdělávání, bilingvismus, imigranti, zaměstnanost matek, celodenní školy, vzdělávací domy.*

Abstract: *Compared to other countries, the socio-economic and cultural background of pupils in Germany significantly affects the results they achieve at school. This is particularly clear in the case of pupils whose families either cannot or do not take sufficient interest in their education, especially children from immigrant families. Consequently, special educational facilities, such as all-day schools and educational houses, have been created to care for such children for longer periods of the working day than ordinary schools are able to. At the same time, these facilities enable the mothers of these children to find employment, thereby contributing to the emancipation of women in German society. Both these determinants of the German school system are described in this article, together with how they are reflected in the politics of education at both national and regional levels.*

Key words: *socio-economic background of pupils, pre-school education, primary education, language education, bilingualism, immigrants, employment of mothers, all-day schools, educational houses.*

ÚVOD

Německo je tradičně označováno za zemi, v níž má sociálně-ekonomické a kulturní zázemí žáků velký vliv na jejich školní úspěšnost. To se týká zejména žáků z tzv. rodin málo stimulujících vzdělávání, mezi něž patří v posledních letech zejména rodiny imigrantů. Ti přicházejí od poloviny minulého století do Německa ve stále větším počtu – v současné době tvoří téměř 9% z více než 83 milionů obyvatel. Německá společnost si dlouho nechtěla připustit, že Německo již není zemí, v níž žijí pouze Němci a několik autochtonních menšin, ale že se stalo zemí multikulturní a že na tuto skutečnost musí reagovat v mnoha oblastech svého života, včetně školy. Teprve v poslední době nastal obrat „směrem k jasnému cíli integrační politiky s důrazem na jazykovou a školní integraci“ dětí imigrantů a na usnadnění přechodu mladých imigrantů na kvalifikovaná místa (Kopp von 2008). Toto je první významná sociální determinanta německého školního vzdělávání. Druhou významnou determinantou jsou probíhající změny ve společnosti, k nimž patří rostoucí role žen, projevující se zejména tím, že mají větší zájem být zaměstnány, a společnost se snaží vyjít jim vstříc; s touto změnou úzce souvisí i měnící se role a podoba rodiny. Ve své stati charakterizujeme dané dvě determinanty školního vzdělávání v Německu a ukazujeme, jak na ně reaguje německá vzdělávací politika a spolkové země v rámci probíhající reformy vzdělávání.

1 SOCIÁLNĚ-EKONOMICKÉ A KULTURNÍ ZÁZEMÍ ŽÁKŮ A JEHO VLIV NA JEJICH ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Skutečnost, že **sociálně-ekonomické a kulturní zázemí žáků** v Německu má v porovnání s ostatními zeměmi značný vliv na jejich školní úspěšnost, opakovaně potvrzují zprávy OECD, studie PISA (*Programme for International Student Assessment*) a IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*). Nejvíce se projevuje **v oblasti čtenářské gramotnosti**, která je jednou z komponent celkové znalosti jazyka. V reflexi daných dokumentů v Německu se předpokládalo, že na velmi znepokojujících výsledcích německých žáků v této oblasti mají velký podíl děti z rodin imigrantů. První mírné zlepšení se projevilo v posledních výsledcích obou výzkumů; ve výzkumu PISA rovněž v matematické a přírodovědné gramotnosti. B. von Kopp (2008) upozorňuje na „skutečnost, že v nejnovější studii IGLU, která zkoumá kompetenci rozumět textům na základním stupni školství, byly německé děti poměrně úspěšné, a hlavně rozhodně úspěšnější než studenti v testu PISA, který zkoumá kompetence na konci nižšího sekundárního cyklu“; klade otázku, „co se stává v průběhu právě těch rozhodujících let a proč výkonnost žáků a studentů během tohoto období výrazně klesá“.

Souvislost mezi sociálním původem žáků a rozvojem jejich čtenářské gramotnosti se tak průběžně snižuje, je však stále příliš vysoká. Tento pozitivní vývoj se však netýká matematiky a přírodních věd. Přetrvávají také **velké rozdíly ve školní úspěšnosti mezi lepšími a slabšími žáky**.

Nedostatečná úroveň **znalosti většinového jazyka** přispívá u dětí z rodin **imigrantů** k nerovnosti jejich šancí na získání stejně hodnotného vzdělání jako děti německé a brání procesům jejich integrace do společnosti. Minimálně se projevuje vliv sociálně-ekonomického zázemí žáků na jejich školní úspěšnost v Sasku, a to díky kvalitním středním školám (*Mittelschulen*).

Ze zprávy Pracoviště pro interkulturní konflikty a společenskou integraci vyplývá, že k většímu pocitu vlastní hodnoty imigrantů a jejich menším psychickým problémům nevede uchování jejich mateřštiny, ale jejich jazyková asimilace. Zejména v základních školách by se proto mělo bránit vysoké etnické koncentraci a izolaci dětí imigrantů (Migration... 2006). Výsledky průzkumu osvojování jazyků dětmi vyrůstajícími v dvojjazyčném prostředí, který byl realizován v roce 2001 v Hamburku, naopak ukázaly, že za důležitější než němčinu považují imigranti angličtinu a svoji mateřštinu (*Spracherwerb...* 2002).

Pro rodiny imigrantů je velmi obtížné postoupit na sociálním žebříčku nebo si zlepšit svoji ekonomickou situaci. Imigranti se orientují hůře než Němci ve společnosti, zpravidla neznají dobře jazyk, nedokáží odhadnout reálné šance svých dětí na úspěch ve školní dráze - dochází k jejich nedoceňování, nebo naopak k vytváření nepřiměřených ambicí. B. von Kopp (2008) upozorňuje na skutečnost, že „celá jedna generace imigrantů a cizinců žijících v Německu je ze značné části spíše neintegrována ... a ... může negativně ovlivňovat postoj ke škole a k integraci, až bude sama mít děti“. Děti z rodin imigrantů mají rovněž častěji odklady školní docházky než děti německé, ve škole dosahují v průměru horších výsledků, častěji opakují ročník, zejména v základní škole a končí svoje vzdělávání dříve než děti německé (*Förderung...* 2004).

Negativní vliv sociálního a kulturního zázemí na úspěšnost žáků ve školní dráze posiluje rovněž **trojčlenný vzdělávací systém**. Projevuje se zejména u žáků z rodin imigrantů. Je kritizován německými i zahraničními odborníky; upozorňují na něj i studie PISA. Tuto jeho sociální determinaci lze pozorovat např. v přechodu dětí ze základní školy na školy nižšího sekundárního stupně, kdy děti imigrantů přecházejí zvláště na hlavní školy (event. reálky), zatímco na gymnázia minimálně, a to i pokud mají stejně dobré výsledky jako děti německé. Mladiství z rodin pocházejících z vyšších sociálních vrstev mají 2,7krát větší šanci dostat se na gymnázium než děti z rodin kvalifikovaných dělníků. Ve výzkumu PISA 2000 byla tato šance větší dokonce 4,2krát (*www.bildungserver.de*). Jak uvádí B. von Kopp (2008), mladiství z rodin imigrantů, kteří se chtějí vzdělávat, musí proto prokazovat výrazně lepší výsledky než jejich německí vrstevníci. Obtížný pro mladistvé z rodin imigrantů je také přechod ze školy do pracovního trhu; často pracují jako nevyučení, neboť Německo má zájem především o pracovní síly vykonávající jednoduché pracovní činnosti.

E. Klieme (2004) naopak konstatuje, že „podle dostupných výsledků výzkumů nejsou děti z rodin imigrantů při přechodu z primárního stupně na další školy znevýhodňovány, pokud mají stejnou jazykovou kompetenci jako děti německé. ... Učitelé mají tendenci hodnotit děti z rodin přistěhovalců při stejném výkonu jako děti německé, dokonce o něco lépe, dochází tedy k jejich „pozitivní diskriminaci“.

Podle autorova názoru to může znamenat, „že učitelé hodnotí individuální pokroky každého dítěte imigrantského původu a ne pouze jeho pozici ve srovnání se spolužáky. Nemusí to ale také znamenat nic jiného než určitou bezradnost učitelů při práci s těmito dětmi, spojenou s dobrou vůlí neklást jim do cesty žádné překážky“ (in Ježková 2008a).

Všechny oblasti imigrační politiky upravuje v Německu od 1. 1. 2005 nový **zákon o přistěhovalectví** (*Zuwanderungsgesetz*), plným názvem Zákon o řízení a vymezení přistěhovalectví a řízení pobytu a integrace občanů Evropské unie a cizinců. V roce 2006 vyhlásila Spolková vláda **Národní integrační plán**, zaměřený na integraci imigrantů. Problematikou imigrantů se zabývá **Pracoviště pro interkulturní konflikty a společenskou integraci** (*Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration*), působící při Vědeckém centru sociálního výzkumu v Berlíně (*Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*). Přispívá ke komunikaci a spolupráci mezi vědou, politikou a veřejností při řešení otázek migrace a integrace.

2 ROSTOUCÍ ROLE ŽEN VE SPOLEČNOSTI A JEJÍ VLIV NA ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V posledních letech sílí v Německu **trend** zajišťování **rovnoprávnosti žen a mužů** ve všech oblastech života. Jedním z jeho nejvýraznějších projevů je, že ženy se stále více zapojují do pracovního procesu. Výrazně přibývá matek – samoživitelek. Na rozdíl od mužů jsou však ženy, které mají děti školního věku, zaměstnány převážně na částečný úvazek. Mají také zpravidla nižší platy než muži a často zastávají nižší pozice. Matky mají rovněž často problém najít zaměstnání, přestože objem pracovní síly klesá. Zpráva *Bildung in Deutschland* (2006) uvádí, že v západní části Německa vzrostl počet zaměstnaných žen s dětmi ve věku 6-14 let ze 44 % v roce 1972 na 68 % v roce 2000. Ve východní části Německa je podíl zaměstnaných žen s malými dětmi ještě mnohem vyšší. V oblasti vzdělávání se projevuje daný trend např. tím, že počet dívek převýšil počet chlapců mezi absolventy gymnázií. Rovněž podíl žen přijatých na vysoké školy byl v posledních letech vyšší než podíl mužů. Dalším projevem tohoto trendu je, že ženy se stále více zapojují do politiky.

Se změnou postavení žen ve společnosti, která se odráží v oblasti školního vzdělávání, souvisí také **měnící se role a podoba rodiny**. Rodina sice zůstává nejdůležitější sociální institucí, změnila se však formy rodinného soužití. Rodiny se zmenšily. Častější jsou rodiny s jedním dítětem než se třemi a více dětmi. Typická je rodina se dvěma dětmi. Jednu pětinu všech forem rodinného soužití tvoří samoživitelé, zejména matky. Přestal převažovat model rodiny z 60. let minulého století, v němž otec působil jako živitel rodiny a matka se starala o domácnost. Přestalo také platit tradiční rozdělení úkolů mezi školu a rodinu – tj. především vzdělávat a především vychovávat. Tomuto modelu rodiny odpovídala organizační forma půldenní školy. Tato sice dosud převládá, avšak již nevyhovuje pluralizaci forem života rodiny i celkového způsobu života. Jako nové organizační formy proto vznikají celodenní

školy a tzv. vzdělávací domy (viz níže), které vycházejí vstříc zaměstnaným rodičům, zejména matkám – samoživitelkám a přispívají současně ke snižování vlivu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí na školní úspěšnost dětí. Rodina je více odkázána i na soukromě organizovanou péči o děti v době mimo vyučování a na dodatečnou podporu v oblasti vzdělávání dětí, např. při pomoci s domácími úkoly. Rodiče s vyšším ukončeným vzděláním jsou přitom zpravidla schopni nabízet dětem navštěvujícím půldenní školy vlastní aktivity a orientovat je na využívání mimoškolních vzdělávacích nabídek lépe než rodiče s nižším vzděláním a sociálním statutem (Bildung in Deutschland 2006).

3 REFLEXE DVOU SOCIÁLNÍCH DETERMINANT NĚMECKÉHO ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍ POLITICE SPOLKU A SPOLKOVÝCH ZEMÍ

3.1 KRÁTKÝ POHLED NA REFORMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Německý **vzdělávací systém** prochází od konce 90. let minulého století rozsáhlou **reformou**, zahrnující velkou měrou také oblast školního vzdělávání. Její hlavní cíle a principy jsou formulovány na úrovni celoněmecké, její konkrétní realizace je v kompetenci ministerstev školství jednotlivých spolkových zemí (předškolní výchova spadá zpravidla do kompetence ministerstva sociálních věcí).

Na realizaci reformy se podílela významně v jejích počátcích iniciativa *Forum Bildung* (Fórum vzdělávání), tvořená zástupci ministerstev školství jednotlivých zemí, sociálních partnerů, vědy, církví, učňů a studentů. V letech 1999 – 2002 vypracovala 12 doporučení, která představovala oficiální stanovisko německé vzdělávací politiky k reformě vzdělávání. Tato doporučení se stala součástí školských reform ve spolkových zemích. K nejvýznamnějším z nich patřila doporučení k rané a individuální podpoře dětí, zejména dětí imigrantů. Ta měla být zaměřena zvl. na rozvoj jejich jazykových schopností, které by přispívaly k vyrovnávání jejich šancí na úspěch ve školní dráze s dětmi německými. Iniciativa *Forum Bildung* rovněž uvedla, že všeobecně platným principem ve společnosti by měla být stejná účast žen a mužů na jejím životě. Je-li v zájmu společnosti větší pracovní zapojení žen, je rovněž třeba, aby pro ně vytvořila vhodné podmínky, zejména aby jim umožnila lépe uvádět do souladu rodinu a povolání.

Aktivity Spolkové vlády a spolkových zemí se proto zaměřily mj. na zmenšení vlivu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků na jejich školní úspěšnost a na to, aby školy vycházely vstříc zaměstnaným matkám. Významným prostředkem realizace těchto cílů se stal **rozvoj celodenních škol**. V roce 2002 ho podpořila Spolková vláda svým programem **Budoucnost vzdělávání** (*Zukunft Bildung*), jehož cílem bylo dosáhnout do deseti let předního umístění Německa ve výzkumu PISA. V rámci tohoto programu, dotovaného 4 miliardami eur, mělo být vybudováno do konce roku 2007 nejméně 10 000 celodenních škol (blíže viz Ježková 2008c).

K prvním pozitivním výsledkům reformních opatření Spolku a zemí patřilo lepší umístění Německa ve výzkumech PISA 2003 a 2006.

3.2 PODPORA ŽÁKŮ Z RODIN MÁLO STIMULUJÍCÍCH VZDĚLÁVÁNÍ

Snížování negativního vlivu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků na jejich školní úspěšnost se týká především rodin málo stimulujících vzdělávání, mezi nimiž převažují rodiny imigrantů. Hlavním cílem je, aby děti, nezávisle na svém původu, měly pokud možno stejné šance na úspěch ve školní dráze a na získání hodnotného vzdělání. Zdůrazňuje se nutnost **podporovat a využívat potenciál každého dítěte** včetně příslušníků znevýhodněných skupin, zejména formou jazykového vzdělávání. Základy realizace tohoto cíle je třeba klást již na úrovni předškolní výchovy a primárního vzdělávání.

Jak jsme již uvedli, znalost většinového jazyka je hlavním prostředkem integrace dětí imigrantů do německého vzdělávacího systému. Německá vzdělávací politika proto navrhuje a spolkové země realizují řadu opatření **jazykové podpory** dětí imigrantů i dětí německých. V posledních letech nastal posun od důrazu na další zdokonalování mateřského jazyka dětí imigrantů k důrazu na jejich dobrou znalost němčiny i dalších evropských jazyků.

„Problematika jazykového vzdělávání se projevuje a je řešena v Německu v několika rovinách: 1) v rovině znalostí němčiny (jako vyučovacího jazyka), a) německými dětmi (pro něž je němčina mateřštinou), b) imigranty (pro něž je němčina cizí jazyk), 2) v rovině podpory mateřštiny imigrantů, 3) v rovině znalostí cizích jazyků (německými dětmi i dětmi imigrantů)“ (Ježková 2008b).

Většina opatření, která spolkové země zavádějí, je zaměřena na děti, které se do Německa nově přistěhovaly. Vzhledem k tomu, že jsou mezi nimi v počtu přistěhovalců značné rozdíly, liší se jejich zájem se s tímto jevem vyrovnávat. V rámci jednotlivých zemí jsou soustředěny děti imigrantů více v městských aglomeracích.

Děti imigrantů jsou běžně integrovány do předškolních zařízení a základních škol. Tato základní, nejvíce rozšířená forma jejich jazykové podpory v němčině, se nazývá **imerze**. Kromě toho získávají různé další formy podpory rozvoje němčiny i možnost dobrovolné **výuky své mateřštiny**. Jelikož je však takovému vyučování věnováno pouze několik hodin týdně, probíhá odděleně od vyučování běžného a v pedagogicky nedostatečných rámcových podmínkách, není tato forma dvojjazyčného vyučování zdaleka ideální. Jazykovou podporu v němčině získávají v případě potřeby i jejich **rodiče**.

Někteří odborníci se obávají dalšího vývoje v oblasti podpory mateřského jazyka dětí imigrantů - mj. proto, že mnohde dochází k redukování její výuky a v některých regionech Německa již nejsou tyto jazyky vyučovány ve školách, ale prostřednictvím konzulátů. O zachování své mateřštiny ve školách usilují často sami imigranti - rodiče i žáci (Fremdsprachenerwerb ... 2001). Naproti tomu v některých spolkových zemích jsou známky z mateřského jazyka dětí imigrantů již součástí závěrečných vysvědčení z hlavní školy, reálky a souhrnné školy (Förderung... 2004).

Dlouhodobým úkolem spolkových zemí je **rozvoj vícejazyčnosti** dětí německých i dětí imigrantů. Jako první cizí jazyk je vyučována v Německu převážně angličtina, a to zpravidla od 3. ročníku. Druhý cizí jazyk bývá vyučován ve školách nižšího sekundárního stupně od 7. ročníku. Cizí jazyky jsou zaváděny částečně také jako vyučovací jazyky v jiných předmětech. Pro děti imigrantů je prvním cizím jazykem němčina, která je současně druhým vyučovacím jazykem (jazykem odborných předmětů). Průběžná nabídka němčiny jako druhého jazyka přispívá mladým imigrantům k jejich úspěšnému přechodu do profesní přípravy. Druhým cizím jazykem, jemuž se děti imigrantů učí, je zpravidla angličtina.

Aktuální otázky, řešené v rámci jazykového vzdělávání dětí německých i dětí imigrantů, jsou **raná výuka cizím jazykům** a **bilingvní vyučování**. Odborníci i politici na ně však mají různé názory a z výsledků výzkumů realizovaných v obou oblastech jsou vyvozovány protikladné politické důsledky. Převažující názor na **ranou výuku cizím jazykům** je, že čím dříve se s touto výukou začne, tím lépe. Tento názor však není dostatečně podložen vědeckým výzkumem. Shoda panuje v tom, že by měla být realizována způsobem přiměřeným věku dětí a že je rovněž třeba, aby byla zajištěna její návaznost na dalších stupních vzdělávání. Otázka **bilingvního vyučování** je aktuální zejména pro děti imigrantů. Kladný vliv jejich bilingvního vyučování, zahrnujícího zdokonalování jejich mateřštiny a němčiny i vyučování ostatním (odborným) předmětům v obou jazycích, na jejich úspěšnost ve školní dráze nebyl jednoznačně prokázán (Zweispachiger...2005; Migration...2006).

V řadě spolkových zemí byly vytvořeny v mateřských a základních školách nové metody práce s různými mateřskými jazyky dětí, v nichž se zavádějí také modelové pokusy bilingvního vyučování německých dětí. Bilingvních mateřských a základních škol užívajících metodu imerze je v Německu dosud velmi málo. Jejich rozvoj a zkvalitňování vlastních pedagogických koncepcí patří k významným úkolům spolkových zemí. Bilingvní modely vyučování jsou však finančně velmi nákladné, zejména proto, že vyžadují vysoce kvalifikované učitele i vhodné učebnice (Große Lücke...2007).

Rozhodující význam pro integraci dětí imigrantů do školy mají **učitelé** – proto se klade velký důraz na jejich dobrou připravenost po stránce pedagogické i odborné v práci s jazykově, sociálně a kulturně heterogenními žáky. V poslední době probíhá v Německu diskuse o reformě přípravy učitelů a uskutečňují se její první kroky. Lze předpokládat, že jazyková podpora dětí s jinou mateřštinou než němčinou bude do jejich přípravy zahrnuta.

3.3 CELODENNÍ ŠKOLY A VZDĚLÁVACÍ DOMY

Rozvoj **celodenních škol** patří k nejvýznamnějším úkolům Spolkové vlády v oblasti školního vzdělávání v posledním období. Spolu s jejich efektivitou je rovněž předmětem zájmu řady studií, např. PISA a OECD. Tyto školy přispívají k realizaci opatření zaměřených na snižování vlivu sociálně-ekonomického a kulturního zázemí žáků na jejich školní úspěšnost. Ačkoliv jsou určeny pro všechny žáky, mají přinášet prospěch zejména dětem imigrantů. Tím, že jim poskytují dlouhodobější

péči než školy půldenní, umožňují více rozvoj jejich jazykových znalostí i celkový rozvoj osobnosti. Zvyšování počtu těchto škol rovněž vychází vstříc trendu rostoucí role žen ve společnosti, jehož významným projevem je zvyšující se zaměstnanost matek. Jak uvádí zpráva *Bildung in Deutschland* (2006), nejvíce celodenních škol tvoří školy základní; v letech 2002-2004 vzrostl jejich počet přibližně o 57 %, tj. cca z 1 700 na 2 700 škol. Důvodem plošného zavádění celodenních škol v Německu je také to, že mezi zeměmi úspěšnými ve výzkumech PISA jsou takové, které zavedly celodenní školský systém. Jak připomíná B. von Kopp (2008), nebylo však prokázáno, „že existuje kauzální souvislost mezi charakteristikami školské struktury na straně jedné a daty testu PISA na straně druhé“.

Celodenní školy mají řadu pozitivních rysů, jimiž se liší od škol půldenních. Např. poskytují žákům více času na učení se společně a od sebe navzájem, umožňují překonávat rytmus 45 minut a novým způsobem propojovat vyučování, dodatečné aktivity a volný čas, vytvářet komunální síť a spolupracovat s mimoškolními partnery - zejména v oblasti jazykové podpory imigrantů (Förderung... 2004).

Spolu s rozvojem celodenních škol, který je velmi nákladný, probíhá i diskuse o jejich neúčinnějších pedagogických koncepcích. Nejvíce těchto škol najdeme v Hesensku – ve školním roce 2007/08 jich působilo 470. Navštěvovalo je 18,6 % žáků, zatímco celoněmecký průměr činil 15,2 % (Hessisches Kultusministerium...). V roce 2003 bylo otevřeno v celém Německu pro žáky i odpoledne pouze 9 % všeobecně vzdělávacích škol.

Diskusi o efektivitě celodenních škol charakterizuje (aniž by uváděl konkrétní autory – jejich zastánce a odpůrce) např. S. Appel, předseda Svazu celodenních škol (ve spolupráci s G. Rutzem, 2005). Tato rozsáhlá publikace přináší základní informace o historickém vývoji celodenních škol a jejich pedagogických principech.

Vzdělávací domy představují organizační a koncepční propojení mateřských a základních škol. Jsou určeny pro děti od 3 do 10 let. Jejich hlavním úkolem je odstraňovat různá znevýhodnění dětí, a přispívat tak k větší rovnosti jejich šancí na úspěch ve školní dráze. K úzké spolupráci mezi oběma typy těchto vzdělávacích zařízení z hlediska koncepční i prostorové blízkosti dochází v Německu již od konce 70. let minulého století (Bildungshäuser... rok neuveden).

ZÁVĚR

Ve své stati jsme představili dvě sociální determinanty německého školního vzdělávání – sociálně-ekonomické a kulturní zázemí žáků a rostoucí roli žen ve společnosti. Ukázali jsme, jak jsou reflektovány na úrovni Spolku a spolkových zemí. Z uvedeného textu vyplývá, že společným jmenovatelem obou těchto determinant jsou celodenní školy. Jejich rozvoj je chápán jako významný prvek v realizaci rovnosti šancí dětí na vzdělání a podpora rodiny. Někteří odborníci však správnost a efektivitu zavádění celodenních škol zpochybňují, zejména proto, že není dostatečně podloženo výzkumem ani zkušenostmi.

Jako jedna z příčin horších výsledků, jichž dosahují němečtí žáci, bývá uváděna německými i zahraničními odborníky trojčlenná struktura německého

vzdělávacího systému. Tato struktura způsobuje, že děti při přechodu z primárního na nižší sekundární stupeň školství, tj. po ukončení základní školy ve věku 10 let, se rozhodují v podstatě nezvratně o své další školní dráze – volí mezi třemi typy škol: hlavní školou (*Hauptschule*), reálkou (*Realschule*) a gymnáziem (*Gymnasium*). Podíl absolventů posledně jmenovaných dvou typů škol se přitom v posledních letech zvyšuje. V reakci na kritiku trojčlenného vzdělávacího systému vznikají v jednotlivých spolkových zemích různé modely systému dvoučlenného, spočívající mj. na jedné straně v rušení hlavních škol (které navštěvují převážně prospěchově slabí žáci, zejména z rodin imigrantů), na druhé straně ve vytváření různých forem integrovaných škol. Jak uvádí B. von Kopp (2008), do určité míry lze předpokládat, že trojčlenný systém tak postupně zanikne. Rušení hlavních škol bylo např. naplánováno v Porýní-Falci na období 2008-2013.

V oblasti školního vzdělávání se projevují i další sociální determinanty, především: populační vývoj v německé společnosti vede k poklesu počtu dětí ve školách, zejména mimo velká města; ve školách se odráží rovněž prohlubující se propast mezi chudými a bohatými.

Představená problematika zapadá do kontextu dalšího významného cíle německé vzdělávací politiky, jímž je zajišťování kvality německého vzdělávání s cílem obstát v mezinárodní konkurenci.

LITERATURA

- Appel, S. in Zusammenarbeit mit Georg Rutz. *Handbuch. Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen*. Schwalbach/Ts. Wochenschauverlag, 2005.
- Bildung auf einen Blick 2007: OECD-Indikatoren. Zusammenfassung in Deutsch* [online] [cit. 2007-10-08]. Dostupné na <www.forum-bildung.de>.
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Konsortium Bildungsberichterstattung : Bielefeld, 2006.
- Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise* [online] [cit. 2007-10-05]. Dostupné na <www.bmbf.de>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung* [online] [cit. průběžně]. Dostupné na <www.bmbf.de>.
- Deutscher Bildungsserver* [online] [cit. průběžně]. Dostupné na <www.bildungsserver.de>.
- Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin*. Berlin und Bonn : Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Juli 2004.
- Fremdspracherwerb - Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn : Forum Bildung 2001.
- Große Lücke bei bilingualen (zweisprachigen) Kitas und Grundschulen*. Verein für Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e. V. 16.11.2007 [online] [cit. 2. ledna 2008]. Dostupné na <www.fmks-online.de>.
- Hessisches Kultusministerium* [online] [cit. průběžně]. Dostupné na WWW: <www.kultusministerium.hessen.de>.

- Ježková, V. Raná výuka cizím jazykům jako jeden z aktuálních úkolů jazykové politiky Spolkové republiky Německo a České republiky. In Greger, D.; Ježková, V. (ed.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006, s. 124-140.
- Ježková, V. Imigranti v německé společnosti a ve školním vzdělávání (a). Výuka cizím jazykům a jazyková podpora imigrantů (b). Vzdělávací a kulturní politika (c). In Ježková, V.; Kopp, B. von; Janík, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Karolinum, 2008 (v tisku).
- Klieme, E. Kurzstatement. In *Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin* [online]. Berlin und Bonn : Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Juli 2004, s. 10-12.
- Kopp, B., von. Aktuální situace a perspektivy německého školství. In Ježková, V.; Kopp, B., von; Janík, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Karolinum, 2008 (v tisku).
- Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Januar 2006 [online] [cit. 2007-05-22]. Dostupné na <www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_4.pdf>.
- OECD Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ vorgestellt [online]. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 13. September 2005 [cit. 2006-09-21]. Dostupné na <www.bmbf.de>.
- Schavan: „Bildungshäuser bieten Kindern die besten Chancen“ [online] [cit. 5. října 2007]. Dostupné na <www.forschung.bmbf.de>.
- Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlichen : Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg : Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule, 2002.
- Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder*. AKI-Forschungsbilanz 2. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Juni 2005 [online] [cit. 2007-06-11]. Dostupné na <http://www.wz-berlin.de/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf>.

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ JAKO INFORMÁTOŘI O KLIMATU ŠKOLY PRIZMATEM TŘÍ METOD

STANISLAV JEŽEK

Anotace: *Různí účastníci (stakeholders) nahlíží na školu z různých perspektiv. Ať již klima školy konstruujeme jako institucionální (intersubjektivní) charakteristiku, nebo jako subjektivní individuální konstrukt, v obou případech nás zajímají specifické percepce různých kategorií informátorů. Studie zkoumá, jaké informace o klimatu školy lze očekávat od začínajících učitelů. Jsou využity tři zdroje málo strukturovaných dat – deníky začínajících učitelů, záznamy z ohniskových skupin se začínajícími učiteli a data z individuálního polostrukturovaného rozhovoru. Výchozím rámcem pro kódování je klasifikace charakteristik školy jako učící (se) komunity (Kruse et al. 1995). Množství výroků kategorizovatelných v rámci zvoleného kódovacího rámce bylo nízké, zvláště u dotazovacích metod, tj. začínající učitelé reflektovali především sebe, mnohem méně školu. Kategorizovatelné výroky se týkaly především deprivatizace praxe, komunikačních struktur a společného reflektování. Tyto výroky byly diagnosticky cenné. Začínající učitelé tak mohou být při diagnostice velmi užitečným zdrojem informací o tom, jak ve škole funguje formálnější komunikace, vytváření (reflektování) a předávání pedagogických zkušeností. Jejich obecnější hodnocení různých aspektů školy však již může být méně validní, stejně jako rychlá hodnocení, vyžadovaná některými formami dotazování.*

Klíčová slova: *diagnostika klimatu školy, mentální reprezentace školy, specifictí informátoři, tematická analýza, deníky.*

Abstract: *Different school participants (stakeholders) may be viewed as informants able to provide us with different aspects of the school environment that they are familiar with. Whether we define school climate as an institutional intersubjective characteristics, or as a subjective individual construct, in both cases we are interested in the specific perceptions of the different categories of informants. The study looks at what kinds of information relevant to the school climate assessment can be expected from novice teachers. Three methods are used: individual structured interviews, focus groups and diaries. The conceptual frame of schools as learning communities (Kruse et al. 1995) was used for thematic analysis. Only a small proportion of statements fit in the coding frame, i.e. novice teachers reflected mostly themselves, much less their school. Statements that could be coded fell mostly in the categories of deprivatisation of the practice, communication structures and shared reflecting. Such reflections can be very valuable for school climate assessment. Novice teachers can inform well about the more formal communications structures, how practice is reflected and shared among teachers. They are less able to form general evaluations at the school level, such as those frequently included in school climate assessment questionnaires.*

Key words: *school climate assessment, mental representations of school, specific informants, thematic analysis, diaries.*

Na první pohled by se mohlo zdát, že na otázku „Co nám může začínající učitel říci o klimatu školy?“ je snadná odpověď: „Málo“. Vždyť teprve začíná; má plno práce sám se sebou a svými prvními žáky, je ve své první škole, nemá s čím srovnávat, nemá ještě právo hodnotit... Již na druhý pohled se však začínají rýsovat zajímavé možnosti vyplývající právě z nezkušenosti začínajícího učitele. O některých aspektech školy může referovat právě on, který je ještě nepovažuje za samozřejmé, pro něhož jsou čerstvé.

Cílem následujícího textu je rozpracovat, jakým informačním zdrojem může být začínající učitel pro diagnostiku klimatu školy, a to prostřednictvím tří metod získávání dat – deníků, skupinového rozhovoru a individuálního rozhovoru. Studie navazuje na výzkumné snahy Píšové (2005, 2004, 1999) o bližší prozkoumání profesního rozvoje začínajících učitelů anglického jazyka spojené s uplatňováním výzkumných zjištění v programu „klinický rok“, který je součástí kurikula studia učitelství anglického jazyka na Univerzitě Pardubice.

1 MYŠLENKA SPECIFICKÝCH INFORMÁTORŮ

Diagnostika klimatu školy jako sdíleného psychologického fenoménu je vše, jen ne snadná či bezproblémová. Navíc ji komplikují konceptuálně-terminologické spory o vztah mezi pojmy klimatu a kultury organizace (viz např. Ježek 2003, Schneider 2000). Klima je zde pojímáno jako prožitková evaluace fyzického prostředí školy a její kultury, tj. sdílených hodnot, norem a přesvědčení, vizi, rituálů, tradic, symbolů apod. V tradiční klasifikaci Jamese a Jonese (1974) existují tři základní typy pojetí psychosociálního klimatu organizace – klima jako objektivní organizační charakteristika, jako percipovaná (intersubjektivní) organizační charakteristika, subjektivní (percipovaná) individuální charakteristika. Klima jako **objektivní organizační charakteristika** zahrnuje objektivně existující a měřitelné charakteristiky organizace, jako jsou velikost, struktura, složitost, explicitní styl vedení či cíle. V typických pojetích klimatu školy tyto objektivní charakteristiky do klimatu zahrnovány nejsou, hrají spíše roli proměnných ovlivňujících klima. Do kategorie klima školy jsou zařazovány pouze v diskurzu zkoumání efektivity škol (Reynolds et al. 2000). Pokud bychom klima pojímali jako objektivní organizační charakteristiku, pak bychom interindividuální rozdíly mezi výpověďmi různých informátorů (či měřících nástrojů) považovali pouze za chyby měření.

Klima jako **subjektivní individuální charakteristika, psychologické klima**, zahrnuje pojetí, která individuální percepce prostředí neagregují na organizační úroveň. Takto je často koncipováno prostředí ve vývojově-psychologických pojetích a v empirických studiích klimatu třídy i školy. Vzhledem k individuálnímu pojetí zde agregace výpovědí různých informátorů také není problémem.

Klima jako **intersubjektivní, percipovaná organizační charakteristika, organizační klima** zahrnuje určitým způsobem agregované-sdílené individuální percepce či hodnocení různých aspektů prostředí organizace, přičemž klima je stejně jako v předchozí kategorii pojetí klimatu stále organizační charakteristikou. Klima organizace je zde tedy souborem průměrných (či jinak agregovaných) percepcí či

hodnocení prostředí v organizaci. Takto je dnes klima školy pojímáno nejčastěji a je tak chápáno i v tomto textu. Zde již rozdíly mezi výpověďmi různých informátorů nemůžeme považovat pouze za chyby měření, přinejmenším část z nich odráží nedostatečnost sdílení, intersubjektivitu vnímání dané charakteristiky.

V organizačním klimatu školy je aritmetický průměr percepce školy všech učitelů či žáků (resp. několik průměrů odpovídající několika dimenzím percepce) smysluplný pouze tehdy, když je podložen dostatečným sdílením. Přitom primárně nám zde jde o sdílení na úrovni mentálních reprezentací, konceptualizací charakteristik školního prostředí, nikoli konkrétních hodnocení. Není-li tato podmínka splněna, agregace (např. průměrování, další možnosti agregace viz Chan 1998) hodnocení školního prostředí v nějakých dimenzích není smysluplná. Rozumí-li například někteří učitelé ve škole dimenzi „spolupráce mezi učiteli“ tak, že se jedná o „férové střídání se ve službách na chodbě apod.“, a jiní tak, že jde např. o „koordinaci výukových aktivit“, půjde o nesrovnatelná hodnocení v této dimenzi. Pro některé učitele či žáky daná charakteristika nemusí vůbec existovat (v jejich mentální reprezentaci školy není), popřípadě ji mohou mít konceptualizovanou zcela jinak. Budeme-li například hodnotit otevřenost školy, mohou za ní jedni vidět „úsměvy na tvářích při setkání s návštěvníky školy“, jiní „pravděpodobnost, že žák s výrazně odlišným kulturním zázemím školu absolvuje úspěšně“. Je zřejmé, že čím více jsou takové „aspekty prostředí školy“ předmětem komunikace ve škole (aktivního sdílení), tím větší lze očekávat shodu mezi individuálními reprezentacemi různých aspektů školy, což samozřejmě nemusí zahrnovat i dosažení shody v hodnocení těchto aspektů.

Jednou z možností, jak se vyrovnat s různými subjektivními hodnoceními kultury či prostředí školy, je konceptualizovat klima školy jako konfiguraci **klimatů homogenních skupin**, tj. skupin lidí, u nichž můžeme předpokládat podobnou strukturu a obsah pojmů, jimiž prostředí školy reprezentují. Pojetí klimatu školy jako klimatu různých homogenních skupin však naráží v empirické praxi na nepříjemný problém, a to otázku identifikace těchto homogenních skupin. Pokud není o dané škole explicitně známo, že v ní existuje několik dobře ohraničených vlivných názorových skupin, které se utkávají nebo mohou utkávat v široké paletě zásadních či drobných sporů, může být poměrně obtížné identifikovat (zvláště mezi žáky) skupiny jednotlivců, jejichž mentální reprezentace školy jsou si podobné. Existuje mnoho kritérií, podle nichž se mohou homogenní skupiny konstituovat. Tato kritéria lze rozdělit například do následujících kategorií, které lze dále kombinovat:

- a) sociálně-kulturně-demografické: různý pohled na školu může být dán původem žáka či učitele, jeho kulturním prostředím, socioekonomickým statutem apod.
- b) sociálněpsychologické, interakční: jednotlivce, kteří sdílejí podobný pohled na školu, lze identifikovat i pomocí sociálně psychologických procesů či jevů, které facilitují toto sdílení (viz Mareš 2005) – typicky jde o fyzickou blízkost, nutnost spolupráce, nutnost smysluplné komunikace
- c) rolové, organizační (identitní): zkušenosti a každodenní zážitky specifické pro určité role či funkce ve výchovně vzdělávacím procesu mohou být základem sdíleného pohledu na školu. Je-li identifikace s rolí či funkcí vysoká, můžeme hovořit i o identitě jako podkladu pro vytváření homogenních skupin. Na elementární

úrovni jde o organizační role učitele, žáka, rodiče, vedoucího (ředitele), spadá sem však také příslušnost žáků do určité třídy či ročníku, kabinetu, stupně apod. u učitelů. Do této kategorie můžeme zařadit také specifickou roli¹ začínajícího učitele.

- d) osobní či osobnostní: zájmy, kognitivní styl, osobnostní rysy, do jisté míry intelekt, talent apod.

Druhou možností, jak využít výše uvedené kategorie proměnných, které hypoteticky mohou konstituovat sdílené reprezentace školního prostředí, je vytrvat u myšlenky společného klimatu v jedné škole, přičemž reflexe různých skupin účastníků budeme kombinovat jako různé úhly pohledu. V této situaci můžeme začít pracovat s pojmem **hodnotící kompetence** a uvažovat o tom, že různí lidé v dané škole se liší schopností, možnostmi či ochotou vnímat či hodnotit různé prvky prostředí školy. Vzhledem k relativní kognitivní náročnosti procesu odpovídání na hodnotící či postojovou otázku (Tourangeau; Rips; Rasinski 2000) není možné předpokládat, že všichni respondenti odpoví na otázku stejně kvalitně. Zatímco motivaci ke kvalitní odpovědi můžeme do určité míry ovlivňovat, nedostatek či absenci zkušeností s hodnocením aspektem školy lze kompenzovat jen stěží. Různé studie ukazují (např. Wallace;, Venville;, Chou 2001), že různí účastníci výchovněvzdělávacího procesu se liší nejen v tom, jak hodnotí jeho různé prvky, ale i v tom, zda tyto prvky vůbec vnímají. To znamená, že na tytéž otázky dostáváme od různých lidí různé kompetentní či relevantní odpovědi, ptáme-li se všech. Z této perspektivy je pak žádoucí snažit se vybírat pro dotazování na hodnocení různých aspektů především jedince, kteří jsou co nejkompetentnější – tj. s daným aspektem školního prostředí přicházejí do styku a zároveň jej reflektují, vnímají. Jak kontakt s aspektem, tak jeho reflektování jsou důležité.

Můžeme tedy při diagnostice klimatu a kultury školy zvolit strategii **kombinování výpovědí různých informátorů**. Pro co nejefektivnější využití této strategie je výhodné mít kromě teoretického úsudku o specifických zkušenostech a kompetencích také empirické poznatky o způsobech, jakými o škole referují představitelé různých specifických rolí či funkcí ve škole (a jakými tedy školu vnímají). Tato se zaměřuje na zmapování specifika jedné z takových skupin – začínajících učitelů.

2 SPECIFIKA VNÍMÁNÍ ŠKOLY U ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Začínající učitel má z pohledu diagnostiky klimatu a kultury školy zajímavá specifika, která mu umožňují referovat o aspektech školy lépe než jiní účastníci. Některá vyplývají z jeho nezkušenosti, neobeznámenosti se všemi detaily učitelské praxe a s tím související odlišnou percepční citlivostí vůči různým prvkům školního prostředí (ať již konceptualizovaných jako prvky kultury či klimatu školy). Druhá kategorie percepčních specifík plyne z faktu, že součástí role začínajícího učitele jsou určité situace, činnosti, interakce, určitý status ve škole a specifické úkoly spojené s touto etapou profesního rozvoje (přehled viz např. Píšová 2005).

1 Můžeme mluvit i o „funkci začínajícího učitele ve škole“.

Specifika vyplývající z nezkušenosti. Začínající učitel je nový nejen ve své profesi, ale většinou také ve škole, do níž nastoupil. Konfrontuje svá očekávání s realitou, srovnává své vzpomínky na školu z pohledu žáka s perspektivou učitele, je nucen vytvořit svým teoretickým znalostem a základním dovednostem z univerzity efektivní podobu, v jaké je bude schopen dlouhodoběji provozovat, je při tom nucen ke kompromisům. Novost a emoční náboj jsou faktory, které významně podporují vybavování z paměti. Je nový, musí si tedy teprve zvyknout na některé nepříjemnosti života učitele (stresory), ať již jsou specifické pro danou školu nebo jsou rysem učitelské profese. Oproti mnoha zkušeným učitelům, na které tyto makrostresory (Wheaton 1996, cit. dle Čáp; Mareš 2001) také působí, si je uvědomuje a je tedy pravděpodobněji, že je o nich schopen referovat. Je třeba si uvědomit, že jedním ze způsobů vyrovnání se s některou nepříjemnou skutečností školního života specifickou pro danou školu, může být jeho přijetí jako něčeho, co je součástí učitelské profese.

Nezkušenost také implikuje vyšší potřebu učit se oproti zkušeným učitelům. S ní vzniká také potřeba zpětné vazby o výsledcích svého úsilí, opory v neúspěších či potřeba vedení. Je tedy pravděpodobné, že člověk, který se potřebuje učit rozvíjet, může mnohé aspekty prostředí školy díky tomu vnímat jinak.

Specifika vyplývající z odlišnosti situací, v nichž se jako začínající učitel ocitá Začínající popř. nový učitel se ocitá v situacích, které si zkušený učitelé už nemusí pamatovat, nebo je nemuseli díky různým systémovým změnám nikdy zažít. Nový učitel prochází procesem uzavírání pracovní smlouvy a vyjednávání náplně práce, seznamování se se školou a s kolegy. Může procházet různými implicitními či explicitními formami noviciátu, může po určitou dobu disponovat nižším statutem apod. Tyto zkušenosti a situace mohou v očích začínajícího učitele zvýrazňovat prvky kultury a klimatu jako jsou respekt či horizontální/vertikální komunikace. Opět jde o prvky kultury a klimatu školy, které mohou být pro zkušenější učitele již natolik samozřejmé, že je obtížné si je uvědomovat, reflektovat.

2.1 ŠKOLA JAKO UČÍCÍ (SE) KOMUNITA V SENGEOVSKÉM POJETÍ

Pro konkrétní empirickou práci bylo nutné volit z mnoha možných pohledů na klima školy jedno konkrétní pojetí. Zvolil jsem pojetí školy jako **učící (se) organizace** či komunity (Roberts; Pruitt 2003), a to i přesto, že konceptuální rámec uvažování o klimatu školy mírně překračuje. Pojetí učící (se) komunity je aplikací Sengeho pojetí učící se organizace (Senge at al. 2000). Klima je zde implicitní prvek mezi ideální cílovou představou dynamického fungování školy – školy jako učící (se) organizace – a podmínkami existence či vzniku tohoto ideálního vztahu. Jde o podobnou myšlenku jako v případě „zdravé školy“ (Hoy et al. 2000), avšak lépe podloženou poznatky o dynamickém fungování organizací.

Učící (se) komunitou je míněna taková podoba školy, v níž jsou zaangažováni zaměstnanci školy, školská administrativa, žáci i jejich rodiče, a všichni pojmají vzdělání jako „nikdy nekončící, aktivní, kolaborativní proces“ (Speck 1999, s. 8). Roberts a Pruitt (2003) vidí těžiště „komunitnosti“ právě ve spolupráci všech zúčastněných

a vzájemné zodpovědnosti. Kruse et al. (1995) shrnuli empirický výzkum a zkušenosti v této oblasti do tří skupin charakteristik školy:

- 1) aspekty školy charakterizující učící (se) komunitu,
- 2) strukturální podmínky organizace školy – podmínky umožňující rozvoj charakteristik uvedených v první oblasti,
- 3) lidské a sociální zdroje umožňující vznik a rozvoj učící (se) komunity.

Mezi hlavní charakteristiky školy jako učící (se) komunity uvádějí reflektivní dialog o škole, společné zaměření na učení žáků, deprivatizaci (sdílení) pedagogické praxe, spolupráci, sdílené hodnoty a normy (vize).

Strukturální podmínky organizace školy, které umožňují či usnadňují rozvoj učící (se) komunity, jsou explicitní vyhrazení času pro diskuzi, fyzická blízkost, vzájemná provázanost rolí, autonomie žáků, učitelů, školy a komunikační infrastruktura. Jde tedy o podmínky, které umožňují vznik dialogu o smyslu a účelu dění ve škole od té nejobecnější úrovně až po úroveň konkrétních každodenních problémů a udržují tento dialog v chodu. Tyto komunikační prostředky umožňují škole v případě potřeby pružně reagovat na problémy či podstupovat změny (reformy, drobná zlepšení), zároveň však spotřebovávají čas a další zdroje školy.

Aby se potenciál organizačních podmínek naplnil, jsou potřeba ještě následující lidské či sociální zdroje: *otevřenost změnám (zlepšením), důvěra a respekt, podporující vedení, socializace, znalostní a dovednostní základ*. Smysluplný dialog tedy nevzniká pouze vytvořením vhodné infrastruktury, ale je ještě potřeba zajistit, aby jí lidé byli interně i externě motivováni a schopni ji využívat (Kruse et al. 1995).

3 METODA

Popisované šetření bylo provedeno jako součást programu „klinický rok“ (Píšová 2005, Píšová; Černá 2002, Černá; Píšová 2002). V rámci tohoto programu studenti² učitelství anglického jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice absolvují ve čtvrtém roce studia **roční** praxi na základních (popř. středních) školách. Ve většině případů je součástí této praxe poloviční i vyšší učitelský úvazek. Každý student má ve škole, kde praxi absolvuje, přiděleného mentora – zkušenějšího učitele, jehož úkolem je pomoci praktikujícímu studentovi se zorientovat ve škole, emočně jej podporovat a facilitovat získávání zkušeností (detaily viz Píšová; Černá 2002). Během této roční praxe plní studenti ještě specifické úkoly (projekty), které dále facilitují získávání zkušeností především prostřednictvím reflektivních a sebereflektivních technik. Tato roční praxe je do značné míry podobná tomu, co prožívá začínající učitel, když nastoupí na svou první školu. Studenti sice udržují s univerzitou kontakt, avšak fyzicky na univerzitu dojíždějí jen několikrát během roku na víkendová setkání. Rozdíl lze spatřovat v tom, že běžný začínající učitel většinou nemá k dispozici mentora a není tolik externě motivován k reflexi. I přesto jsou podle mého názoru studenti na takto koncipované praxi výzkumně použitelnými repre-

2 V rámci programu „klinický rok“ jsou praktikující studenti nazýváni „asistenty“. Vzhledem k možných konotacím či nejasnostem tohoto pojmenování používám v textu této studie termín „praktikující student“.

zentanty začínajících učitelů.

Metody. K zachycení toho, jak začínající učitelé vnímají prostředí školy, byly použity tři metody. První z nich byl **reflektivní deník**. Během prvního měsíce své praxe si měli studenti vést deník, v němž by každodenně reflektovali své zážitky ze školy. Kromě obecného návodu jak reflektovat, bylo v zadání ještě upřesněno, že by se ve svých reflexích měli pokoušet pohlížet na své zážitky také z následujících perspektiv: škola jako instituce, spolupráce s mentorem a s dalšími kolegy, klima učitelského sboru (mezilidské vztahy, komunikace), statut studenta ve škole, zvládnání systému (asimilace, konfrontace). Účelem tohoto zadání bylo facilitovat širší uvažování o škole, kterému by se jinak praktikující studenti oproti skutečným začínajícím učitelům mohli více vyhýbat.

Deník si praktikující studenti mohli vést v papírové nebo elektronické podobě, podle svých preferencí. Papírové deníky byly pro účely analýzy převedeny do elektronické podoby. Studenti si též mohli zvolit, zda budou své deníky psát v angličtině nebo v češtině. Anglicky psané deníky nebyly překládány.

Druhou použitou metodou byly **ohniskové skupiny** (focus-groups) uspořádané v rámci jednoho z víkendových seminářů na univerzitě. Studenti měli v rámci modelové situace představit ty rysy své školy, které považují za nejdůležitější pro učitele, jenž zvažuje, zda se ucházet o místo na jejich škole. Po představení své školy byl každý student požádán, aby se pokusil sdělit, jak se na takto popsané škole cítí. Potom následovala moderovaná diskuze směřující k vyjasnění použitých slov a emocí. Modelová situace pro ohniskové skupiny byla uvedena následujícím způsobem: *„Představte si prosím, že jsem učitel [30 let, muž], který se právě přistěhoval do města, kde je škola, na které nyní učíte. Na ní je volné místo, na které bych mohl nastoupit. Není to však jediná škola, o které uvažuji. Rád bych s vámi zkonzultoval, jestli mám usilovat o místo na vaší škole. Jak byste mi svoji školu v několika větách představili? Potřebuji vědět pouze ty nejdůležitější věci, které mi pomohou se rozhodnout.“*

Třetí metodou byl **individuální rozhovor** s tutorem³, který se uskutečnil v rámci téhož víkendového setkání. Do rozhovoru, jehož náplní byly i další aspekty studentova klinického roku, byly zařazeny i dvě otázky na klima/kulturu školy, na níž působí. Tento rozhovor probíhal v angličtině. První otázkou byla: „Teď, když za sebou máte přes měsíc ve své škole, dala by se nějak stručně a výstižně charakterizovat nálada panující v učitelském sboru na této škole?“ a druhou „Myslíte, že byste mohl(a) být na této škole spokojen(á)?“. Obě relativně obecné otázky byly v případě vágní či vyhýbavé odpovědi upřesňovány strukturovanými pobídkami.

Před ohniskovými skupinami a individuálními rozhovory proběhla přednáška, jejímž tématem byl úvod do problematiky kultury a klimatu školy. Jejím cílem bylo mimo jiné přivést pozornost studentů k jevům, na které byli později dotazováni.

Učinili jsme tedy celkem tři pokusy, poskytli jsme praktikujícím studentům tři různé příležitosti k reflektování a komunikování, jak vnímají školu, na níž učí. Deník poskytl velký, málo strukturovaný prostor a dostatek času pro reflexi. Metody

3 Tutor je v rámci programu „klinický rok“ kontaktní osoba z univerzity – vyučující. Tutoři zajišťují administrativní stránky projektu (kontakt univerzita-škola-mentor), organizují semináře, poskytují zpětné vazby (detaily viz Píšová, Černá, 2002).

rozhovorů omezují reflexi nedostatkem času a získávají tedy spíše výsledky proběhnuvší reflexe; na druhou stranu nabízí přímé dotazování, interakci (ohnisková skupina) a vnější vedení (individuální rozhovor). U obou interaktivních metod byla reflexe navíc tematicky facilitována přednáškou o klimatu a kultuře školy.

Vzorek. Vzorek tvořilo všech 22 studentů, kteří ve školním roce 2005/2006 absolvovali program „klinický rok“. U každé metody však několik studentů chybí. Deníků účastníci odevzdali 19 a víkendového semináře, na kterém probíhaly ohniskové skupiny a individuální rozhovory, se zúčastnilo 18 studentů.

Analýza. Na textových datech získaných pomocí všech tří metod byla provedena tematická analýza (Coolican 2004). To znamená, že v textu byly vyhledávány výroky, které přímo popisují, hodnotí, nebo z nich lze přímo usuzovat na některé prvky klimatu či kultury školy vymezené zvoleným teoretickým rámcem. V návaznosti na předchozí studie (Ježek 2003, 2004) považuji za prvky kultury školy sdílené hodnoty, normy a přesvědčení, sdílenou vizi, rituály, tradice, symboly apod. Klima školy je pak v tomto vymezení subjektivní hodnocení či postoj vůči těmto prvkům kultury, přičemž se předpokládá určitá míra sdílení těchto hodnocení. V této studii jsem se rozhodl využít rámce pojetí školy jako profesionální učící (se) komunity (Kruse et al. 1995). Volba tohoto rámce učící (se) komunity je dána zejména systémovou propracovaností pojetí, umožňující usuzovat na dopady různých jevů v prostředí školy. Cílem analýz bylo identifikovat, o kterých z uvedených aspektů školního prostředí mají praktikující studenti, coby reprezentanti začínajících učitelů, tendenci se zmiňovat a které naopak „nevidí“ nebo nepovažují za natolik významné, aby se nad nimi pozastavovali.

Otázkou tedy je, zda jsou tyto aspekty součástí jejich mentální reprezentace školy, aby mohly tvořit základ klimatu (homogenní) skupiny začínajících učitelů.

4 VÝSLEDKY

4.1 ANALÝZA DENÍKŮ

Přehled zmiňovaných oblastí a podíly praktikujících studentů, kteří je ve svých denících zmínili, uvádí tabulka 1. Poslední sloupec uvádí počet výroků v denících, které byly klasifikovány jako výroky, které se vztahují k aspektům školy jako učící (se) organizace. Pro srovnání je třeba uvést, že těchto dohromady 262 výroků pochází z přibližně 3000 vět, z nichž se skládalo 19 analyzovaných reflektivních deníků. Lze tedy říci, že přibližně desetina obsahu deníků je použitelná pro přímé usuzování na klima a kulturu školy z perspektivy učící (se) organizace. Tento podíl by byl vyšší, kdyby byly výroky hlouběji (více) interpretovány. Vzhledem k tomu, že šlo o nomotetický výzkum, v němž je obtížné ustanovovat kontext a triangulovat, jsem se však rozhodl pro menší míru interpretování výroků.⁴

4 Příklad použité úrovně interpretace. Výrok: „Když jsme dnes chtěli vstoupit do 4. třídy, narazily jsme pouze na zamčené dveře – děti totiž odjely na dopravní hřiště.“ byl interpretován jako chyba v komunikaci, protože více než jeden vyučující třídy nebyl zpraven o plánech třídy, kterou učí. Byl klasifikován jako výrok o komunikačních strukturách.

Z **charakteristik učící se komunity** se nejčastěji vyskytovaly výroky popisující či odkazující na deprivatizaci praxe, tj. vzájemné sdílení postupů a zkušeností mezi učiteli. Vzhledem k tomu, že úzká spolupráce s mentorem byla předepsanou součástí průběhu praxe, bylo pro praktikující studenty téměř nemožné se nezmínit o pozorování zkušenějších kolegů při výuce, výměně různých tipů a fíglů, či radách kolegů. Zmiňují také deficity v této oblasti, zejména neochotu učitelů nechat se při výuce pozorovat či určitou bezradnost učitelů, když mají hodnotit výkon praktikujícího studenta.⁵ Až na několik výjimek se studenti nezmiňují o deprivatizaci mezi ostatními učiteli (výjimky tvoří především společná příprava materiálů pro výuku angličtiny). Ačkoli to v žádném deníku nebylo řečeno explicitně, v několika školách bylo zřejmé, že pozorování kolegů při práci vůbec není ve škole běžnou praxí a že mnoha učitelům není úplně zřejmý samotný účel této aktivity – poskytovat příležitost k učení se obtížně verbálně sdělitelným dovednostem a zejména poskytovat materiál k reflektivnímu dialogu – další charakteristice učící (se) školy.

| Oblast | Aspekt | Počet deníků | % | Počet výroků |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|----------|---------------------|
| Charakteristiky učící (se) komunity | Reflektivní dialog | 15 | 79 % | 28 |
| | Kolektivní zaměření na učení žáků | 4 | 21 % | 8 |
| | Deprivatizace praxe | 19 | 100 % | 72 |
| | Spolupráce | 11 | 58 % | 27 |
| | Sdílené hodnoty a normy | 7 | 37 % | 11 |
| Strukturní podmínky organizace školy | Čas na schůzky a diskuze | 7 | 37 % | 8 |
| | Fyzická blízkost | 7 | 37 % | 7 |
| | Vzájemná provázanost rolí učitelů | 1 | 5 % | 1 |
| | Autonomie učitelů/školy | 0 | 0 % | 0 |
| | Komunikační struktury | 15 | 79 % | 25 |
| Lidské a sociální zdroje | Otevřenost ke zlepšování (změnám) | 3 | 16 % | 3 |
| | Důvěra a respekt | 9 | 47 % | 35 |
| | Podporující vedení | 11 | 58 % | 16 |
| | Socializace | 6 | 32 % | 8 |
| | Znalostní a dovednostní základ | 4 | 21 % | 5 |

Tab. 1: Počet deníků zahrnujících jednotlivé aspekty školy jako učící (se) komunity

Ačkoli reflektivní dialog by měl přirozeně navazovat na pozorování, zdá se, že v praxi to není nevyhnutelné. I tento aspekt, tj. pohovory nad tím, co se povedlo, co ne, co se osvědčilo a co z toho všeho vyplývá pro další práci, začínající učitelé dobře vnímají. Očekávají jej a postěžují si, když se jim jej nedostává.⁶ Studenti,

5 Například: *Požádala jsem svého mentora a další učitele angličtiny, jestli bych k nim tento týden nemohla přijít do hodiny na pozorování. Bylo mi řečeno, že jen opakuji, takže by mi to k ničemu nebylo.*

6 Např.: *„Byla jsem nervózní, ale byla jsem ráda, že se mi někdo snaží pomoci tím, že se přijde podívat na mou hodinu a dá mi nějakou zpětnou vazbu. Myslela jsem, že tohle bude dělat můj mentor, ale myšlila*

v jejichž denících není žádná zmínka o reflektivním dialogu, buď uvádějí, že jejich mentor je velmi časově zaneprázdněný, nebo s ním spíše řeší problémy, než reflektují. V některých denících jsou reflexe observace popisovány, jakoby vznikly postupem „observace-studentovo hodnocení“, spíše než postupem „observace-společná reflexe-zkušenost“.

Podobně překvapivě málo – v kontextu observací a společného reflektování – píšou studenti explicitně o spolupráci, tj. společné práci směrem k dosažení společného cíle. Všechny zmínky o spolupráci se týkají dobré či špatné spolupráce praktikujícího studenta s mentorem. Spolupráci mezi ostatními učiteli nereflektují.⁷

Kolektivní zaměření na učení žáků a sdílené hodnoty a normy již byly zmiňovány jen zřídka. Výroky ohledně těchto aspektů vyžadují vyšší reflektivní dovednost – dovednost hledat účel či smysl jednání jedinců v reflektovaných epizodách. Zároveň jsou podmíněny delší zkušeností. Typickým projevem tohoto aspektu učící se komunity jsou epizody, kdy učitelé ukáží, že jsou ochotni pro žáky udělat něco navíc. Čím má učitel kratší zkušenost, tím menší je šance, že se setkal s příkladem takové epizody. Na druhou stranu ve škole, kde je zaměření na učení žáků vysoké, by se příklady takového chování měly vyskytovat poměrně často spolu s tradovanými příběhy o zvláště příkladných činech. Vyjma jednoho případu⁸ se v denících odkazy na takové epizody či výroky o sdílených hodnotách nevyskytovaly.

Strukturní podmínky organizace školy jsou prvky, které vedou (nutí) učitele ke spolupráci, umožňují jim efektivně komunikovat a pomáhají vytvářet pocit spoluzodpovědnosti za výsledky školy. O fyzické blízkosti se mnozí studenti zmiňovali, když popisovali, s kým sedí v kabinetu, popř. když mluvili o architektonické dispozici budov(y) školy. Na fyzickou izolaci od kolegů si nestěžoval nikdo, pokud by někdo vnímal problém v této oblasti, patrně půjde o opačný extrém – přílišnou stísněnost.

U většiny praktikujících studentů se vyskytly nějaké komunikační nesnáze. Někdy šlo o nedorozumění, mnohdy však o problém s nedostatečně explicitními komunikačními strukturami. Typicky šlo o problémy vyjasňování statutu a náplně práce praktikujícího studenta na škole – někdy docházelo k efektu „tiché pošty“ při přenosu této informace od ředitele až k řadovým učitelům. Z hlediska kultury školy lze za závažnější považovat to, že začínající učitel nebyl seznámen s tím, odkud má získávat zásadní informace např. ohledně změn v rozvrhu apod.⁹ Jen z některých deníků je znát, že škola má předem připravený postup počátečního informování nově příchozího pedagoga. Představení nováčka na schůzi, doplněné provedením

jsem se.“

7 Což lze vnímat jako poměrně překvapivé. V době konání výzkumu již měly na většině škol probíhat práce na tvorbě školních vzdělávacích programů, a ty byly koncipovány jako týmová činnost. Při absenci dalších informací je však nutné ponechat možnou paletu příčin široce rozevřenou – od nevnímání týmové práce studenty-praktikanty až po skutečnou absenci týmové práce.

8 „Jedna dívka je od začátku nemocná, takže jsem se rozhodla připravit jí všechno, co jsme doposud dělali. Jeden učitel, co od ní žije nedaleko, jí to zanese.“

9 Pak si začínající učitelka snadno pomyslí: „Jsem tak hloupá, že mě to nenapadlo, nebo je to tak samozřejmé, že to přeci každý ví?“

školou a pokynem k nastudování školní dokumentace jsou dle analyzovaných deníků maximem. Ačkoli většina studentů se setkala s nějakým komunikačním problémem, nikdo z nich o něm neuvažoval jako o nějaké charakteristice školy. Reflexe obvykle končila u „někdo mi to měl říct“. ¹⁰

Vzájemná provázanost rolí učitelů a autonomie učitelů či školy nebyly aspekty školy, s nimiž by se začínající učitelé setkali, nebo pro ně nebyly dost zajímavé, aby je reflektovali ve svých denících.

Poslední, avšak zásadní strukturální podmínkou, je čas na schůzky a diskuze. Tento aspekt byl v mnoha denících velmi výrazný, a to ať již explicitně především jako stížnosti na nedostatek času u sebe nebo u mentora nebo implicitně, tj. reflektováním něčeho, co ve svém důsledku znamená omezení času pro diskuze a společné reflektování. Například informace o tom, že „*když do školy vejdete po čtrnácté hodině, je tam úplně mrtvo, ale učitelé si berou práci domů...*“ znamená, že učitelé sice svou práci odvedou, ale v izolaci svého domova, čímž se omezuje možnost neformálních setkání, a pokud je taková praxe zvykem, pak komplikuje i plánování formálnějších či pravidelnějších setkání.

Aspekty z okruhu **lidských a sociálních zdrojů** byly zastoupeny především výroky týkajícími se důvěry či respektu a podpory vedení školy. O vedení školy se praktikující studenti zmiňují v souvislosti s vyjednáváním smlouvy či úvazku, s uvedením do školy a „přidělením“ statutu. Oproti ostatním zmiňovaným aspektům je zde rozdíl v tom, že o vedení školy se studenti častěji vyjadřují obecněji, tj. vyjadřují se o interakcích vedení s ostatními učiteli, o rozdělení výkonné moci mezi ředitele a zástupce. Zde tedy často překonávají tendenci reflektovat především vlastní interakce. Dále je zajímavé, že tyto výroky často pocházejí již z prvních dnů (reflexe porad a aktivit v přípravném týdnu). V přípravném týdnu jsou učitelé často nuceni více spolupracovat na úkolech, které nejsou rutinně zaběhlé a různé charakteristiky řízení či vertikálních vztahů jsou zřejmější.

Důvěra a respekt byly relativně častým tématem reflexí. Časté byly zmínky o rychlém až okamžitém tykání s kolegy a o tom, že učitelé dávají praktikujícím studentům najevo, že jsou rovnocennými partnery. V jednom případě bylo okamžité automatické tykání reflektováno negativně jako nedostatek respektu. Téma respektu je pro začínajícího učitele přirozeným osobním tématem. Vyskytovaly se reflexe jak o projevovaném respektu, tak i výroky o tom, jak praktikující student respektuje starší kolegy. Mnohé výroky však vypovídaly nejen o reflektujícím studentovi, ale i o obecném charakteru důvěry a respektu ve škole.

Vyroky o socializaci, znalostním a dovednostním základu a otevřenosti ke zlepšování jsou relativně řidší. Socializaci zde zastupují především oslavy různých osobních výročí. Ve dvou případech byla popisována situace, kdy učitelé zahajují školní rok neformálními setkáními mimo budovu školy. Téma vědomostí a dovedností učitelů se objevilo v souvislosti s nabízením dalšího vzdělávání učitelům včetně praktikujících studentů. Vyskytly se také výroky o nedostatečné připravenosti učitelů na tvorbu školního vzdělávacího programu a na výuku žáků se specifickými výukovými potřebami. Praktikující studenti byli v těchto případech

10 Např. „*Žáci mi řekli, že odjíždějí, protože jsou sportovní třída. Nikdo mi o tom nic neřekl* ☹“

zaskočení velmi zjednodušujícím přístupem k těmto problémům. Otevřenost ke zlepšování je aspekt z jedné perspektivy blízký vědomostní a znalostní bázi – v tomto smyslu se někteří praktikující studenti zmínili o tom, jak vedení oceňuje sledování aktuálních trendů. Začínající učitelé si dokáží všimnout toho, jak kolegové přistupují k jeho čerstvým znalostem z univerzity – zda se jich snaží využít, či spíše naopak.

4.2 ANALÝZA OHNISKOVÝCH SKUPIN

Proběhly dvě ohniskové skupiny. Krátké prezentace jednotlivých škol byly převážně lákající, tj. studenti uváděli pozitiva svých škol popř. neutrální charakteristiky. Pouze dvě prezentace vyzněly jako varování před nástupem do těchto škol. Diskuze se odehrávala především na úrovni charakteristik škol. Emoce, které jsou s uvedenými charakteristikami školy spojeny, se dařilo činit předmětem diskuze jen zřídka. Charakteristiky škol byly v drtivé většině prezentovány způsobem, který předpokládal samozřejmé porozumění tomu, zda jde o klad či zápor. Z toho důvodu byla tematická analýza využívající zvoleného konceptuálního rámce téměř nemožná. Jen minimum výroků bylo takto kategorizovatelných; většina byla příliš obecná, a to i přes upřesňující zaměření diskuze.

Za nejvíce relevantní charakteristiky školy lze na základě obecné kategorizace výroků v rámci uvedené modelové situace považovat kvality sboru, vybavení školy pomůckami a zařízeními (hřiště, specializované učebny apod.), charakteristiky vedení a velikost či architektura školy. Typický popis obsahoval následující charakteristiky (přibližně v uvedeném pořadí) – *velká, pěkná škola, dobře vybavená hřištěm a jazykovými učebnami, se vstřícnými kolegy, kteří pomůžou; pan ředitel se snaží...* Mnoho popisů obsahovalo ještě zaměření nebo specializaci školy. Popisy škol spíše udávaly, jaká škola je, mnohem méně pak, o co škola usiluje, co se v ní děje apod. Mnohé z těchto charakteristik školy jsou snadno zjištělné, některé formální a lze je z pohledu klimatu a kultury školy považovat za nepříliš důležité. Na požádání by je mohl sdělit prakticky kdokoli ze školy.

Cílové charakteristiky se pojily nejčastěji s osobou ředitele (vize, úsilí o). Především otevřenost novinkám, snaha o dobrou pověst školy, progresivnost apod. V souvislosti s těmito charakteristikami se objevily i výroky, které již dávají více nahlédnout do kultury či klimatu školy – např. *„opravdu se o tu školu starají, aby ji prezentovali ven a čekají od nás od učitelů, abysme svou práci a náplní a metodama prostě na tu školu lákali děti“*, *„že si na tom pan ředitel zakládá, že chce, aby tam asi byli mladý lidé, aby tam něco přinesli“*, nebo *„do ničeho nikomu nemluví“*. S uvedenými zkušenostmi se mohou (avšak nemusí) častěji setkávat začínající učitelé, kteří si teprve formují své pojetí výuky, repertoár svých metod, teprve si utvářejí vizi své budoucnosti a v ideálním případě je jim v tom nápomocen někdo z vedení školy, ať již radou či konfrontací s vizí či zvyklostmi školy. Možnosti profesního rozvoje však překvapivě uvádějí pouze čtyři studenti.

Procesuální charakteristiky – jak se věci ve škole dělají – které tvoří většinu konceptuálního rámce školy jako učící (se) komunity, jsou zmiňovány jen zřídka. Spa-

dají sem informace o ekologických praktikách ve škole, o stěhování odborných učitelů mezi třídami a o zápalu, s jakým se učitelé pouštějí do svých úkolů. Několikrát se také objevila informace o možnosti vedení vlastních kroužků a volnosti ve výběru jejich zaměření.

4.3 ANALÝZA INDIVIDUÁLNÍCH ROZHOVORŮ

V individuálním rozhovoru byli praktikující studenti postaveni před úkol popsat klima učitelského sboru v terminologii emocí – reflektovat emoce druhých a své vlastní a pokusit se z nich vyvodit nějaký závěr.

Pokud klima ve škole není extrémně pozitivní či negativní (a pak snadno pojmenovatelné), je tento úkol obecně poměrně náročný. Pouze v šesti ze sedmnácti zaznamenaných rozhovorů dokázal praktikující student vyjádřit klima v učitelském sboru. Z upřesňujících dotazů se zdálo, že opravdu zvažuje, jak se učitelé cítí a co za těmito emocemi asi stojí. Těchto šest odpovědí lze považovat za šest kvalifikovaných; takových odpovědí, u nichž máme jakousi jistotu, že se opravdu vztahují ke klimatu dané školy.

U ostatních se vyskytly indikátory toho, že je ve vztahu ke klimatu školy nemůžeme považovat za zcela validní. Objevily se zde problémy s verbalizací emocí, kdy student popisuje události či praktiky ve škole, čímž se snaží na emoce poukázat, ale je pro něj obtížné je verbalizovat. Například u rozhovoru č. 4 bylo výsledkem i přes delší explorační „docela dobrá“. V mnoha rozhovorech dospěla explorační až do „nouzového“ stádia, kdy byla studentům ukázána tabulka s 25 adjektivy popisujícími náladu a oni si měli vybrat. Vzhledem k dobrým znalostem jazyka by fakt, že rozhovor byl proveden v anglickém jazyce, neměl hrát podstatnou roli. Dalším problémem snižujícím použitelnost odpovědi pro diagnostiku klimatu bylo velké zaměření se na sebe sama, popř. na svůj vztah s mentorem. Někteří praktikující studenti se natolik zaměřili na své vyučování a vztah s mentorem, že celý zbytek školy vnímali pouze skrze tento vztah. Empatické usuzování na emoce kolegů učitelů není v těchto případech ve výpovědích téměř přítomno.

5 DISKUSE

Uvedené výsledky ukazují na značné rozdíly v tom, jaké informace můžeme očekávat od administrace různých diagnostických metod. Značná část rozdílů je triviální, tj. vyplývá ze samotného charakteru těchto metod a bylo by možné je odhadnout i bez znalosti oblasti klimatu a kultury školy. Mnohé z těchto rozdílů však zviditelňují některé z problémů, s nimiž se diagnostika klimatu školy potýká. Jde zejména o podmínky, které dané metody poskytují pro reflexi. Materiály zejména z rozhovorů a ohniskových skupin ukázaly, že na reflexi školního prostředí v dostatečné kvalitě je potřeba hodně času.

Jako informačně nejcennější se ukázaly deníky. Pracnost jejich vedení se zdá být plně ospravedlněna množstvím informací, které poskytují. Z hlediska diagnostiky školy jsou cenné zejména tím, že často poskytují jak popisy epizod, tak jejich hod-

nocení. Ve zvoleném interpretačním rámci ukazují, čeho si začínající učitelé všímají, co považují za důležité, relevantní a co ne. Ze zpracovaných deníků například vyplývá, že dotazovat se dotazníkem či rozhovorem začínajícího učitele na hodnoty, jimiž jsou aktivity ve škole motivovány, by zřejmě vedlo k málo validním výsledkům, protože oblast hodnot (ještě) není aspektem školy, o němž by přemýšleli. Naopak jejich odpovědi na případné otázky ohledně deprivatizace praxe (popř. kontroly kvality práce) nebo explicitní komunikace ve škole budou s velkou pravděpodobností relevantní.

Ve zvoleném interpretačním rámci – škola jako učící(se) komunita – bylo kategorizovatelných pouze asi 10% výroků obsažených v denících. To však neznamená, že zbytek reflektivních deníků by nebyl použitelný, nebo že by byl nekvalitní. Velká část z těchto zbývajících 90% se týkala reflexí vlastních aktivit praktikujícího studenta – co se jim ve výuce daří, co nedaří apod. V tomto ohledu byly mezi deníky značné rozdíly. Zatímco některé obsahovaly mnoho reflexí týkajících se celé školy, jiné byly téměř výlučně na téma „já a děti“. Právě autoři těch druhých jmenovaných se v individuálním rozhovoru vyjadřovali ke klimatu v učitelském sboru velmi povšechně nebo na něj usuzovali ze svého vztahu s mentorem. Zatímco deník poskytuje dostatek dat k posouzení, z jakého rozsahu reflexí či zkušeností studentovo hodnocení klimatu vyplývá (a zda je lze považovat za kvalifikovaný soud), individuální rozhovor k témuž dává mnohem menší prostor. Z toho vyplývá, že při zjišťování klimatu školy rozhovorem by bylo vhodné se nejprve pokusit zjistit, zda daný začínající učitel nepatří spíše mezi ty, kteří se zaměřují především na své interakce s dětmi.

Individuální rozhovory ukázaly slabinu přímého dotazování na klima školy, přímého dotazování na emoce. Většina použitých slov pro náladu byla velmi obecná. Reflektování emocí je obtížné, i v denících se vyskytovalo poměrně sporadicky.¹¹ V mírně nátlakové situaci rozhovoru je taková reflexe řádově obtížnější a odpovědi vycházejí spíše z povrchních asociací nebo vznikají strategií uspokojit tazatele (*satisficing*). Vzhledem k tomu, že ohnisková skupina není metodou, v níž bychom mohli očekávat hlubší emoční výpovědi, zůstává z použitých metod pouze reflektivní deník jako zdroj informací o výskytu emocí ve školním prostředí. Do budoucna je další možnou cestou zvýšená podpora reflektivních procesů na individuální i organizační úrovni. Pakliže jsou požadované fenomény reflektovány předem, pak jsou výsledky reflexe respondentovi k dispozici při odpovídání na otázky a nemusí k reflektování docházet během rozhovoru a dotazování má smysl a odpovědi lze považovat za validní. V opačném případě hraje kontext dotazování velkou roli.

Ve všech třech administrovaných metodách byli respondenti či informátoři (praktikující studenti) přibližně stejně motivovaní poskytovat kvalitní odpovědi. Všechny byly součástí jejich kurikula a v určité míře i součástí jejich hodnocení. V této souvislosti je třeba zmínit, že rozsah obsahů či informační hodnota, o nichž začínající učitelé v této studii vypovídají, je třeba považovat za mírně nadsazený

11 A to i když přihlédneme k tomu, že pisatelé deníků věděli, že jejich deníky bude číst více než jeden člověk. V denících nebylo mnoho ani těch emocí, u nichž lze předpokládat, že by se jimi studenti rádi pochlubili (např. spravedlivé rozhořčení) nebo emocí, které mohou být veřejné (např. radost).

oproti tomu, co bychom mohli očekávat od běžného začínajícího učitele. Vyplyvá to ze specifické situace programu *klinický rok*, v jehož rámci bylo praktikujícím studentům vedení reflektivního deníku zadáno jako úkol zároveň se stručným návodem, jak reflektovat i na jaké oblasti je vhodné se zaměřit. Praktikující studenti tak měli k reflexi školy a svého působení v ní ještě vnější motivaci a strukturu, kterou běžný začínající učitel nemá.

V širším kontextu lze spatřovat hodnotu deníků nejen v množství údajů v nich zachycených. Reflektivní deníky vnášejí do školy reflexi, přičemž samo vnášení reflexe do procesů školy lze považovat za praktický cíl snah o diagnostiku klimatu školy. Zatímco jednorázové změření „celého“ klimatu školy a vystavení jakéhosi vysvědčení má především výzkumnou cenu, z praktického hlediska je cennější průběžné diagnostikování (tj. reflektování) různých aspektů klimatu a kultury školy, které je zabudované přímo do organizačních procesů školy. K tomu je však kromě ochoty potřeba i schopnost reflektovat a odhodlání vyčlenit reflexi čas, který je na ni potřeba. Zatímco alokaci času lze zaříditi administrativně (i když to může bolet), reflexe je dovednost, kterou je třeba cvičit.

Pro zobecnění výsledků této studie je ještě třeba zvážit vliv toho, že všichni praktikující studenti jsou frekventanti téhož studijního programu na Univerzitě Pardubice. Jde o studium učitelství anglického jazyka. Lze tedy uvažovat o vlivu toho, že zájem o studium vyplývá ze dvou zdrojů – zájmu o obor a zájmu o profesi učitele – přičemž v tomto případě je možné, že zájem o obor (AJ) u mnoha studentů převažuje nad zájmem o učitelství. To by potom nepříznivě ovlivňovalo identifikaci s rolí učitele a následně zájem o školu jako celek a ostatní kolegy učitele.

Tato studie prozkoumala tři způsoby, jimiž lze od začínajících učitelů získávat informace o jejich vnímání školy pro účely diagnostiky klimatu. Ukázala, že o některých aspektech školy mohou začínající učitelé kvalifikovaně referovat a hodnotit je v rámci diagnostiky klimatu školy. Při diagnostice klimatu a kultury školy tedy nemusíme začínající učitele z šetření vylučovat či přikládat jejich názorům obecně menší váhu. Můžeme naopak šetření diferencovat a poskytnout začínajícím učitelům prostor pro vyjádření postřehů a reflexí, k nimž jsou právě ze své pozice více kvalifikovaní než zkušenější učitelé. Studie zároveň představila jeden kategorizačněinterpretativní rámec pro práci s nestrukturovanými kvalitativními daty o škole – perspektivu školy jako učící (se) komunity. V tomto rámci lze začínající učitele vidět jako učící se jedince, kteří mohou v převážně vyučující organizaci posilovat prvek učení se.

LITERATURA

- Coolican, H. *Research methods and statistics in psychology*. London : Hodder & Stoughton, 2004.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.
- Černá, M., Píšová, M. *Teaching practice guide for assistants in the clinical year project*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2002.
- Hoy, W. K.; Tarter, C. J.; Kottkamp, R. B. *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climate*. Arlington Writers, Ltd., 2000.
- Chan, D. Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: A typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 1998, č. 83, s. 234-246.
- James, L. R.; Jones, A. P. Organizational climate: a review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 1974, č. 81, s. 1096-1112.
- Ježek, S. Možnosti konceptualizace klimatu. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003, s. 2-31.
- Ježek, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD s.r.o., 2004, s. 36-86.
- Kruse, S. D.; Louis, K. S.; Bryk, A. An emerging framework for analyzing school-based professional community. In Louis, K. S.; Kruse, S. D. (Eds.) *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks : Corwin Press, 1995, s. 23-42.
- Mareš, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD s.r.o., 2005, s. 61-84.
- Píšová, M. *Novice teacher*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 1999.
- Píšová, M. Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD s.r.o., 2004, s. 128-151.
- Píšová, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2005.
- Píšová, M.; Černá, M. *Vedení pedagogické praxe, pro mentory projektu klinický rok*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2002.
- Reynolds, D.; Teddlie, C.; Creemers, B.; Scheerens, J.; Townsend, T. An introduction to school effectiveness research. In Teddlie, C.; Reynolds, D. (Eds.) *The international handbook of school effectiveness research*. London : Routledge Falmer, 2000, s. 3-25.
- Roberts, S. M.; Pruitt, E. Z. *Schools as professional learning communities. Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2003.
- Schneider, B. The psychological life of organizations. In Ashkanazy, N. M.; Wilderom, C. P. M.; Peterson, M. F. (Eds.) *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks : Sage, 2000, s. xvi – xxi.

- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; Kleiner, A. *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York : Doubleday, 2000.
- Speck, M. *The principalship: Building a learning community*. Upper Saddle River : Prentice Hall, 1999.
- Tourangeau, R.; Rips, L. J.; Rasinski, K. *The psychology of survey response*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
- Wallace, J.; Venville, G.; Chou, C.-Y. "Cooperate is when you don't fight": Students' understandings of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 2001, č. 5, s. 133-153.
- Wheaton, B. The domains and boundaries of stress concepts. In Kaplan, H. B. (Ed.) *Psychosocial stress: Perspectives on structure, theory, life-course, and methods*. San Diego : Academic Press, 1996, s. 29-58.

INTERNETOVÉ PREZENTACE ZÁKLADNÍCH ŠKOL JAKO JEDEN Z INDIKÁTORŮ JEJICH VNITŘNÍHO SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ

JAN MAREŠ, JOSEF LUKAS

Anotace: Výzkumná studie navazuje na výsledky analýzy internetových prezentací českých základních škol na základě 20 formálních i obsahových kritérií provedené v roce 2005. K původnímu vzorku 205 základních škol náhodně vybraných, bylo dohledáno jejich 104 reálně existujících internetových prezentací, se vracíme po třech letech a snažíme se postihnout změny nalezené na 149 prezentacích existujících v roce 2008. Internetová prezentace školy je zde opět představována jako nástroj komunikace školy – tj. samotných aktérů edukačního procesu, i jako odraz vnitřního sociálního prostředí školy, tj. jako jeden z možných indikátorů sociálního klimatu školy.

Klíčová slova: základní škola, internet, internetová prezentace školy, analýza internetové prezentace školy, komunikace, sociální klima školy.

Abstract: The study presents the results of two analyses of 104 primary school web presentations in 2005 and of 149 school web presentations in 2008. Schools (N=205) were randomly selected from a complete list of primary schools and analyzed existing web presentations and their changes between 2005 and 2008. The analysis used 20 criteria focused on web structure, design, and most saliently on communication goals. The findings are framed by the conceptualization of a school web presentation as one of indicators of school climate.

Key words: primary school; internet; school website; school website analysis; communication; school climate.

1 ÚVOD

Před třemi lety jsme se pokusili zmapovat na reprezentativním vzorku aktuální stav internetových prezentací českých základních škol (Mareš; Lukas 2007). Od doby našeho prvního výzkumu došlo v tomto směru v českých školách k výraznému posunu. Proto jsme se rozhodli v červnu 2008 k opakování výzkumu na stejném vzorku s cílem tyto změny zachytit a popsat. Na rozdíl od minulého šetření je možno konstatovat, že se internetová prezentace školy etablovala jako svébytný typ internetové prezentace se specifickou strukturou i obsahem a jako taková může sloužit jako zdroj informací o dění v konkrétní škole. Problematika přípravy takovéto prezentace již nestojí na okraji zájmu jednotlivých škol, ale stává se nejen

komunikačním nástrojem, ale i součástí specifické sebezprezantační strategie školy. Rychle se proto rozvíjí možnosti poradenství školám v této oblasti i (auto) evaluační nástroje (srov. Neumajer 2008).

Je zřejmé, že se jedná o malý výsek problematiky ICT v procesu vzdělávání (srv. např. Zounek 2006, Neumajer 2008), který je navíc nahlížen ve specifické perspektivě – jako specifický produkt konkrétní školy jako instituce a jako komunikační nástroj. Nebylo naším primárním cílem ani zkoumat širší souvislosti tohoto tématu problematiky ICT v procesu edukace, ICT gramotnosti žáků či učitelů, dostupnosti ICT z hlediska žáků, rodičů (např. ve smyslu tzv. digitální propasti (digital divide; Bargh; McKenna 2001, či např. Lupač; Šmahel 2008), i když jsme se v textu nakonec úvahám v tomto směru nevyhnuli. Domníváme se však, že v tomto směru je česká odborná literatura již natolik bohatá, že případný zájemce tyto informace získá snadno z jiných zdrojů, než je stručný úvod úzce vymezené empirické studie.

Již v předchozím příspěvku (Mareš; Lukas 2007) se nám podařilo představit *analýzu internetových prezentací* škol jednak jako nástroj zachycující některé aspekty specifických produktů činnosti (základních) škol, jejichž prostřednictvím se škola mimo jiné snaží představit sama sebe, svou činnost, své úspěchy či své záměry – tj. jako specifický zdroj informací o škole i jako prostor pro komunikaci účastníků edukace mezi sebou. Pro internetovou prezentaci základní školy je charakteristické, že na relativně malém prostoru totiž musí škola, zastupovaná autory prezentace, pokud možno explicitně formulovat to, co na své činnosti považuje za podstatné a zároveň – s ohledem na charakter tohoto komunikačního kanálu – může dát prostor k vyjádření i jeho dalším uživatelům. Změny v internetových prezentacích škol v posledních třech letech nám dávají za pravdu i v tom, že se staly opravdovými „výkladními skříněmi školy“ a že význam jejich webových stránek jako informačního média i zdroje informací o škole roste.

Naš zájem o internetové prezentace škol původně pramenil ze snahy hledat další možné zdroje informací o sociálních vztazích a interakcích v konkrétních školách a způsobu, jakým jsou aktéry prožívány a sdělovány. Hledali jsme reálné a běžné situace (srov. Ježek 2005), ve kterých ve školním prostředí přirozeně dochází k formulování tezí týkajících se různých aspektů školní reality jednotlivými účastníky edukačního procesu (vedení školy, učitelé, žáci či rodiče). Internetová prezentace školy je z tohoto hlediska téměř ideální. Můžeme v ní – v optimálním případě - nalézt informace týkající se jak historie či záměrů školy, tak i témata daleko „obyčejnější“, zachycená např. v diskusních fórech či komentářích.

Pro tento účel, protože v současné literatuře neexistuje jednoznačně přijímaný koncept (psycho)sociálního klimatu školy, jsme jej museli alespoň rámcově operacionalizovat. Pro účely hodnocení prezentací jsme si proto vybrali jeden z konceptů sociálního klimatu školy, ke kterému jsme v průběhu řešení grantového projektu¹ dospěli. Jedná se o aplikaci Sengeho konceptu školy jako *učící se organizace* (Senge et al. 2000). Jako pozitivní je pak hodnoceno takové vnitřní prostředí školy, ve kterém jsou zaangažováni všichni zaměstnanci, administrativa školy, žáci i jejich rodiče a ve kterém všichni zainteresovaní pojmají edukační procesy realizované

1 GA ČR, projekt č. 406/03/0940. Další informace dostupné na < <http://klima.pedagogika.cz/> >.

na půdě školy jako „nikdy nekončící, aktivní a kolaborativní proces“ (Speck 1999, s. 8). Podobně Roberts a Pruitt (2003, s. 8) vidí jádro „pospolitosti“ školy právě **ve spolupráci a komunikaci** všech zúčastněných a v jejich vzájemné zodpovědnosti, přičemž rozvíjejí názory Kruse, Louise a Bryka (1995). Tvorba internetové prezentace na úrovni školy pak podle našeho názoru představuje mimo jiné přirozenou příležitost pro *reflektivní proces*, jehož průběh i pozorovatelný výsledek v podobě konkrétní internetové prezentace i jejího obsahu do značné míry vypovídá o sociálním klimatu konkrétní školy (Mareš; Lukas 2007). Podobný způsob chápání pozitivních charakteristik sociálního prostředí školy však není v české literatuře nový a podobně o něm uvažuje celá řada autorů (např. Pol et al. 2003, Rabušicová et al. 2003). Internetová prezentace je tedy specifickým produktem činnosti školy, ale také dalším komunikačním kanálem, a to jak uvnitř školy, tak i navenek. Oba tyto aspekty internetových prezentací jsme se pokusili v naší studii postihnout.

2 VÝZKUMNÝ VZOREK A METODA

Se zkoumáním internetových prezentací škol nebyly v roce 2005 širší zkušenosti, a proto jsme museli využít postupů, které jsou ověřeny v zahraničí. Snažili jsme se vybrat ty, které by nám dovolily analyzovat jak formální podobu internetové prezentace (ve smyslu analýzy produktu činnosti školy), tak její obsahovou náplň a adresáty (analýza komunikačního kanálu). Pro náš výzkumný problém byla pochopitelně důležitější obsahová analýza toho, jak, komu a co o sobě škola zveřejňuje. V současnosti je situace výrazně odlišná. Internetová prezentace se stala plnohodnotným komunikačním kanálem a (auto)evaluačních nástrojů je dnes k dispozici více (např. Neumajer 2008). Přesto se domníváme, že naše výsledky mohou být zajímavé – minimálně jako ukázka změn, které v této oblasti proběhly.

Zkoumaný vzorek škol v roce 2005 byl vzat ze základního souboru českých základních škol. Výchozím se stal úplný elektronický seznam základních škol ČR, který byl dostupný v době zahájení výzkumu, tj. v září roku 2005. Z tohoto seznamu byl *náhodně* vybrán vzorek 200 základních škol. Tento zkoumaný soubor byl rozšířen ještě o 5 dalších, které byly podrobně zkoumány v jiném výzkumu psychosociálního klimatu českých škol (Ježek 2004, s. 36); vybrali jsme tedy soubor 205 základních škol. V této etapě jsme ještě nevěděli, zda školy mají či nemají internetovou prezentaci. Pomocí procedury popsané níže jsme dohledali internetové prezentace škol na seznamu – bylo jich nakonec 104. V roce 2008 jsme vyšli z původního seznamu z roku 2005, tedy 205 škol a provedli vyhledávání jejich existujících internetových prezentací znovu. Nalezli jsme již 149 prezentací. V dalším textu tedy prezentujeme výsledky srovnání mezi 104 prezentacemi existujícími v roce 2005 a 149 prezentacemi z roku 2008.

Použité metody. Prvním krokem bylo vyhledávání internetové prezentace škol pomocí fulltextového vyhledávače Google (Google... 2005, 2008) a katalogového vyhledávače Seznam (Seznam... 2005, 2008).² Druhým krokem bylo pořizování of-

2 Tuto část výzkumu v roce 2005 realizoval A. Chalupníček (viz Mareš et al. 2005), v roce 2008 proběhla ve spolupráci s V. Lukasovou.

flině kopie dohledaných stránek, která byla vhodná zejména z důvodu „potlačení“ dynamičnosti změn analyzovaného komunikačního kanálu – mohli jsme tak postihnout stav webové stránky v konkrétním okamžiku. Internetové prezentace jsme proto, až na výjimky, analyzovali „offline“. Stránky tak mohly být analyzovány v podobě, kterou měly v době jejich archivace, tj. v listopadu 2005 a červnu 2008. Pro stahování a archivaci internetových prezentací škol jsme použili program WinHTTrack v. 3.33 (HTTrack... 2005) a WinHTTrack v.3.43 (HTTrack... 2008) – tedy vždy v aktuální verzi. Jedná se o tzv. offline prohlížeč (browser), který umožňuje zkoumaný obsah fixovat (po stažení webových stránek umožňuje jejich běžné prohlížení; v archivované kopii je dodržena struktura stránek, fungují hypertextové odkazy apod.).

S ohledem na diskusi, která provázela prezentování předchozí studie v časopise *Pedagogika*, musíme připomenout, že internetové stránky škol jsou veřejně dostupnými informacemi a záměrem jejich tvůrců je (doufejme) komunikovat s veřejností. Naším záměrem tedy není prezentace škol uváděné v tomto článku pranýřovat a uváděné příklady, ať už ve formě obrázků, nebo ve formě odkazů na webové stránky, slouží jen jako svým způsobem typické příklady komentovaných vlastností webových prezentací.

V obou obdobích (tj. v r. 2005 i v r. 2008) byl získaný datový archiv podroben formální i obsahové analýze. Pro formální i obsahovou analýzu webových prezentací existuje celá řada původních metodik i jejich derivátů (např. Neumajer 2008, Fogg; Marshall; Kameda et al. 2001, Nielsen 1994, Myers 1997).

V roce 2005 jsme na základě již používaných zahraničních kategorizačních systémů (Fogg; Soohoo; Danielson et al. 2002; podrobněji viz Mareš; Lukas 2007) vyvinuli vlastní kategorizační systém, který měl lépe vyhovovat potřebám analýzy webových prezentací škol. Postupovali jsme tak, že jsme vybrali náhodně 20 internetových prezentací škol ze sledovaného vzorku. Tyto stránky jsme opakovaně podrobně procházeli a průběžně jsme si zaznamenávali postřehy k jejich struktuře, typickým položkám v nabídce, tedy *co a jakým způsobem* vlastně školy o sobě na svých stránkách prezentují. Výsledkem byl kategorizační systém, který má dvacet základních položek a jejich výskyt a intenzita jsou v prezentacích sledovány. U těchto dvaceti prezentací jsme opakovaně procházeli rozdíly v hodnocení a diskutovali o nich, dokud nedošlo ke shodě. Analogicky jsme postupovali v roce 2008. Celý vzorek (tj. 104 resp. 149 prezentací) v obou sběrech analyzoval J. Lukas.

Část kategorií našeho kategorizačního systému představují *globální* charakteristiky konkrétních prezentací (přítomnost či absence jevu na stránkách, snadnost jejich nalezení, obsahovou bohatost nebo chudost) a kategorie postihující *konkrétní* části prezentací. Náš kategorizační systém v porovnání s novějšími systémy (např. Neumajer 2008) nemá za cíl postihnout všechny technické, právní i praktické problémy, které existence internetové prezentace škole přináší, ale zaměřují se zejména na *strukturu prezentací a informační otevřenost školy, interaktivnost prezentace, její adresnost a odvoditelné komunikační záměry autorů konkrétní internetové prezentace*. Pozitivní hodnocení prezentace v těchto oblastech považujeme za jeden z možných indikátorů dobrého klimatu konkrétní školy.

3 VÝSLEDKY

Prvním výsledkem, který nás v roce 2005 poněkud překvapil, byl relativně vysoký počet českých základních škol, které internetovou prezentaci školy vůbec neměly, nebo ji nebylo možné výše popsáním způsobem na internetu vyhledat. V zkoumaném vzorku 205 škol měly funkční a dostupnou internetovou stránku 104 školy (tedy 51%)³. Celkově je situace v roce 2008 mnohem příznivější, internetovou prezentaci již ze zkoumaných nemá jen 56 (28%) škol, přičemž v tomto počtu jsou zahrnuty i školy (8 škol, 4%) v menších obcích, kde je alespoň minimální prezentace školy (alespoň adresa, kontakty) součástí webové prezentace obce. Celkem 52 prezentací (35%) existujících v roce 2005 do roku 2008 změnilo svou internetovou adresu, částečně v důsledku ukončování projektu INDOŠ, částečně se jedná o přesun „na lepší adresu“ z domén třetího řádu na domény druhého řádu.

Pro interpretaci výsledků kontextu je určitě zajímavá souvislost mezi velikostí obce, ve které se škola nachází, a tím, zda škola vůbec internetovou prezentaci má. V našem náhodně vybraném vzorku bylo 38 škol ve větších městech (sídla nad 50 000 obyvatel); z nich v roce 2005 pouze jedna škola internetovou prezentaci neměla; prezentací je tedy 99%. V roce 2008 mělo prezentaci 100%, tj. všech 38 škol ve větších městech. Ze 43 škol ve vzorku z malých měst (sídla 5000 – 50 000 obyvatel) nemělo v roce 2005 web 7 (16%) škol, v roce 2008 již jen 3 (7%). V našem vzorku bylo celkem i 124 škol z menších obcí a vesnic (sídla do 5000 obyvatel), z nichž webové stránky nemělo v roce 2005 celkem 93 škol (75%). V roce 2008 je již situace jiná i v malých obcích – web nemá jen 53 škol (43%), z toho 8 škol má vlastní „mikroprezentaci“ na stránkách obecního úřadu. Ukazuje se tak, že i v menších obcích dochází reálně k překonávání problémů s dostupností internetového připojení (srov. např. Lupač; Šmahel 2008) a že i školy v menších sídlech usilují o komunikaci se svým okolím i v internetu.

3.1 CELKOVÉ CHARAKTERISTIKY ANALYZOVANÝCH PREZENTACÍ

Do této části výsledků jsme zahrnuli obecné hodnotící kategorie, které se zaměřují na posuzování konkrétní internetové prezentace jako celku, tj. nemají bezprostřední vztah k nějaké její **dílní části**;⁴ naopak jejich obsah (či forma) jde napříč jednotlivými rubrikami sledovaných prezentací. Pro vytvoření rámcové představy o konkrétním webu lze využít kategorii bodového hodnocení **prvního dojmu** na pětibodové škále (1 až 5, kde – podobně jako při školním hodnocení –

3 Z těchto údajů vyplývají i určité problémy pro uvádění i interpretaci výsledků v roce 2005, neboť počet škol s reálně existující internetovou prezentací byl jen 51% (104) z celého vzorku 205 škol zahrnutých do výzkumu. Proto se dále zveřejněné výsledky za rok 2005 (např. údaje o frekvencích či procentech) budou týkat pouze té části škol z našeho vzorku, které v nějaké podobě internetové stránky opravdu *mají*, tzn. procentuální vyčíslení existence určité charakteristiky se bude vztahovat k 104 školám (tj. výše zmíněným 51%), kde bylo možné vůbec o analýze internetové prezentace hovořit. Analogicky postupujeme i pro údaje v roce 2008 (149 existujících prezentací).

4 V následujícím textu pro tyto části prezentace používáme i označení **rubrika**.

1 znamená výbornou a 5 nevyhovující). Tímto hodnocením jsme se pokusili postihnout, jak při prvním kontaktu, před samotnou analýzou webové stránky, působí na posuzovatele, a zda proto např. nedochází na základě prvního negativního dojmu ke zkrácení při dalším hodnocení. V tomto textu ale tento údaj může sloužit i jako indikátor našeho subjektivního pohledu na celkovou kvalitu posuzovaných prezentací, tj. kvalita prezentace jako celku z pohledu poučeného posuzovatele. Ve 104 reálně existujících internetových prezentací škol bylo podle našeho názoru v roce 2005 jen 3% stránek výborných (hodnocení 1) a 28% jsou stránky velmi dobré (2) - tj. stránky alespoň velmi dobré ve většině sledovaných kategorií, a proto i plně využitelné pro další zkoumání prostředí dané školy. V roce 2008 už byla situace jiná. Ze 149 prezentací bylo 8% výborných a 70% velmi dobrých. Zatímco průměrných a podprůměrných stránek, a dle našeho názoru pro analýzu nevhodných, bylo v roce 2005 52% a 12%, v roce 2008 nacházíme již jen 4% průměrných a 4% podprůměrných stránek škol. Jako nevyhovující (hodnocení 5) jsme v roce 2005 označili celkem 9% internetových prezentací škol, v roce 2008 již jen 5,7% existujících prezentací. Ze srovnání prezentací z roku 2005 i 2008 vyplývá jednoznačný trend k celkovému zlepšení prezentací (viz obr. 1).

Pro prezentaci výsledků v roce 2008 jsme se rozhodli vypustit jako redundantní původní doplňkovou kategorii „**image školy**“, která rozváděla předcházející celkové hodnocení ve verbální podobě (*otevřená, komunikativní, strohá, odtahitá, vstřícná, formální, nedotazaná* apod.).

Jedním z nejvýznamnějších globálních indikátorů z hlediska našeho kategorizačního systému, jenž hodnotí využití prezentace jako komunikačního kanálu, námi usuzovanou míru otevřenosti školy a ochotu k obousměrné komunikaci, je kategorie **směr komunikace**. Ta je úzce vázána na kvalitu celé prezentace (viz též Lukáš; Mareš 2007 nebo Mareš 2003) a můžeme z ní jednak usuzovat na některé sociální procesy uvnitř školy a dokonce je i přímo sledovat. Extrémním případem v kategorii *směr komunikace* je **typ uzavřený**, u nějž neobjevíme v obsahu prezentace žádnou reálnou možnost kontaktovat kohokoliv ze školy (e-mail, telefonní číslo, jméno kontaktní osoby ve škole, ředitele či odkaz na ně). V roce 2005 i v roce 2008 jich bylo kolem 6%. Jedná se hlavně o prezentace nedokončené či neudržované. Tento typ vůbec nevyužívá prezentaci jako komunikačního kanálu a může být chápán i jako možný indikátor problémů ve školním prostředí. **Typ omezený** je analogický s předchozím, pouze doplňuje informaci o e-mail či telefonní číslo na školu jako takovou, výjimečně na ředitele školy. V roce 2005 bylo takových prezentací 38,5%, v roce 2008 to bylo podobné - 39%. Opět se může stát, že se z prezentace nedozvíme žádné jméno, nevíme, koho vlastně máme kontaktovat.

Pravděpodobně nejčastějším typem je **částečně adresný**, kdy v internetové prezentaci školy zjistíme mail a/nebo telefonní číslo na ředitele, jeho zástupce, případně na některé učitele, jídelnu, školní družinu apod. Komunikace je tedy jednoznačně směřována na členy vedení školy a v rámci prezentace je jednosměrná, a proto u tohoto typu, dle našeho mínění, chybí jeden z podstatných směrů komunikace, totiž přímý kontakt na jednotlivé učitele, který je důležitý především pro rodiče žáků. V roce 2005 bylo takých prezentací mezi sledovanými 32% a v roce 2008 už jen

25,5%. Následující typ, který jsme pracovně označili jako **adresný**, je z hlediska uživatele mnohem užitečnější, protože umožňuje zkontaktovat přímo téměř všechny osoby dané školy. Ta v tomto případě přestává být „anonymní“ institucí – dozvíme se, kdo je kdo, můžeme mu zavolat, případně zjistíme, kde a kdy ho navštívit. Tento přístup k webovým stránkám již začíná vypovídat o důrazu, který na ně škola klade. V roce 2005 tuto prezentační strategii volilo 19% škol, v roce 2008 již 23,5%. Všichni zaměstnanci školy tak mohou komunikovat s každým, kdo se na ně obrátí. Škola jako celek tak prezentuje svou otevřenost a ochotu ke komunikaci.

Posledním, „nejpracovanějším“ stupněm v charakteristice Směr komunikace, je **typ interaktivní**, který již téměř naplno využívá možnosti internetu. Uživatel může komunikovat se školou přímo na webových stránkách a tamtéž se může dočkat i odpovědi – vše na očích „veřejnosti“. Existují funkční rubriky typu Diskusní fórum, Kniha hostů, Návštěvní kniha apod., které tento obousměrný způsob komunikace umožňují. Téměř „ideální“ interaktivní typ lze přiřadit v roce 2005 i v roce 2008 asi jen k 3% škol zkoumaného vzorku. V roce 2008 je navíc vidět posun k chránění těchto částí prezentací před náhodnými návštěvníky např. formou hesla. Takové prezentace jsou z hlediska výzkumu ideální, protože komunikace jednotlivých uživatelů je archivována a může být analyzována z různých hledisek (např. kdo, jak často, s kým a o čem komunikuje). Domníváme se, že tento typ prezentací je jedním z možných indikátorů pozitivního klimatu školy.

Další sledovanou globální charakteristikou byla **tvorba obsahu prezentací**. Vypovídá o tom, kdo se může podílet (formou publikace příspěvků na škále od prosté účasti po tvorbu obsahů konkrétních rubrik či osobních prezentací) na tvorbě webových stránek. Jinak formulováno – kdo je oprávněn za školu (ve školní prezentaci) tímto způsobem komunikovat. Reálné sledování této charakteristiky ovšem předpokládá, že můžeme autorství z obsahu stránek zjistit. V krajním případě vůbec nemáme představu, kdo obsah stránek dané školy vytváří. Na opačném pólu stojí stránky, které vnímáme jako „výborné“ v této kategorii; jedná se o ty případy, kdy se do tvorby obsahu stránek zapojují i lidé vně školy. V roce 2005 okolo 50% prezentací autorství publikovaných textů vůbec neuvádělo, v roce 2008 už to bylo celých 88% (můžeme pouze předpokládat, že je to vedení školy nebo webmaster, o kterém se však také nic nedozvíme). Asi v 27% v roce 2005 se k autorství příspěvků na stránkách hlásil jejich správce (webmaster); v roce 2008 byl tento počet podobný, cca 31%. V obou sledovaných obdobích (2005 i 2008) se v cca 8% případech k autorství kromě webmastera hlásí i vedení školy; pro 3% škol (2,5% v roce 2008) je tvorba obsahu stránek záležitostí vedení školy a učitelů. Zajímavý je trend možnosti ovlivnit obsah prezentace žáky či rodiči – z 8% v roce 2005 jsou to jen 2% v roce 2008. Otevřenost a ochota ke komunikaci ze strany školy je v našem chápání klimatu školy jednou z pozitivních charakteristik.



Vítejte na stránkách Základní Školy Strupčice!



Jsme malá škola s profesionálním sborem učitelů. Děti jsou učeny v demokratickém prostředí podle osnov ZŠ, některé dokonce podle ZvŠ, avšak docházejí spolu s ostatními žáky ZŠ. Také věnujeme individuální péči dyslektikům a žákům s plnou integritou.

Plně zaslouží název BEZBARIÉROVÁ díky svým širokým chodbám a přízemním budovám.





Zvoňte:

- [Poloha](#)
- [Obec](#)
- [Historie](#)
- [O škole](#)
- [Vybavení](#)
- [Kroužky](#)
- [Družina](#)
- [Sponzoři](#)



Vítejte na stránkách Základní školy a Mateřské školy Strupčice



Úterý
28.
duben
svátek má
Vlastislav





Zvoňte:

- [Mapa stránek](#)
- [O obci a historii](#)
- [Prohlídka školy](#)
- [Mateřská škola](#)
- [Info pro rodiče](#)
- [Aktuality](#)
- [Práce žáků](#)
- [Fotogalerie](#)
- [Sponzoři](#)

Telefonní čísla:

| | | |
|-----------------|-----------------------|--|
| Základní škola: | 474 685 127 | Základní škola a Mateřská škola Strupčice |
| Mateřská škola: | 722 717 339 | okres Chomutov |
| Školní jídelna: | 474 685 036 | 431 14 Strupčice 29 |
| Ředitelna: | fax: 474 685 391 | reditelna@strupcice.cz |
| | IZO školy 102 129 649 | IČO školy 467 87 704 |

Adresa:

Základní škola a Mateřská škola Strupčice
okres Chomutov
431 14 Strupčice 29
reditelna@strupcice.cz
IČO školy 467 87 704

Jsme malá škola s profesionálním sborem učitelů. Děti jsou učeny v demokratickém prostředí. Žáci nižšího stupně se učí podle osnov obecné školy, žáci vyššího stupně podle osnov základní školy. V současné době přechází škola na výuku podle školního vzdělávacího programu DIALOG. Ve třídách je integrováno několik žáků zvláštní školy. Také věnujeme individuální péči řadě žáků s poruchami učení, soustředění a chování.



Naše škola si plně zaslouží název BEZBARIÉROVÁ díky svým širokým chodbám a přízemním budovám.

Stránky Základní školy a Mateřské školy Strupčice vytváří a fotografiemi zasobuje Ing. Jiřina Ovcárová.
Připomínky, podněty a případné materiály, o kterých si myslíte, že by se na stránky hodily, pošlete na adresu: ovcarova@gmail.cz

Obr. 1: Ukázka změn v konkrétní prezentaci školy (nahore rok 2005, dole rok 2008; <http://www.strupcice.cz/>)

Charakteristika internetové prezentace, označená jako **aktuálnost**, nám signalizuje zjistitelnou míru aktuálnosti (ať již z data zveřejnění obsahu či přímo z tohoto

obsahu). Aktuálnost se může týkat jednak webové prezentace jako celku, jednak aktuálnosti sekce *Aktuality*, která bývá obvyklou součástí webových stránek. V sekci *Aktuality* je (v roce 2008 tuto sekci obsahuje 60% prezentací) většinou aktuálnost, díky technickému řešení některých prezentací (CMS⁵ systémy; nejčastěji phpRS a Drupal), zjiitelná nejsnáze, nicméně i u dalších částí prezentace má – dle našeho názoru – pro uživatele prezentace velký význam, a to zejména tam, kde škola zveřejňuje informace (např. různé typy instrukcí), které se mohou v čase měnit a neaktuální informace může uvést čtenáře v omyl, ale způsobit mu i problémy. V roce 2005 byla zjištěna o *aktuálnosti* prezentací následující: v případě některých z nich se nedalo aktuálnost vůbec zjistit (2% škol). Přibližně 40% webů aktuálních nebylo (avšak šlo alespoň přibližně zjistit, kdy byla poslední – v současnosti však zastaralá – informace zveřejněna). Okolo 29% webů jsme mohli označit jako **částečně aktuální**, u těch některé části webu aktuální byly (nejčastěji rubrika typu *Aktuality*). Z našeho pohledu „částečně aktuální web“ však hlavně musel obsahovat informace o právě probíhajícím školním roce či dokumenty s ním spojené. Přibližně stejné množství (asi 30%) škol mělo své internetové stránky opravdu **aktuální jako celek**, jednalo se o stránky pravidelně doplňované a udržované jako celek, a poskytující svým uživatelům věrohodné a aktuální informace. V roce 2008 už byla situace mnohem lepší, za aktuální jako celek můžeme označit celých 52% zkoumaných stránek škol.

Jednou z významných částí celkové koncepce internetové prezentace školy je její zaměření na konkrétní skupiny uživatelů, které umožňuje snáze nabízet relevantní a aktuální informace, a v případě interaktivních prezentací (nejčastěji založených na redakčním a publikačním systému) i na tomto základě definovat uživatelská práva jednotlivých skupin uživatelů. Tento rozměr internetových prezentací jsme zahrnuli do kategorie **adresáti**. V kontextu naší analýzy obsahuje informaci o tom, zda lze vůbec z prezentace zjistit, komu jsou informace určeny. V konkrétních prezentacích pak mohou existovat rubriky určené: *Pro žáky*, *Pro učitele*, *Informace pro rodiče* atp. V roce 2005 nebylo u 15% škol možné s ohledem na další zásadní nedostatky v prezentaci vůbec zjistit, komu jsou různé informace určeny. Zhruba 57% analyzovaných webových stránek s dělením obsahu pro různé skupiny uživatelů pracovalo spíše na úrovni konkrétních dokumentů a každý si musel tyto informace sám najít. V roce 2008 byla situace velmi podobná, stejný přístup v současnosti volí 65% škol. Shodný poměr zůstal i v prezentacích, které pro různé skupiny uživatelů (žáci, rodiče, ev. veřejnost) nabízejí specializované části. V roce 2005 jich bylo méně než třetina (28%) a v roce 2008 již celá třetina (33%) z rostoucího počtu škol s internetovou prezentací.

3.2 KONKRÉTNÍ ČÁSTI PREZENTACÍ A JEJICH OBSAH

V této části popisu a interpretace výsledků analýzy internetových prezentací

5 CMS (anglicky content management system) - systém pro správu obsahu je software zajišťující správu dokumentů, obvykle webového obsahu. Nejčastěji se jedná o webovou aplikaci. Jako synonyma se též používají termíny redakční či publikační systém.

v obou sledovaných obdobích se zaměříme přímo na jednotlivé sekce prezentací a jejich obsah. Výsledky zde prezentované vznikly na základě **obsahové** analýzy zkoumaných prezentací. Obsah samozřejmě není dán jen „zájmem“ školy, ale je ovlivněn i platnou legislativou (Zákon č. 106/1999 Sb., více např. in Neumajer 2008). Přesto řada škol v současnosti tyto „povinné“ údaje v prezentacích na internetu nemá nebo je nabízí jen na požádání.

Úvodní analyzovanou kategorií byla **historie školy**, která se týká dějin budovy i poslání školy, např. kdy byla škola založena, jakým prošla vývojem apod. V roce 2005 téměř 55% internetových prezentací historii školy uvádělo, byť v různém rozsahu (ať již byla zmíněna pod samostatným odkazem nebo se nacházela na jiném místě ve struktuře stránek – např. v sekci *O škole*). V roce 2008 byla situace podobná, celkem 52% procent prezentací tuto sekci obsahovalo. Jedná se tedy o obvyklou část, která může být velmi zajímavá i z hlediska dalších analýz (např. která část historie školy a jaký typ úspěchů je zdůrazňován), navíc se jedná o jeden z povinných údajů.

Dále nás zajímaly **priority školy**, tedy to, na co škola (prostřednictvím své prezentace) klade důraz při výchově a vzdělávání žáků, a také co podle mínění autora prezentace jejím navštěvováním žáci získají. Zaměřili jsme se hlavně na explicitní vyjádření, ale pokoušeli jsme se v prezentacích najít i priority implicitně sdělované, vyvoditelné z obsahu různých částí prezentace (titulní stránka apod.). V roce 2005 26% škol své priority neuvádělo vůbec, přibližně 12% webů pak mělo pouze vágní, obecná vyjádření (typu „jsme ZŠ s rozšířenou výukou ...“). Přibližně 19% škol mělo v roce 2005 priority ve své prezentaci vyjádřeny implicitně (tzn. bylo je možné v prezentaci dohledat či odvodit) a jen asi 12% škol mělo své priority dostatečně explicitně a jasně uvedené na svých webových stránkách.

V roce 2008 byla situace podobná (připomínáme ovšem nárůst celkového počtu prezentací, tj. fakt, že část prezentací škol i v roce 2008 prodělává své „dětské nemoci“). Celkem 35% prezentací informace o prioritách školy v oblasti edukace neuvádí, 15% je obsahuje implicitně (jsou ukryty v obsahu jiných částí prezentace), alespoň „minirubriku“ na dané téma najdeme u 25% prezentací a samostatný odkaz a dostatečný objem informací najdeme u 17% škol. Jak je vidět, rozdíly v rozmezí třech let jsou minimální.

Jinou sledovanou charakteristikou byla **organizace chodu školy**. Do této kategorie jsme v roce 2005 zařadili informace o vnitřním provozu školy, přičemž obvyklým obsahem chápeme: *harmonogram školního roku, úřední hodiny, rozvrhy, zvonění, provoz jídelen, jídelniček, provoz družin* apod. V roce 2005 u celých 40% škol tyto, podle nás poměrně důležité, informace chyběly, přibližně ve 24% případech jsme je našli alespoň částečně (např. jen harmonogram školního roku) a asi 35% škol mělo tuto charakteristiku zpracovánu dostatečně. V roce 2008 byla situace lepší. Jen 24% procent škol tyto informace neuvádí, 15% uvádí alespoň některé informace a v 54% můžeme informace školy o organizaci vnitřního provozu označit za téměř vyčerpávající.

Kategorie **dokumenty** zahrnovala v našem výzkumu míru dostupnosti informací o školním řádu a jiných předpisech týkajících se provozu školy (školní zákon, vy-

hlášky, právní úpravy chodu školy atp.) Výjimečně se vyskytují i odborné informace (pedagogicko- psychologické rady, různé návody, pomůcky). Téměř 56% webů škol žádné z těchto obecnějších dokumentů zveřejněné v roce 2005 nemělo, v roce 2008 to bylo již jen 30%. Naopak v roce 2005 jen přibližně 32% škol mělo přímé odkazy, pod kterými bylo možné tento typ dokumentů dohledat, v roce 2008 to bylo již celých 63%. Navazující charakteristikou webů škol jsou **konkrétní dokumenty**, vypovídající o chodu a „úspěšnosti“ výchovné a vzdělávací činnosti (zprávy o vnitřní a vnější evaluaci, rozpočet školy i plány a vize školy). Obvyklým obsahem jsou především *výroční a inspekční zprávy* a často také *ICT zpráva* o rozvoji informačních technologií ve škole (právě výskyt těchto základních 3 typů zpráv jsme nakonec v našem výzkumu sledovali).

Jakýmsi mezistupněm byla nabídka informací „k nahlédnutí u ředitele“. Interpretace tohoto výsledku je obtížná – může se jednat o školy preferující jiné informační kanály. Pro zájemce tak vzniká nutnost používat další informační zdroje, což ovšem může uživatele zvyklého na snazší přístup k informacím odrazovat, a prezentace pak nemusí plnit jednu ze svých důležitých rolí – propagaci školy. Údaje jsou sice k dohledání jinde, např. internetová prezentace České školní inspekce (ČŠI) nabízí⁶ v plném znění inspekční zprávy z jednotlivých škol, Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV) prezentuje on-line verzi školních matrik⁷ atd. V souvislosti se dvěma posledně zmiňovanými kategoriemi by bylo vhodné upozornit na zákon č. 106/1999 Sb. o svobodném přístupu k informacím (podrobněji viz např. Neumajer 2005, s. 111-114). Z prezentací škol analyzovaných v roce 2005 okolo 52% nemělo na svých internetových stránkách zveřejněn ani jeden typ zpráv, které jsme sledovali. V roce 2008 jich bylo již jen 34%. Přesto – mj. s ohledem na platnou legislativu – toto číslo považujeme nadále za vysoké a z hlediska pedagogického výzkumu limitující.

Na následujících řádcích stručně uvedeme další sledované kategorie (podrobněji viz Mareš, et al. 2005). S důležitou *globální* charakteristikou prezentace, totiž její aktuálností, souvisí úzce i jedna z charakteristik *konkrétních*, kterou jsme nazvali jednoduše **aktuality** a u které jsme v podstatě sledovali především její přítomnost, či nepřítomnost. V prezentacích ji obvykle můžeme nalézt pod názvy *Aktuality*, *Novinky*, *Co se děje* atp. V roce 2005 ji v nějaké podobě obsahovalo celkem 78% prezentací, ale jak už jsme uvedli výše, můžeme ji chápat i jako indikátor průběžné péče o prezentaci školy. V roce 2008 jsme však ve třech případech našli důvěrně známé aktuality z roku 2005 (či starší), v dalších pěti více než rok staré informace a jen asi 50% škol zvládalo udržovat prezentace aktuální (za aktuální jsme v této rubrice považovali informaci z posledních pěti měsíců). Ukazuje se, že ani kvalitní návrh a dobré technické provedení není ve střednědobém horizontu zárukou kvalitní prezentace, výsledek v podobě neaktuálních informací tak odráží problémy, které škola má (nejen) s jejím udržováním.

Pro konkrétní představu o organizační struktuře a velikosti školy je významná, v prezentacích často přítomná, kategorie **zaměstnanci školy**. Mívá podobu seznamů a informací o osobách, které se podílejí na chodu školy. Nejčastěji mívá formu

6 Dostupné z: <<http://www.csic.cz/show.aspx?id=90&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8>>.

7 Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/clanek/525/981>>.

samostatné části prezentace dostupné pod odkazy: *Učitelství sbor, Seznam zaměstnanců* apod. V roce 2005 více než 50% webových prezentací obsahovalo seznam téměř všech (tedy i nepedagogických) zaměstnanců, v roce 2008 to již bylo 75%.

Akce a aktivity školy je častou sekcí, kterou obsahuje větší část sledovaných prezentací. Zahrnuje informace o školních i mimoškolních činnostech žáků (*zájmové kroužky, soutěže vědomostní i sportovní*) a dalších akcích pořádaných či zašitovaných školou (např. *výlety, exkurze, přednášky*). Jen 10% prezentací v roce 2005 tuto část neobsahovalo a v roce 2008 jich bylo 24%. V případě této kategorie může být limitující technologické řešení, kdy vkládání této informace může být technicky náročné (např. u „statických“ stránek, které spravuje osoba mimo školu).

S ohledem na charakteristiky většiny uživatelů (žáci, rodiče) je pro vytváření konkrétní silné vizuální představy o škole a jejím vnitřním životě důležitá (srov. Fogg et al. 2002) i poslední sledovaná charakteristika - **fotogalerie**. Do ní jsme zahrnuli fotografickou dokumentaci z různých akcí a aktivit školy. Nejčastěji bývá v prezentaci k dispozici pod označením (odkazem) *Fotogalerie, Galerie, Obrázky*. Sledovali jsme především její přítomnost, obsah a umístění ve struktuře stránek. Jedná se o oblíbenou kategorii, žádné fotografie na stránkách v roce 2005 nemělo 10% škol, v roce 2008 22%. U této kategorie další autoři (např. Neumajer 2008) upozorňují na problematiku ochrany osobních údajů (individuální fotografie se jmény atp.). Z hlediska dalšího výzkumu prezentací či klimatu mohou být zajímavé i zachycené situace, osoby i autoři prezentovaných záběrů⁸.

Je samozřejmé, že žádnou z výše uvedených kategorií při hodnocení internetové prezentace konkrétní školy nelze chápat izolovaně, ale vždy musíme brát v úvahu jejich celkový kontext. Jedině tehdy lze uvažovat o tom, jaký obraz škola o sobě záměrně i nezáměrně vytváří, v jakém vztahu je tento obraz k reálnému vnitřnímu životu školy a jen tehdy můžeme také absenci či neobvyklou nebo zanedbanou podobu některé části internetové prezentace školy chápat jako např. podklad diagnostické hypotézy při zkoumání klimatu při další práci se školou.

4 DISKUSE

V naší předchozí studii (Mareš; Lukas 2007) jsme se na tomto místě zabývali otázkou, zda mají internetové prezentace spíše hodnotit **uživatelé-laici, nebo profesionálové** (Nielsen 1997, Fogg; Marshall; Laraki et al. 2001). Domníváme se, že v současnosti už otázka stojí poněkud jinak. Internetová prezentace už je i u nás etablována jako svébytný komunikační kanál, který může být předmětem (auto) evaluace stejně jako jiné aktivity školy a podle podobných kritérií (srov. Neumajer 2008). Postupně se rovněž stává rovnocenným zdrojem informací pro pedagogický (např. Zounek 2006), psychologický (např. Šmahel 2003; Lupač; Šmahel 2008) i pedagogicko-psychologický výzkum (Mareš; Lukas 2007). Rozhodujícími hodnotiteli jsou ale v tomto případě rodiče (interakce rodiny a školy či její prezentace jako možné kritérium pro výběr konkrétní školy) a samotní žáci (hodnocení školy). V tomto

8 Za tuto poznámku děkujeme jednomu z recenzentů.

směru je užitečné uvažovat i o dalších kontextech, jako je velikost sídla, dostupnost internetu v dané lokalitě a jeho preference jako komunikačního kanálu atp.

Domníváme se, že výsledky našeho výzkumu lze vztáhnout jen k samotným prezentacím a vlastní zjištění interpretovat ve dvou směrech. První z nich je vývoj prezentací – u drtivé většiny sledovaných škol došlo ve sledovaném období k výrazným změnám k lepšímu, co se týká obsahu i rozsahu prezentací. Druhým a velmi zajímavým výsledkem je fakt, že se internetová prezentace školy ve sledovaném období stala svébytným typem internetové prezentace s poměrně typickou skladbou jednotlivých částí, jejich rozsahem i volbou preferovaných technologických i organizačních řešení. Jinak řečeno – etablovaly se přibližně dva základní typy prezentací – minimalistická (typ „nástěnka“) s malým množstvím údajů sloužící spíše jako informace o základních kontaktech na školu, a potom komplexnější typ částečně adresný, využívající výhod CMS systémů a s větším množstvím autorů, který již dává dostatečné množství informací o vnitřním prostředí školy. Typ interaktivní, aktuální a s propracovanou strukturou, který jsme v roce 2005 považovali za ideální a za indikátor dobrého klimatu školy, nadále zůstává menšinovým. Domnívám se, že v současnosti ještě nejsou nástroje pro správu tohoto typu prezentace natolik „uživatelsky přívětivé“, aby z hlediska provozu nepředstavovaly pro školu výraznější zátěž a volí je spíše školy, které tuto formu své prezentace považují za velmi důležitou a jejichž vnitřní prostředí tento další komunikační kanál vyžaduje. Další výzkum této skupiny prezentací i samotných škol, které se jimi představují, považujeme za velmi důležité.

V roce 2005 jsme si položili na tomto místě i otázku, zda se vůbec **konkrétní škole vyplatí investovat větší úsilí** do přípravy a udržování internetových stránek. Nebo přesněji, za jakých podmínek jsou zatím jiné formy komunikace účinnější. Ukazuje se, že pokusů o prezentování školy na internetu přibývá i u škol v menších obcích (do 5000 obyvatel). V roce 2005 nemělo web 75% těchto škol, zatímco v roce 2008 již jen 43%. Přestože Rabušicová, Čiháček, Emmerová a kol. (2003, s. 309) pro lokality této velikosti uvádějí i menší zájem rodičů o dění ve škole, ukazuje se, že i v těchto místech ředitelé škol investují úsilí do internetových prezentací. Jejich důvody rovněž mohou být námětem pro další výzkum.

Význam prezentací škol ve městech nad 50 000 obyvatel zůstal konstantní, změny jsou spíše kvalitativního rázu a je zde vidět vliv vzájemné konkurence a srovnávání. Zajímavé je, že tento trend už částečně zasahuje i větší obce.

Tématem k diskusi zůstává i **současná podoba internetových prezentací škol**. Dobrou zprávou je, že odborných aktivit v této souvislosti přibývá a mají – na rozdíl od té naší – v tuto chvíli prakticky využitelnou (auto)evaluační podobu (Neumajer 2008). Managementy škol i autoři internetových prezentací se tak v současné době nemohou vymlouvat, neboť příkladů dobré praxe je mnoho.

Problémem, který přetrvává, jsou prezentace škol, které sice existují, ale jsou **dlouhodobě neaktualizované**. V této souvislosti se domníváme, že je lepší alternativou, když škola nemá žádnou prezentaci, než když se veřejně prezentuje webovou stránkou vyloženě špatnou, nedodělanou a neaktuální (srov. např. Neumajer 2005). Taková prezentace je sice na internetu dostupná, ale může vypovídat na-

příklad i o určitém poměru pracovníků školy k řešení otázek nad rámec běžných profesních požadavků. Může tak nadále svědčit pouze o nezájmu, neschopnosti školy nebo i o nepochopení podstaty internetu jako interaktivního komunikačního kanálu. Můžeme je však považovat z hlediska klimatu i za symptom vnitřních problémů, které škola řeší.

Samostatnou kategorií problémů představuje nově se vynořující téma – **internetová prezentace školy jako zdroj nebezpečí**. V obou sledovaných obdobích (2005 i 2008) se objevily problémy s výskytem zavirovaných dokumentů v prezentaci školy (výroční zprávy apod.; 2% škol v roce 2005 a 9% v roce 2008). V roce 2008 přibýly v této kategorii fenomény související s využitím složitějších nástrojů pro správu stránek (jako CMS systémy; php či jiné skripty), kdy dochází k napadání prezentací škol např. pomocí známých chyb v php kódu či tzv. SQL injection a útočník získává (částečnou) kontrolu nad prezentací školy. U 5% sledovaných internetových prezentací v roce 2008 došlo k pozměnění tímto způsobem a samotnou návštěvou těchto stránek se uživatelé vystavovali riziku, že útočník převezme kontrolu nad jejich počítačem (tzv. rootkity stahované a instalované automaticky na pozadí stránky), že pozměněná prezentace obsahuje odkazy na nebezpečné stránky, ev. reklamu na pornografické internetové servery.

5 ZÁVĚR

Internet vstoupil do našich škol. Prezentovaná studie představuje jednu z jeho podob – internet jako prostředek, jímž škola vypovídá široké veřejnosti sama o sobě. Pokusili jsme se postihnout některé změny a trendy, které se během posledních třech let v této oblasti ukázaly. Internetová prezentace se stala dalším – a dnes již plnohodnotným – zdrojem informací o dění v konkrétní škole. Domníváme se, že již dnes je možné, s ohledem na kvantitativní i kvalitativní změny, jimiž internetové prezentace jednotlivých škol v posledních třech letech prošly, použít výsledky analýzy jako jeden z možných indikátorů (psycho)sociálního klimatu dané školy. Nemůže však jít o indikátor jediný, musí být doplněn řadou jiných údajů získaných jinými metodami (viz např. Ježek 2004).

LITERATURA

- Bargh, J. A.; McKenna, K. Y. A. The Internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 2004, 55, s. 573 – 590.
- Fogg, B. J.; Kameda, T.; Boyd, J., et al. *Stanford-Makovsky web credibility study 2002: Investigating what makes web sites credible today* [on-line]. Stanford University, 2002. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://www.webcredibility.org>>.
- Fogg, B. J.; Marable, L.; Stanford, J. *Experts vs. online consumers: A comparative credibility study of health and finance web sites* [on-line]. Stanford, 2002. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z: <http://captology.stanford.edu/pdf/CHI_2001_Web_Cred_Survey_v11_without_study.ppt>.

- Fogg, B. J.; Marshall, J.; Kameda, T., et al. *Web credibility research: A method for online experiments and early study results* [on-line]. Stanford : The Stanford Persuasive Technology Lab, 2001. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://captology.stanford.edu/pdf/WebCred%20Fogg%20CHI%202001%20short%20paper.PDF>>.
- Fogg, B. J.; Marshall, J.; Laraki, O., et al. *What makes a web site credible? A report on a large quantitative study* [on-line]. Stanford : The Stanford Persuasive Technology Lab, 2001. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://captology.stanford.edu/pdf/p61-fogg.pdf>>.
- Fogg, B. J.; Soohoo, C.; Danielson, D., et al. *How do people evaluate a web site's credibility? Results from a large study* [on-line]. Consumerswebwatch, 2002. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://www.consumerswebwatch.org>>.
- Google.com [on-line]. Mountain View : Google, 2005. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://www.google.com/>>.
- Google.com [on-line]. Mountain View : Google, 2008. [cit. 2008-05-05]. Dostupný z <<http://www.google.com/>>.
- HTTrack Website Copier [on-line]. Paris : HTTrack Website Copier software offline browser, 2005. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://www.httrack.com/>>.
- HTTrack Website Copier [on-line]. Paris : HTTrack Website Copier software offline browser, 2008. [cit. 2008-05-05]. Dostupný z <<http://www.httrack.com/>>.
- Ježek, S. Co nám mohou začínající učitelé sdělit o klimatu a kultuře školy? In Ježek, S. (ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD Brno, 2005. s. 98-117.
- Ježek, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In Ježek, S. (ed.). *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD Brno, 2004, s. 36-86.
- Kruse, S. D.; Louis, K. S.; Bryk, A. An emerging framework for analyzing school-based professional community. In Louis, K. S.; Kruse, S. D. (Eds.) *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks (CA) : Corwin, 1995, s. 23-42.
- Lupač, P.; Šmahel, D. *The Internet in the Czech Republic 2008: Four years of WIP in the Czech Republic*. [on-line]. IVDMM FSS MU, Brno. [cit. 2008-11-11]. Dostupný z <<http://ivdmm.fss.muni.cz/info/storage/Czech2005-2008.pdf>>
- Mareš, J.; Lukas, J. Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 2007, 1, od s. 4-20.
- Mareš, J. Sociální prostředí školy a jeho prezentace ve virtuálním prostředí internetu. In Ježek, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD Copy, 2003, s. 135-142.
- Mareš, J.; Lukas, J.; Ježek, S., et al. Do jaké míry lze využít internetovou prezentaci školy jako zrcadlo sociálního klimatu školy? In Ježek, S. (ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD Copy, 2005, s. 136-160.
- Myers, M. D. *Qualitative research in information systems, MISQ Discovery* [on-line]. Auckland, 1997. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://www.qual.auckland.ac.nz>>.
- Neumajer, O. *Budujeme školní web*. Brno : CP Books, 2005.
- Neumajer, O. *Budujeme školní web* [on-line]. Ondřej Neumajer - domovská stránka, 2008. [cit. 2008-05-05]. Dostupný z <<http://ondrej.neumajer.cz/skolniweb/>>.
- Nielsen, J. *Report from a 1994 web usability study* [on-line]. Useit, 1994. [cit. 2005-

- 10-05]. Dostupný z <http://www.useit.com/papers/1994_web_usability_report.html>.
- Nielsen, J. *How users read on the web* [on-line]. Useit, 1997. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>>.
- Pol, M.; Hloušková, L.; Novotný, P., et al. K základům úspěchu v řízení škol – O práci ředitelů škol s vizí. In *SPFFBU U 8 (2003). Řada pedagogická*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003, s. 87-102.
- Rabušicová, M.; Čiháček, V.; Emmerová, K., et al. Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 309-320.
- Rabušicová, M.; Trnková, K.; Šedřová, K., et al. O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. In *SPFFBU U 8. Řada pedagogická*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003, s. 103-116.
- Roberts, S. M.; Pruitt, E. Z. *Schools as professional learning communities*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2003.
- Senge, P., et al. *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York : Doubleday, 2000.
- Seznam.cz [on-line]. Praha : Seznam.cz, 2005. [cit. 2005-10-05]. Dostupný z <<http://www.seznam.cz/>>.
- Seznam.cz [on-line]. Praha : Seznam.cz, 2008. [cit. 2008-05-05]. Dostupný z <<http://www.seznam.cz/>>.
- Speck, M. *The principalship: Building a learning community*. Upper Saddle River (NJ) : Prentice Hall, 1999.
- Šmahel, D. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Psychologická setkávání, sv. 6. Praha : Triton, 2003.
- Zounek, J. *ICT v životě základních škol*. Praha : Triton, 2006.
- Studie vznikla s podporou výzkumného záměru MŠMT ČR, projekt č. MSM 0021622406 (sběr dat a jejich analýza v roce 2008); a GA ČR, projekt č. 406/03/0940 (vývoj metodiky, sběr dat a analýza v roce 2005). Informace o výzkumném záměru MŠMT ČR, projekt č. MSM 0021622406, jsou dostupné z <<http://fss.muni.cz/ivdmr/>>. Informace o projektu GA ČR, projekt č. 406/03/0940 a výstupy v podobě sborníků jsou dostupné z <<http://klima.pedagogika.cz/>>.

ŠKOLA PRO VŠECHNY – VYHLEDÁVÁNÍ ŽÁKŮ V RIZIKU PORUCH CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

VĚRA VOJTOVÁ

Anotace: Článek představuje pedagogický nástroj pro identifikaci žáků v riziku poruch chování v první fázi ověřování jeho použitelnosti v praxi škol. Pojednává o konceptu výzkumu, validitě a reliabilitě zvolených škál, které jsme ověřili na souboru 2069 respondentů. Dále jsou naznačeny návrhy dalších postupů výzkumu. V úvodu se zabýváme kontextem vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování ve vztahu k inkluzivním požadavkům na vzdělávání. Následně vymezujeme konceptuální a terminologická východiska našeho šetření a dokládáme je vybranými výzkumnými šetřeními. Představení koncepce výzkumu, jeho metodologie a postupů při ověřování nástroje pro identifikaci žáků v riziku poruch chování je předmětem závěrečné části příspěvku.

Klíčová slova: riziko poruch chování, vylučování, škola pro všechny, postoje ke školnímu životu, koncept kvality života, sebehodnocení.

Abstract: The article introduces the pedagogical tool used to identify the students in a risk of behavioural disorder; it is in the first period of verification. The article shows the research structure and the processes of checking validity and reliability of the scales that has been proved on the school population of 2069 students. Proposals for further research are involved as well. The first part of the article is focused on the consequences of students in risk of behavioural disorder education and the need for inclusive education. The second part of the article introduces the conceptual research model, terminology and some selected researches. In the last part of the article the conception of our research, its methodology and verification of the tool to identify risk students in the school environment is introduced.

Key words: risk of behavioural disorder, exclusion, school for all, school life attitudes, quality of life concept, self assessment.

1 ÚVOD

Vzdělávání a vzdělanost nabývají v současném pojetí společnosti na významu. Školou a procesem vzdělávání prochází s malými výjimkami každé dítě alespoň na úrovni povinné školní docházky. Mělo by zde mít rovnoprávnou příležitost v **přístupu ke vzdělání** a ke vzdělanosti ve smyslu naplnění jeho potenciality (UNESCO 2005, 2005a). Žákům s problémovým chováním a s nedostatečnou motivací k učení bývá taková příležitost mnohdy upřena. Bývají během své školní docházky často ze

školy vylučování (Jahnukainen 2001, Wearmouth; Glynn; Berryman 2005). Učitelé je vnímají negativně, neboť zatěžují jejich výuku a ohrožují pověst školy (UNESCO 2005, Meijer 2005). Danou situaci řeší často vyloučením problémového žáka ze školy (Wearmouth; Glynn; Berryman 2005). Pro něho samotného je tato situace stresující, přináší mu konfrontaci s vlastním selháním a s odmítnutím; poškozují jeho sebepojetí a sociální vazby; **riziko poruchy chování** tím stoupá a perspektiva pozitivního prožívání školy a vzdělávání klesá (Barr; Parret 2001, Vojtová 2008). Často opouští školní vzdělávání předčasně (srov. Jahnukainen 2001, MVCR 2007) a snižuje si kvalitu života v dospělosti.

2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Naším výzkumem¹ bychom chtěli přispět ke zlepšení této situace. Jeho cílem bylo ověřit využitelnost námi modifikovaného dotazníku „Školního života“ pro identifikaci žáků v riziku vývoje poruchy chování pro vnitřní evaluaci školy. Probíhal na základních školách v České republice v roce 2007 a 2008. Ověřovali jsme vypovídající schopnost škály hodnocení školního života a vztah mezi postojem žáka k němu a jeho sebehodnocením chování. Formulovali jsme pracovní hypotézu: **Žáci s nízkým skóre na škále hodnocení školního života budou hodnotit vlastní chování jako problémovější, než žáci s vyšším skóre.**

Termín školní život vymezujeme jako individuální a kontextuální souvislosti školního prostředí. Definujeme jej výčtem škál, z nichž se skládá dotazník hodnocení školního života. Skryté kurikulum jako „didaktický“ aspekt třídního či školního života (Ježek 2006), v jehož rámci jsou žákům skrytě vštěpovány určité znalosti či dovednosti, zachycují postoje žáků (Wearmouth; Glynn; Berryman 2005). Pozitivní vnímání školního života žáky samotnými má význam pro jejich motivaci ke vzdělávání (UNESCO 2005), je důležitým faktorem ovlivňující přístup ke vzdělání a vzdělanosti (Booth; Ainscow 2002), negativní postoje jsou na druhou stranu jedním z rizikových faktorů rozvoje problémového chování a předčasného ukončení vzdělávání (Jahnukainen 2001).

Za žáky v riziku poruchy chování považujeme ty, jejichž chování se vyvíjí rizikově v osobnostní a sociální rovině (Barr; Parrett 2001) pod vlivem tzv. „rizikových“ faktorů. Vycházíme přitom z biopsychosociálního modelu poruchy chování (Vojtová 2008a)², v němž je kvalita sociálního prostředí, sociálních vztahů a individuální

1 Výzkum je součástí výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, MSM0021622443 Pedagogické fakulty, Masarykovy univerzity (hlavní řešitel je profesorka PhDr. Marie Vítková, CSc.).

2 Odpovídá Mezinárodní klasifikaci funkčnosti, postižení a zdraví (ICF, WHO 2001), která vedle zdraví zohledňuje i domény tělesných funkcí a struktur, aktivit a zapojení jedince do procesů života. Kvalitu života člověka posuzuje ve vztahu k úrovni jeho funkčnosti v sociálním prostředí, ve kterém se pohybuje a žije. Klasifikace ICF (WHO 2001) považuje tyto domény za rozhodující pro zdraví a kvalitní život člověka. Postižení vnímá jako výsledek vzájemných vztahů mezi zdravotním stavem, osobnostními a externími faktory, které na jedince působí. Problém nebo poruchu chování vyjadřuje tato klasifikace rozdílem mezi pozorovaným a očekávaným chováním, které je určeno normou populace a odpovídá způsobům chování lidí bez specifických zdravotních potíží.

postoje jedince určující pro rozvoj rizik v jeho osobnostní rovině ve smyslu vývoje poruchy chování. Kontext školního života poskytuje žákovi příležitost pro prožívání různých vlivů sociálního prostředí, různých charakterů sociálních vztahů, a ovlivňuje tak i jeho individuální postoje, posiluje (nebo oslabuje) případná rizika v jeho chování. Zkušenosti z interakce v kontextu školního i mimoškolního života jsou pak základem pro sebehodnocení chování (srov. Kauffman 2005, Vojtová 2008).

Identifikace žáků v riziku poruchy chování je v celé další řadě prvním krokem k zastavení nežádoucího vývoje v jejich chování; je východiskem pro hledání strategie intervence při podpoře a provázení takto rizikových žáků v procesu jejich vzdělávání. Nástroj pro podchycení a identifikaci těchto rizik v sebeevaluačním procesu dá škole příležitost intervenovat dříve, než se rizika rozvinou do poruchy chování.

2.1 VYBRANÁ VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Zmíníme některé příklady výzkumů, které zkoumaly kontext školního života ve vztahu k oblastem vymezených naším výzkumným zájmem. Kvalitou života školy z perspektivy žáků se zabývali dlouhodobě Epstein a McPartland (1976), Williams, Batten (1981), Binkley, Rust, Williams (1996). Došli k závěru, že žáci, kteří byli ve škole šťastnější, byli pozitivněji nastavení i v ostatních oblastech školního života, byli úspěšnější, měli lepší školní výsledky a lépe se chovali. Určili latentní strukturu indikátorů kvality života školy, ověřili je v dalších mezinárodních výzkumech a potvrdili jejich platnost bez ohledu na kulturní a národní odlišnosti. K tématu kvality školy se vztahoval také výzkum zadáný Evropskou komisí (2000). Expertní mezinárodní skupina identifikovala 16 indikátorů kvality školy seskupených do 4 oblastí: úroveň znalostí, příležitost k úspěchu, monitorování vzdělávacích procesů, prostředky a struktura výuky. Na souvislosti mezi individuálními a kontextuálními faktory školního prostředí, výuky a učení při rozvoji poruchy chování poukázali ve svých výzkumech např. Sørli (1997), Johnson, Asera (1999), Mayer, Mullens, Moore (2000). Procesy učení zkoumali: Linnakylä (1996) – za determinanty učení žáků identifikoval zážitky ze školního života; Henderson, Fisher (2008) – zase vnímání interakce učitel-žák. Výzkumy expertů UNESCO vymezily přímou souvislost mezi špatným vedením výuky a školním neúspěchem (2005). Dinkes, Forrest, Lin-Kelly (2007) analyzovali data o kriminalitě 12–18letých žáků v období 10 let. Podložili hypotézu, že školní kriminalita a nekázeň při výuce je v přímé vazbě na školní neúspěch a nízkou úroveň školní práce.

V českém prostředí se kontextem školního prostředí a vlivy jeho faktorů na postoje žáků ke školnímu výkonu a k sebehodnocení zabývá více autorů. Již v roce 1984 zkoumali Helus, Pelikán vliv preferenčních postojů učitelů na školní výkon

V sociálním prostředí vidí možný zdroj problémů a poruch chování především u lidí bez postižení a u lidí s oslabenou pracovní kapacitou z důvodů nedostatečné podpory, diskriminace nebo stigmatizování (WHO 2001, s. 16). Problémy posilují nebo oslabují individuální zkušenost s vlastním chováním, vyzrállost člověka a jeho motivace. Jde o dovednost kompenzovat deficity. Úroveň této kompenzace posiluje vzájemné vztahy mezi individuálními biologickými charakteristikami a aktuálním chováním (Kauffman 2005, Wick-Nelson, Israel 2006).

žáků, jejich sebereflexi, sebehodnocení a autoatribuci. Subjektivitu v hodnocení (ve smyslu podhodnocování a nadhodnocování školních výkonů žáka) identifikovali jako rizikový faktor pro motivaci k učení, k vytváření sebedůvěry žáka, k jeho vztahu k učiteli i k předmětu, případně pro vývoj negativismu v chování. Vlivem učitelských postojů k žákům na školní výkony se zabýval Novotný (1997), Vojtová (2001) sledovala učitelské a žakovské postoje v kontextu kázeňských požadavků školy. Školní prostředí a jeho klima zkoumají např. Mareš (2003, 2007); Klusák (2004), Ježek (2003, 2006); Smékal (2007) a další. Poukazují na šíři této problematiky a rozdílné přístupy badatelů ke kontextu školního prostředí a klimatu. Zdůrazňují, že neexistuje univerzální, obecné pojetí klimatu, které by bylo vhodné pro řešení všech problémů v kontextu školního vzdělávání.

3 VLASTNÍ VÝZKUM VYUŽITELNOSTI DOTAZNÍKU V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

V tomto příspěvku prezentujeme výsledky první etapy výzkumu. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z teoretických konceptů Williams, Batten (1981), Binkley, Rust, Williams, 1996). S vědomím odlišností českého školního prostředí jsme záměrně neužili pouhý překlad původní verze jejich dotazníku „Kvalita školního života“. Ten jsme přeložili, modifikovali a rozšířili o škálu sebehodnocení chování. Vytvořili jsme baterii 35 otázek. Podle teorie původního výzkumu jsme vycházeli ze šesti tematických dimenzí spojených s celkovou spokojeností a nespokojeností se školou, se vztahem učitel-žák, se školním statutem žáků, s formováním identity žáků, s vnímáním vlastního úspěchu a příležitosti při učení. Pro dimenzi celková spokojenost se školou jsme vymezili indikátory: skutečně tam rád chodím; mám rád většinu předmětů; bývám spokojen s tím, co dělám; vím, co po mně učitel požaduje; učitelé mně nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím; učení je i legrace; jsem tam šťastný. Dimenze úspěchu a příležitosti zahrnovala indikátory: rád se učím; mohu dosáhnout dobré výsledky; jsem často zvědavý; hodně se toho naučím; učitelé se zajímají o mé názory a úvahy. Negativní prožívání mělo indikátory: bývám nervózní; učitelé některé žáky upřednostňují; strachuji se, když zaslechnu své jméno; cítím se osamělý; učitelé mě nemají rádi; bojím se šikanování. Pro dimenzi vztah učitel – žák jsme užili indikátory: mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém; učitelé jsou spravedliví při známkování a udílení trestu a pochvaly; učitel mně pomůže, když si nevím rady s úkolem; učitelé naslouchají tomu, co říkám; učitelé mně pomáhají k dobrým výsledkům; učitelé mně dávají známky, jaké si zasluhuji. Dimenzi školního statusu jsme vymezili indikátory: lidé si mě váží; naučil jsem se brát ostatní takové, jací jsou; ostatní o mně přemýšlejí; žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní; pomůže mně můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem; mám pocit, že jsem důležitý. Dimenzi formování (podpora) identity určovaly indikátory: vím o mnoha věcech, které dobře zvládám; setkávání s jinými lidmi mně pomáhá porozumět sám sobě; učím se rozumět spolužákům s jinými názory; stále více se poznávám; učím se rozumět, co znamená být člověk s postižením. Respondenti dotazníkového šetření odpovídali na šestibodo-

vé likertově škále. Hlavní škála dotazníku byla doplněna baterií otázek měřících sebehodnocení chování.

V celém dotazníku jsme využili metodu introspekce (self-report). U škály sebehodnocení chování jsme využitím této metody sledovali a) zachování rázu šetření z perspektivy žáků, b) předcházení dopadů z vnějšku přiřknutých stigmat (srov. Visser; Daniels; Cole 2001, Kauffman 2005) na postoje žáků³.

3.1 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉHO SOUBORU

Pilotní šetření proběhlo ve třetím čtvrtletí roku 2007 na 64 respondentech – žácích 7. a 8. ročníku základní školy, žáci byli prospěchově i kázeňsky různorodí. Potvrdilo využitelnost dotazníku v prostředí české školy ve smyslu jeho konstrukce. V prvním čtvrtletí roku 2008 jsme formou výběrového šetření realizovali samotný sběr dat s pomocí proškolených administrátorů.

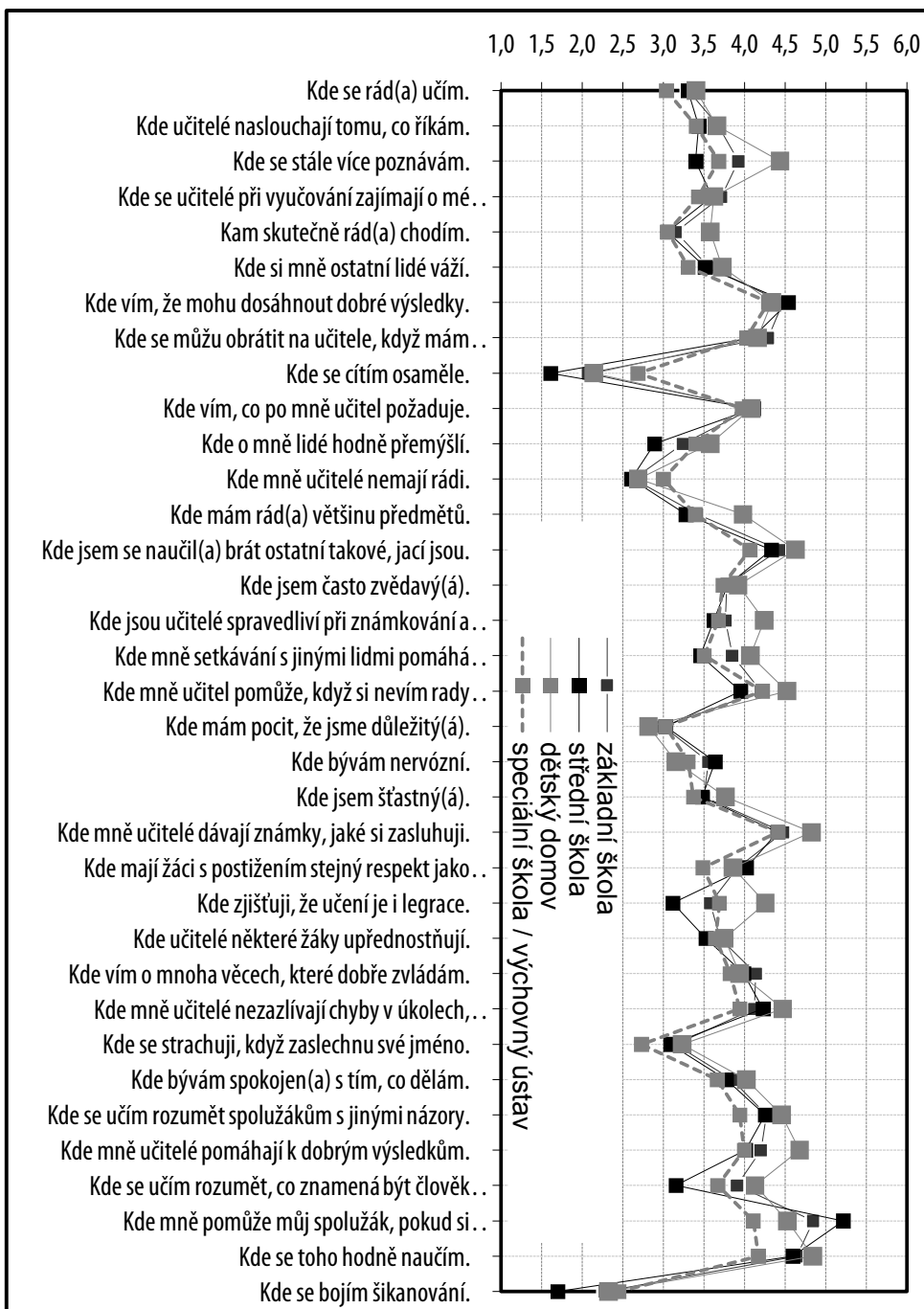
Náhodným výběrem jsme získali soubor **2069 žáků/žákyň** s rovnoměrným zastoupením obou pohlaví. Sběr dat proběhl celkem v 39 školách a zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy; většinu z nich tvořily školy a školská zařízení z regionu Jižní Morava; věkové rozložení respondentů 12 – 17 let odpovídá původnímu výzkumu. Mezi školy bylo zahrnuto jedno gymnázium, respondenti dotazníkového šetření z této školy byli výlučně žáci z nižších ročníků víceletého studijního programu a plnili povinnou školní docházku. Základním souborem je v našem výzkumu soubor žáků základních škol, ostatní lze považovat za srovnávací. Přehled o základních charakteristikách souboru podává tabulka číslo 1.

| | počet respondentů | počet zařízení | zastoupení v souboru v% | pohlaví muž/žena v% | průměrný věk |
|---|----------------------|----------------|----------------------------|---------------------------|-----------------|
| základní škola | 1649 | 22 | 79,7 | 52/48 | 14,2 |
| střední škola | 103 | 1 | 5 | 50/50 | 14,1 |
| dětský domov | 101 | 12 | 4,9 | 49/51 | 14,9 |
| speciální škola / výchovný ústav | 216 | 4 | 10,4 | 69/31 | 15,8 |
| C e l k e m | 2069 | 39 | 100 | 54/46 | 14,4 |

Poznámka: Z analýzy byli vyřazeni žáci ZŠ z nižších než 6. ročníků, proto celkové N v analýzách činí 1596.

Tab. 1: Základní údaje o struktuře datového souboru

³ Data z jednotlivých souborů zahrnují navíc typ základní školy (běžná, výběrová, speciální), lokalitu a velikost sídla školy, počet žáků, počet pedagogů, zda na škole působí psycholog, či speciální pedagog. Tato data jsou připojena ke každému individuálnímu záznamu za jednotlivého žáka (každému řádku datové matice), přestože jsou pro všechny žáky daného zařízení stejné.



Pramen: Celkový soubor N=2069.

Graf 1: Profily hodnocení školního života podle typu školy

3.2 ANALÝZA A INTERPRETACE VYBRANÝCH ZJIŠTĚNÍ

Analýzu dat s ohledem na základní cíl výzkumu členíme do tří částí. V první části shrneme průměrná skóre ve škálách hodnocení školního života i ve škále sebehodnocení chování. Zde využijeme základní prostředky deskriptivní statistické analýzy. Na tomto místě se nebudeme zabývat rozložením dat v jednotlivých doménách ve smyslu deskripce zjištěných postojů žáků. V našem výzkumu byla tato data prostředkem k ověření validity a reliability škály, ne jeho cílem; uvedeme zde proto pouze souhrnný přehled zjištěných dat podle typu školy, pro soubor základních škol interpretujeme nejvýznamnější zjištění. Druhá část analýzy ověřuje vnitřní reliabilitu a vnitřní validitu použitých nástrojů (obou testovaných škál), vnitřní logickou konzistenci a provázanost voleb u jednotlivých položek škál. Testování vnější validity, vztahů mezi oběma použitými škálami, prezentujeme ve třetí části.

Škála hodnocení školního života

Baterie hodnocení školního života (*Škola je místo, kde...*) zahrnovala 35 položek, vůči nimž se měli žáci vymezit na šestibodové stupnici od 1 = rozhodně neplatí po 6 = rozhodně platí. Graf 1 shrnuje průměrné skóre všech položek hodnocení. Profil hodnocení je rozlišen podle typu školy⁴. Respondenti v souboru základních a středních škol nejvíce souhlasí s výroky: *Škola je místo, kde mně pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem*. Největší míru nesouhlasu vyjádřili u výroků *Kde se cítím osaměle* a *Kde se bojím šikanování*. Graf 1 shrnuje průměrné skóre všech položek hodnocení podle pořadí, v jakém byly v dotazníku. Profil hodnocení je rozlišen podle typu školy.

Interpretace vybraných zjištění

Žáci základních škol spojují školu s příležitostmi k učení, uvědomují si možnosti a příležitosti, které jim škola dává. Ke škole jako k místu, kde by se rádi učili, mají ambivalentní postoje, škola pro ně spíše není místem „kam skutečně rádi chodí“. Orientují se v podmínkách a pravidlech a školu prožívají jako místo, kde dostávají příležitost a nabídku k rozvoji svých kompetencí. Ve škole neprožívají strach ze selhání a vnímají i možnost opakované příležitosti při případném selhání. Žáci prožívají školu jako místo spojené s osobním štěstím, cítí se ve škole bezpečně, pocit ohrožení šikanou a osamělosti jsou celkově nejméně zastoupenou položkou. Povzbuzující je také zjištění, že škola dává žákům příležitost pro akceptaci odlišných názorů a odlišných dimenzí lidského života ve smyslu zdraví a postižení.

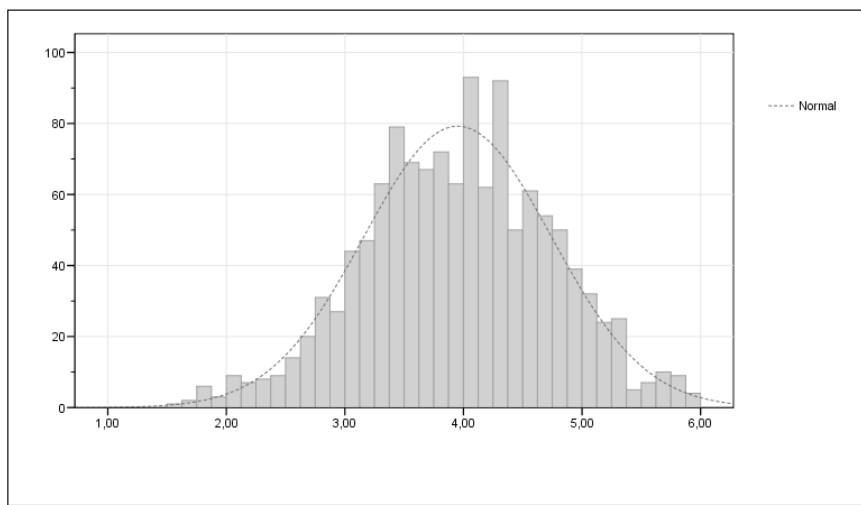
Positivní vnímání vztahu učitelů k žákům a vlastních příležitostí k rozvoji ukazuje na posuny v celkovém pojetí učení ve škole ve smyslu důvěry žáků k vlastním možnostem dosáhnout dobré výsledky v učení. Sociální síť ve školním prostředí jsou žáky vnímané pozitivně. Význam vlastní osoby a důležitosti se však jeví jako

4 Největší datový soubor tvoří základní školy, ve výzkumu je jim věnována hlavní pozornost, interpretace dat, pokud není uvedeno jinak, se vztahuje k tomuto souboru. Ostatní datové soubory lze považovat za srovnávací.

podceňovaný, neboť žáci se obecně spíše cítí jako méně důležití, pozornost k vlastní osobě pociťují spíše ambivalentně zvláště ve vyšších ročnících. Tyto oblasti jsou oslabené již v samotném obrazu dítěte v riziku a s poruchami chování. Sebevědomí a vnímání vlastní důležitosti jsou zároveň oblasti významné pro úspěšnou sociální interakci a začlenění. Naše šetření ukazuje, že kompenzace případného oslabení těchto oblastí nastavením příležitostí ve výchovně vzdělávacím procesu nebývá ve škole běžnou strategií. Převaha **mírně pozitivních postojů v celkové škále hodnocení školního života** je pozitivní zprávou. Podpora individuality žáka, jeho individuálních specifik s důrazem na vlastní individuální přínos pro učení a výuku jsou oblasti, které by si zasloužily další zkoumání.

Histogram rozložení celkové škály hodnocení školního života

Zkoumali jsme také celkové rozložení použité škály hodnocení školního života, součtové skóre celé baterie otázek⁵.



Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Poznámka: Z analýzy byli vyřazeni žáci ZŠ z nižších než 6. ročníků, proto celkové N v analýzách činí 1596.

Graf 2: Histogram rozložení celkové škály hodnocení školního života

Průměr celé škály leží na hodnotě 3,95. Graf 2 prezentuje rozložení hodnot škály s proloženou křivkou normálního rozložení. Celá distribuce je posunuta mírně

5 Sečtením všech položek jsme získali škálu, na níž může každý žák získat od 35 do 210 bodů. Celkovou hodnotu jsme vydělili počtem otázek, abychom škálu vrátili do původního měřítka 1 – 6. Nejnižší skóre (1,0) získal žák, který na všechny položky odpověděl krajní negativní hodnotou – jeho hodnocení školy je tedy výhradně špatné. Nejvyšší skóre (6,0) je pak známkou bezvýhradně pozitivního pohledu. Reálně je v souboru základních škol nejnižší hodnocení rovno 1,57 a nejvyšší 5,97. Škály u jednotlivých položek jsou šestibodové, maximum celkového skóre je tedy 6x35. Při sčítání bylo nutné otočit orientaci položek v dimenzi Negativní prožívání.

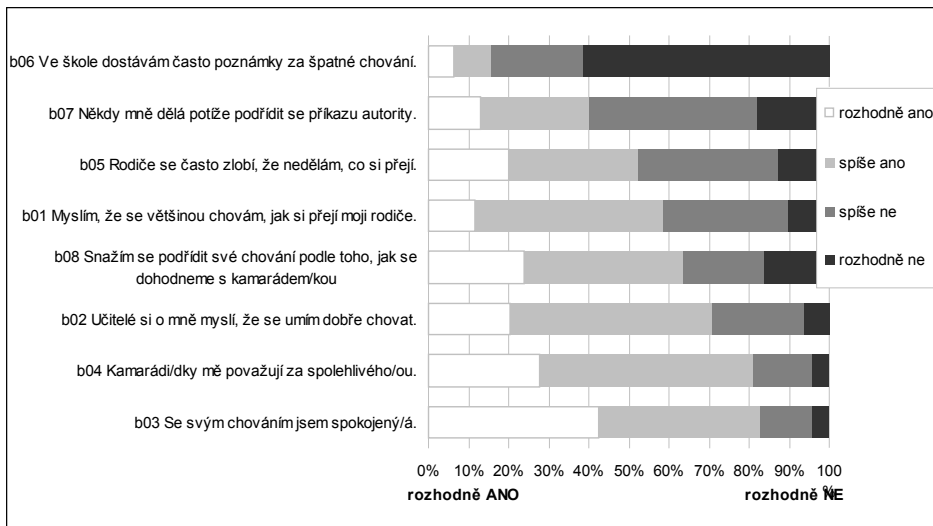
doprava, což znamená mírnou převahu pozitivního hodnocení. **Až na drobné odchylky odpovídá tvar rozložení normální křivce**, což potvrzují i další grafické a statistické nástroje.⁶ Distribuce hodnot má tedy některé obvyklé vlastnosti: skóre 68 % všech žáků se nachází ± 1 směrodatnou odchylku od průměru – tedy v rozmezí 3,15 až 4,75 a že skóre 95 % žáků nebude nižší, než 2,35 nebo vyšší, než 5,55 (± 2 směrodatné odchylky, jejíž hodnota je v našem případě 0,8). Pokud bychom soubor považovali za reprezentativní, platilo by totéž pro všechny žáky 6. – 9. tříd základních škol.

Škála tedy dovoluje predikovat, jaké procento žáků s velmi nízkým hodnocením v dané skupině (populaci, škole, třídě) najdeme. Rozložení celkové škály hodnocení školního života vypovídá o **latentní struktuře škály hodnocení postojů žáků ke školnímu životu** v českém prostředí.

Škála sebehodnocení chování

Další část dotazníku byla kromě otázek týkajících se pohlaví, věku a navštěvované třídy věnována sebehodnocení chování. Tato oblast je určena pro měření tzv. souběžné validity škály hodnocení školního života. Výchozím předpokladem je souvislost mezi postojem ke škole a rizikem poruchy chování. **Měřili-li první škála skutečně validně postoje ke školnímu životu, měli by patřit žáci s nízkým skóre hodnocení školního života do skupiny žáků s negativním sebehodnocením chování.** Žáci byli nejprve požádáni, aby vyjádřili souhlas, či nesouhlas s osmi výroky, jež se týkají jejich chování. Graf číslo 3 zachycuje procento jednotlivých odpovědí (rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne) pro každý výrok u žáků základních škol. Položky v grafu 3 jsou seřazeny vzestupně podle procenta souhlasných odpovědí (součet *rozhodně ano* a *spíše ano*). Nejvyšší míra souhlasu je u výroků *Se svým chováním jsem spokojený(á)* a *Kamarádi(dky) mě považují za spolehlivého(ou)*, s nimiž souhlasí téměř shodně přes 80 % dotázaných. Nejvyšší míru nesouhlasu má položka *Ve škole dostávám často poznámky za špatné chování*, rozhodně nesouhlasí 61 % respondentů.

6 Graficky normalitu rozložení kontrolujeme tzv. Q-Q grafem, statisticky testujeme hypotézu o shodnosti s normálním rozložením prostřednictvím Kolmogorov-Smirnov testu, jehož signifikance je v tomto případě 0,20 (musí být vyšší než 0,05).



Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Graf 3: Frekvence odpovědí v otázkách sebehodnocení chování

3.3 VALIDITA A RELIABILITA ŠKÁL

Validitu a reliabilitu škál jsme v českém prostředí měřili dvojitým způsobem. Poprvé jsme testovali všech 35 položek celé baterie prostřednictvím faktorové analýzy (viz tabulka č. 2), abychom identifikovali dimenze v pozadí jednotlivých otázek a následně zkonstruovali z daných proměnných škálu podle empirické struktury faktorů v datech z českého prostředí a testovali jejich reliabilitu Cronbachovým α (viz tabulka č. 3). Podruhé jsme položky do dimenzí zařadili předem podle teoretických předpokladů autorů původní práce (Binkley; Rust; Williams 1996) a testovali jejich validitu a reliabilitu odděleně, opět prostřednictvím faktorové analýzy a Cronbachova α (viz tabulka č. 4).

| | Component | | | | | |
|--|-----------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| a13_C mám rád(a) většinu předmětů. | 0,705 | | | | | |
| a05_C skutečně rád(a) chodím. | 0,648 | | | 0,383 | | |
| a01_A se rád(a) učím. | 0,631 | | | | | |
| a21_C jsem šťastný(á). | 0,621 | | | 0,325 | | |
| a24_C zjišťuji, že učení je i legrace. | 0,555 | | | | | |
| a29_C bývám spokojen(a) s tím, co dělám. | 0,538 | | 0,371 | | | |
| a26_I vím o mnoha věcech, které dobře zvládám. | 0,438 | | 0,434 | | | |
| a16_T jsou učitelé spravedliví při známkování a udílení trestu a pochvaly. | 0,332 | 0,604 | | | | |
| a02_T učitelé naslouchají tomu, co říkám. | | 0,592 | | 0,347 | | |
| a25_N učitelé některé žáky upřednostňují. | | -0,555 | | | | 0,354 |
| a04_A se učitelé při vyučování zajímají o mé názory a úvahy. | | 0,545 | | 0,399 | 0,335 | |
| a18_T mně učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem. | | 0,529 | 0,420 | | | |
| a08_T se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém. | | 0,518 | | | 0,387 | |
| a31_T mně učitelé pomáhají k dobrým výsledkům. | | 0,515 | 0,450 | | | |
| a22_T mně učitelé dávají známky, jaké si zasluhuji. | | 0,502 | 0,471 | | | |
| a27_C mně učitelé nezazívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím. | | 0,459 | 0,431 | | | |
| a23_S mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní. | | 0,353 | 0,330 | | | |
| a33_S mně pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem. | | | 0,641 | | | |
| a34_A se toho hodně naučím. | 0,337 | | 0,546 | | | |
| a30_I se učím rozumět spolužákům s jinými názory. | | | 0,520 | 0,308 | | |
| a14_S jsem se naučil(a) brát ostatní takové, jací jsou. | | | 0,485 | | | |
| a32_I se učím rozumět, co znamená být člověk s postižením. | | 0,322 | 0,394 | 0,387 | | |
| a19_S mám pocit, že jsme důležitý(á). | | | | 0,695 | | |
| a11_S o mně lidé hodně přemýšlejí. | | | | 0,682 | | |
| a06_S si mě ostatní lidé váží. | | | | 0,638 | | |
| a15_A jsem často zvědavý(á). | | | | 0,481 | | |
| a17_I mně setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám(a) sobě. | | | 0,336 | 0,476 | | |
| a03_I se stále více poznávám. | | | | 0,378 | | |
| a09_N se cítím osaměle. | | | | | -0,729 | |
| a12_N mě učitelé nemají rádi. | | | | | -0,616 | |
| a07_A vím, že mohu dosáhnout dobré výsledky. | | | 0,399 | | 0,434 | |
| a10_C vím, co po mně učitel požaduje. | | | 0,304 | | 0,387 | |
| a20_N bývám nervózní. | | | | | | 0,697 |
| a28_N se strachuji, když zaslechnu své jméno. | | | | | | 0,645 |
| a35_N se bojím šikanování. | 0,312 | | | | | 0,563 |

Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=15967

Tab. 2: Empirická struktura faktorů v datech z ČR8

Faktorová analýza s použitím všech položek baterie identifikuje skutečně 6 faktorů, které vysvětlují přes 51 % rozptylu původních proměnných, jejich struktura je však částečně odlišná od původní studie (tabulka 2).

V této fázi jsme tedy pro konstrukci šesti dimenzí škály hodnocení školního života použili proměnné rozdělené podle empirické struktury našich dat – výsledku faktorové analýzy. Výsledky testů reliability takto zkonstruovaných měř ukazuje ná-

- 7 Poznámka: pro přehlednost jsou vypuštěna faktorová skóre v absolutní hodnotě nižší, než 0,3. Položky jsou přiřazeny k faktorům na základě nejvyššího faktorového skóre. V některých případech jsou hodnoty faktorového skóre ve více dimenzích velmi blízké, tyto položky se řadí nejednoznačně k více faktorům, v další analýze se s tímto faktem ještě setkáme (viz tabulka 5).
- 8 Míra vhodnosti modelu $KMO = 0,957$, procento vysvětleného rozptylu = 51 %, použitá rotace Equamax. (KMO nabývá hodnot od 0 do 1, přičemž doporučená hodnota má přesahovat 0,6, procento vysvětleného rozptylu udává, kolik informací z původních proměnných by zachovaly proměnné, vyjádřené extrahovanými faktory).

sledující tabulka 3.⁹ Za uspokojivou hodnotu je považováno 0,7 – 0,9. U posledních dvou komponent již škály požadované reliability nedosahují.

| Škála z komponent podle faktorové analýzy | hodnota | | |
|---|----------------------|--------------|--------------|
| | Cronbachova α | Průměr škály | Sm. odchylka |
| faktor 1 (celková spokojenost- odpovídalo by C) | 0,820 | 3,48 | 1,17 |
| faktor 2 (učitel - odpovídalo by T) | 0,811 | 3,89 | 1,05 |
| faktor 3 (vztah s okolím - prolíná se S, I) | 0,826 | 4,30 | 1,00 |
| faktor 4 (vztah okolí ke mně - rpolíná se S, I) | 0,743 | 3,55 | 1,03 |
| faktor 5 (negativní I - část N) | 0,386 | 4,51 | 1,07 |
| faktor 6 (negativní II - část N) | 0,427 | 4,02 | 1,20 |

Tab. 3: Míry reliability u škál podle výsledků faktorové analýzy

Druhou strategií pro test měřicího nástroje byla konstrukce dimenzí podle teoretických předpokladů a testování na úrovni jednotlivých dimenzí. Proměnné jsme tedy zařazovali nikoliv na základě vazeb, které byly empiricky zjištěny na našich datech z ČR, ale podle rozčlenění prezentovaného autory původní studie (Binkley; Rust; Williams 1996). Takto konstruované dimenze vykazují uspokojivou míru reliability s výjimkou komponenty „negativní prožívání“ (viz tabulka 4).

| Škála z teoreticky definovaných komponent | hodnota | | |
|---|----------------------|--------------|--------------|
| | Cronbachova α | Průměr škály | Sm. odchylka |
| A = úspěch a příležitost | 0,730 | 3,97 | 1,06 |
| C = celková spokojenost | 0,798 | 3,69 | 1,08 |
| I = formování (podpora) identity | 0,723 | 3,99 | 1,07 |
| N = negativní prožívání | 0,493 | 2,88 | 0,89 |
| S = školní status | 0,682 | 3,82 | 0,96 |
| T = vztah učitel-žák | 0,827 | 4,09 | 1,16 |

Tab. 4: Míry reliability u teoreticky definovaných škál hodnocení školního života

Dále jsme zjišťovali, zda se jednotlivé teoreticky definované koncepty v odpovědích neštěpí na další sub-dimenze, tedy zda jsou škály jednodimenzionální, konzistentní. Do faktorové analýzy jsme vstupovali vždy s množinou proměnných, definovaných na základě teoretické příslušnosti k dané dimenzi. Pro přehlednost již neprezentujeme strukturu jednotlivých faktorů, ale tabulku (č. 5) se základními charakteristikami provedených faktorových analýz.¹⁰ V dimenzích *negativní prožívání* a *školní status* se škály odpovědí rozpadají do dvou sub-dimenzí.

9 Jelikož některé škály zahrnovaly opačně orientované otázky (s negativním vyzněním), použili jsme pro test reliability jejich rekódovanou variantu s otočenými hodnotami.

10 Ideálním řešením je extrakce jednoho faktoru, který vysvětluje co nejvyšší procento rozptylu původních proměnných. Míra vhodnosti modelu (Kaiser-Meyer-Olkinova míra) může dosahovat hodnot 0 – 1 a měla by přesahovat minimálně 0,6.

| Škála z teoreticky definovaných komponent | Počet dimenzí | Vyčerpáný rozptyl u | |
|---|---------------|---------------------|-----------------|
| | | první dimenze | Vhodnost modelu |
| | | (celkem) | (KMO) |
| A = úspěch a příležitost | 1 | 49% | 0,802 |
| C = celková spokojenost | 1 | 45% | 0,864 |
| I = formování (podpora) identity | 1 | 48% | 0,805 |
| N = negativní prožívání | 2 | 25% (47%) | 0,618 |
| S = školní status | 2 | 29%(56%) | 0,765 |
| T = vztah učitel-žák | 1 | 54% | 0,871 |

Tab. 5: Parametry vnitřní validity teoreticky definovaných škál – výsledky faktorové analýzy

Druhou testovanou škálou byla škála sebehodnocení chování, která měřila výskyt problémového chování. Obsahovala osm položek, názorů blízkých osob na chování žáků z perspektivy žáků samotných. Respondenti vymezovali své postoje na čtyřbodové stupnici rozhodně ne, spíše ne, spíše ano, rozhodně ano. Test validity a reliability jsme provedli nejdříve s celou baterií osmi položek. Při použití faktorové analýzy se škála rozpadá do dvou dimenzí, z nichž jedna obsahuje všechny otázky s negativní formulací (viz tabulka 6).¹¹

| výrok | přiřazení k faktoru |
|--|---------------------|
| b01 Myslím, že se většinou chovám, jak si přejí moji rodiče. | 1 |
| b02 Učitelé si o mně myslí, že se umím dobře chovat. | 1 |
| b03 Se svým chováním jsem spokojený/á. | 1 |
| b04 Kamarádi/dky mě považují za spolehlivého/ou. | 1 |
| b05 Rodiče se často zlobí, že nedělám, co si přejí. | 2 |
| b06 Ve škole dostávám často poznámky za špatné chování. | 2 |
| b07 Někdy mně dělá potíže podřídit se příkazu autority. | 2 |
| b08 Snažím se podřídit své chování podle toho, jak se dohodneme s kamarádem/kou | nejednoznačně |

Tab. 6: Parametry vnitřní validity škály sebehodnocení chování – výsledky faktorové analýzy

Hodnota koeficientu Cronbachova α u této škály je rovna 0,582 (viz tabulka 7), což neodpovídá doporučeným hodnotám pro použití nástroje. Odstranili jsme proto negativně formulované položky a položku, která reliabilitu škály snižuje (poslední v následující tabulce). Škála konstruovaná z prvních čtyř položek vykazuje unidimenzionalitu a koeficient reliability se zvyšuje na 0,604.

¹¹ Tyto otázky byly před analýzou rekódovány, aby měly souhlasnou orientaci s ostatními (výsledek tedy není dán odlišnou orientací stupnice). Parametry modelu faktorové analýzy KMO = 0,734 vyčerpáný rozptyl 43,2%.

| Položka škály | Změna Cronbachova α při smazání položky |
|---|--|
| Myslím, že se většinou chovám, jak si přejí moji rodiče. | 0,521 |
| Učitelé si o mně myslí, že se umím dobře chovat. | 0,492 |
| Se svým chováním jsem spokojený/á. | 0,543 |
| Kamarádi/dky mě považují za spolehlivého/ou. | 0,540 |
| rodiče se často zlobí OPAČNĚ | 0,575 |
| ve škole dostávám poznámky OPAČNĚ | 0,533 |
| někdy mně dělá potíže podřídít se OPAČNĚ | 0,553 |
| Snažím se podřídít své chování podle toho, jak se dohodneme s kamarádem/kou | 0,624 |

Tabulka 7: Analýza reliability u škály sebehodnocení chování

3.4 SOUBĚŽNÁ VALIDITA ŠKÁL

Pro záměry našeho výzkumu je kritériem použitelnosti škály hodnocení školního života (a-škála) schopnost predikovat skóre daného žáka na škále sebehodnocení chování. Vztah mezi oběma škálami jsme otestovali prostřednictvím testu tzv. souběžné validity (pouze pro soubor základních škol). Postupovali jsme dvěma způsoby: a) porovnáním průměrného skóre u každé otázky hodnocení školního života podle žákova chování; b) použitím vícerozměrné regresní analýzy.

Průměrné skóre

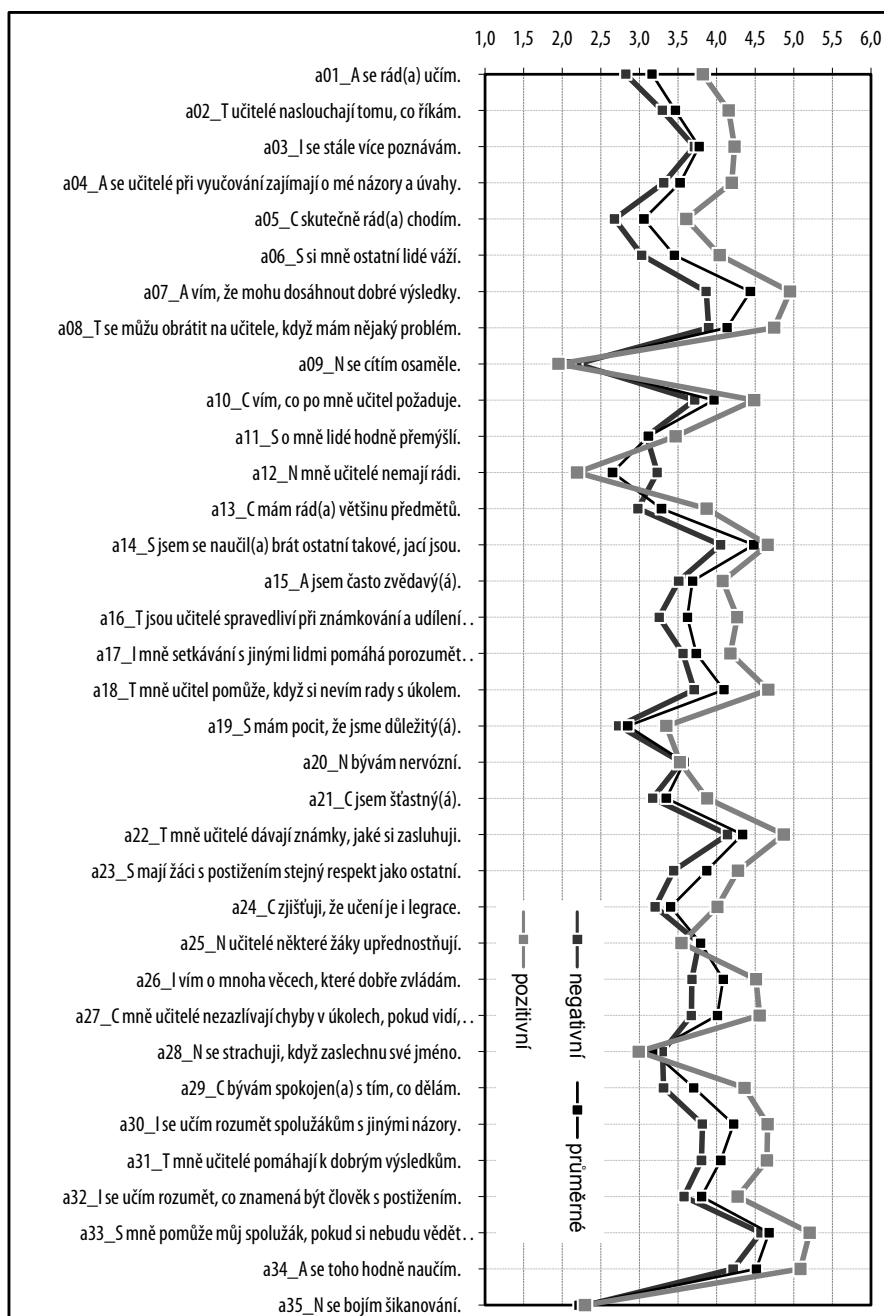
Žáky jsme podle sebehodnocení chování rozlišili do tří skupin (negativní sebehodnocení, průměrné sebehodnocení a pozitivní sebehodnocení).¹² Ze srovnávání průměrů (graf 4) jsou patrné systematické odlišnosti v hodnocení školního života u těchto tří skupin. V tabulce 8 jsou zobrazena průměrná skóre v jednotlivých dimenzích škály hodnocení školního života podle chování žáků. Stejně jako v grafu 4 je zřejmý pokles hodnocení podle skóre na škále sebehodnocení chování. Nejmenší rozdíl nalézáme u dimenze negativní prožívání, největší rozdíly u dimenzí úspěchu a příležitosti a celkové spokojenosti.

| | sebehodnocení | | |
|----------------------------------|---------------|----------|-----------|
| | negativní | průměrné | pozitivní |
| A = úspěch a příležitost | 3,5 | 3,9 | 4,4 |
| C = celková spokojenost | 3,3 | 3,6 | 4,2 |
| I = formování (podpora) identity | 3,6 | 3,9 | 4,4 |
| N = negativní prožívání | 3,0 | 2,9 | 2,8 |
| S = školní status | 3,5 | 3,8 | 4,2 |
| T = vztah učitel-žák | 3,7 | 4,0 | 4,5 |

Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596

Tab. 8: Průměrná skóre v šesti dimenzích hodnocení školního života podle sebehodnocení chování žáků

¹² Celkově škála nabývala hodnot od 4 do 16 (spojené 4 otázky po 4 možnostech odpovědi – viz b1 – b4). Škálu jsme trichotomizovali podle percentilů rozložení na přibližně stejně velké skupiny (co do počtu respondentů) se skórem 4-10; 11-12; 13-16.



Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Graf 4: Průměrná skóre hodnocení školního života podle sebehodnocení žáků

Vícerozměrná regresní analýza

V pozici závisle proměnné je škála sebehodnocení chování měřící výskyt problémového chování,¹³ v pozici vysvětlujících (či nezávisle) proměnných jsme vystřídali postupně (1) šest komponent škály hodnocení školního života definovaných teoreticky (2) šest komponent škály hodnocení školního života definovaných podle faktorové analýzy a (3) celkové skóre na škále hodnocení školního života. Tyto výsledky prezentuje tabulka 9. Pro srovnání je důležitých několik parametrů, zejména R a Rsquare, jež hodnotí celkovou vysvětlovací schopnost modelu, či těsnost vztahu mezi oběma proměnnými. Důležité pro nás je, že všechny parametry nám nedovolují zamítnout hypotézu o vztahu mezi zkoumanými proměnnými, **lze tedy konstatovat, že mezi oběma škálami existuje nezanedbatelná souvislost**. Dále je důležité, že tento parametr se významně nemění, ať jsme použili dimenze škály hodnocení školního života definované podle původního výzkumu, nebo podle struktury faktorů identifikované v ČR, tyto rozdíly nejsou tak významné, aby výsledky ztlačily ovlivnily. Podobnou vysvětlovací schopnost má i model s celkovou škálou hodnocení školního života jako jedinou vysvětlující proměnnou.

| model s teoreticky definovanými položkami | Parametr β | Signifikance |
|---|------------------|--------------|
| Konstanta modelu | 1,104 | 0,000 |
| A = úspěch a příležitost | 0,086 | 0,018 |
| C = celková spokojenost | 0,100 | 0,003 |
| I = formování (podpora) identity | 0,016 | 0,641 |
| N = negativní prožívání | -0,065 | 0,009 |
| S = školní status | 0,079 | 0,021 |
| T = vztah učitel-žák | 0,033 | 0,252 |
| R= 0,386 Rsquare=0,149 Sig. anova testu=0,000 | | |
| model podle faktorové analýzy | Parametr β | Signifikance |
| Konstanta modelu | 0,544 | 0,000 |
| f1_škála_fa | 0,093 | 0,000 |
| f2_škála_fa | 0,044 | 0,139 |
| f3_škála_fa | 0,091 | 0,008 |
| f4_škála_fa | 0,034 | 0,232 |
| f5_škála_fa | 0,100 | 0,000 |
| f6_škála_fa | 0,027 | 0,118 |
| R= 0,392 Rsquare=0,154 Sig. anova testu=0,000 | | |
| model s celkovým skóre na škále | Parametr β | Signifikance |
| Konstanta modelu | 0,636 | 0,000 |
| škála hodnocení školy celkem | 0,377 | 0,000 |
| R= 0,382 Rsquare=0,146 Sig. anova testu=0,000 | | |

Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Tab. 9: Parametry regresních modelů¹⁴

- 13 Zde jsme se přiklonili k použití škály konstruované ze 4 položek (v dotazníku označených b01 b02 b03 a b04). Škála konstruovaná z prvních čtyř položek vykazuje unidimenzionalitu a koeficient reliability se zvyšuje na 0,604 (viz výše).
- 14 Signifikance ANOVA testu hovoří o celkové vhodnosti modelu (tedy jeho přiblížení k empirickým datům) a jeho signifikance nesmí přesahovat 0,05. R a Rsquare značí Pearsonův korelační koeficient a jeho odvozeninu tzv. koeficient determinace. Tyto míry opět udávají vhodnost modelu – jeho celkovou vysvětlovací schopnost. Stonásobek Rsquare lze interpretovat jako procento variability závisle proměnné, kterou vysvětlují nezávisle proměnné. V našem případě tedy přibližně 15 % roz-

Parametry uvnitř tabulek popisují velikost vlivu jednotlivých proměnných.¹⁵ Prostřednictvím tohoto modelu lze predikovat pozici žáka na škále chování podle jeho postojů ke školnímu životu. Model je tedy použitelný jako nástroj pro identifikaci žáků, kteří vnímají své chování jako problémové. Parametr β vyjadřuje nárůst či pokles skóre na škále sebehodnocení chování za předpokladu, že skóre žáka se v dané dimenzi hodnocení školního života zvedne o jeden stupeň škály. **Je tedy zřejmé, že předpokládaný vztah mezi hodnocením školního života a sebehodnocením chování existuje.** Vzájemnou provázanost těchto konceptů vidíme jak při srovnávání průměrů na škále hodnocení školního života, tak v různých kombinacích regresních modelů.

4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

Cílem výzkumu bylo ověření měřicího nástroje vhodného pro zjišťování subjektivního hodnocení školního života a pro identifikaci žáků s negativním sebehodnocením chování (v riziku poruch chování). Žáci odpovídali na 35 otázek, které byly rozlišeny do šesti dimenzí, jež popisovaly různé aspekty školního života (nejdříve podle teorie původního výzkumu a následně ex post podle seskupení faktorové analýzy získaných dat). Datový soubor tvořilo 1596 žáků 6.-9. ročníků ZŠ, doplnkem pro srovnání byla data z dětských domovů, speciálních škol a výchovných ústavů (celkový soubor byl 2069 respondentů).

Výsledky ukazují, že struktura faktorů škály hodnocení školního života je v českých datech částečně odlišná od původního výzkumu (Binkley; Rust; Williams 1996), nicméně tyto odlišnosti nehrají významnou roli. Otázky teoreticky zařazené do dimenze *negativní prožívání* se zřetelně rozpadají do dvou faktorů, z nichž jeden zahrnuje strach, nervozitu a šikanování, druhý obsahuje výroky o osamělosti či averzi učitelů vůči žákovi a zároveň se s těmito položkami vylučuje výrok *Škola je místo, kde vím, že mohu dosáhnout dobré výsledky*. Druhou problematickou dimenzí je *Školní status*, jež se prolíná s ostatními dimenzemi, zejména s dimenzí *Formování identity*. S těmito dimenzemi budeme proto pracovat v dalších fázích výzkumu. Naopak dimenze, které jsou v českých datech téměř totožné s původním výzkumem, jsou *Celková spokojenost* a *Vztah učitel - žák*. Výroky patřící do těchto oblastí se zřetelně identifikují s faktorovou analýzou. Rozložení celkové škály hodnocení školy vypovídá o **latentní struktuře škály školního života** v českém prostředí. Pro *škálu sebehodnocení chování* vyhovují první čtyři výroky škály. Hledání a ověřování dalších indikátorů pro sebehodnocení chování bude předmětem dalšího zkoumání.

Můžeme tedy konstatovat, že škála hodnocení školního života v jednotlivých

ptylu na škále chování je vysvětleno postoji ke škole. Samotná tabulka pak obsahuje parametry regresní rovnice, kde koeficient β značí relativní vliv dané proměnné a signifikance hovoří o významnosti tohoto vlivu. Kritickou hladinou signifikance je opět 0,05. Proměnné, u nichž je signifikance vyšší než 0,05, mají nízký vliv na závisle proměnnou.

15 Interpretace těchto hodnot je dána regresní rovnicí $y = \alpha + \beta x_1 + \beta x_2 + \beta x_3 + \beta x_4 + \beta x_5 + \beta x_6 + \epsilon$, kde parametr α znamená konstantu modelu, parametry β jsou příslušné hodnoty regresních koeficientů v tabulce a parametr ϵ označuje náhodnou chybu, která shrnuje nevysvětlený rozptyl závisle proměnné (škály hodnocení chování).

dimenzích vykazuje uspokojivou vnitřní konzistenci, což značí bezproblémovou vnitřní validitu. Zároveň tato škála predikuje podstatnou část rozptylu u kontrolní škály, která měří sebehodnocení chování. Tento test vnější validity naznačuje, že škálu hodnocení školního života lze skutečně použít k identifikaci žáků vnímajících vlastní chování jako problémové.

Prezentovaná výzkumná zjištění nám poskytují témata dalších výzkumných cílů. Škála hodnocení školního života jako celek vykazuje normální rozložení. Dalo by se říci, že existují otázky, které tvoří jádro škály hodnocení školního života ve vztahu k predikční schopnosti identifikovat žáky vnímající své chování jako problémové. V dalších výzkumech bychom chtěli tyto naše úvahy podložit a dále ověřit použitelnost varianty škály hodnocení školního života pro predikci rizikového chování.

LITERATURA

- Barr, R. D.; Parrett, W. H. *Hope fulfilled for at-risk and violent youth*. Boston : Allyn and Bacon, 2001.
- Binkley, M.; Rust, K.; Williams, T. *Reading literacy in an international perspective, Recommendations for the future*, NCES 97-875, Washington, DC, 1996.
- Booth, T.; Ainscow, M. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol : CSIE, 2002.
- Dinkes, R; Forrest C., E.; Lin-Kelly, W. *Indicators of school crime and safety*. Washington, DC 20006 : NCES 2008021, 2007. Statistical analysis report [online, cit. 22. června 2008]. Dostupné z: <http://nces.ed.gov>.
- Epstein, J. L.; McParland, J. M. The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 1976, roč. 13, č. 1, s. 15-30.
- European Comission. *European report on quality of school education, sixteen quality indicators*. EC-Directorate-General for Education and Culture : Brussels, 2000.
- Helus, J.; Pelikán, J. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha : VÚOŠ, 1984.
- Henderson, D.; Fisher, D. Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. Springer Netherlands: *Learning Enviroments Research*, 2008, roč. 11, č. 1, s. 19-28.
- Jahnukainen, M. Social exclusion and dropping out of education. In Visser, J., Daniels, H.; Cole, T. *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*, Volume 1, Oxford : Jai, 2001.
- Ježek, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003.
- Ježek, S. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Disertační práce. Brno : MU FSS, 2006.
- Johnson, R., J; Asera, R. *Hope for urban education: A study of nine high-performing, high-poverty, urban elementary schools*. Austin : University of Texas at Austin, Departement of Education, 1999. [online], [cit. 20. června 2008]. Dostupné z: http://www.memphis/schools.k12.tn.us/admin/tlapages/induction/forms/raise-bar_school.pdf

- Kauffman, J. M. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey : Merrill Prentice Hall, 2005.
- Klusák, M. Proměna školy a reflexe nad dítětem v roli žáka. In Helus, Z. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
- Linnakylä, P.; Brunell, V. Quality of school life in the Finnish- and Swedish-speaking schools in Finland. In Binkley, M.; Rust, K.; Williams, T. *Reading literacy in an international perspective, recommendations for the future*. Washington, DC : NCES 97-875, 1996.
- Mareš, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In Ježek, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003.
- Mareš, J. Škola a kvalita života u dětí a dospívajících. In Řehulka, J. et al. *School and health 21*. Brno : Paido, 2007.
- Mayer, D., P.; Mullens, J., E.; Moore, M., T. *Monitoring a school quality: An indicators report*. Washington D. C. : U. S. Department of Education, NCES 2001-030, 2000.
- Meijer, C. *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart : European Agency for Development in Special Needs Education, 2005.
- MVCR *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*. Praha, 2007. [online], [cit. 2007-10-23]. Dostupné na: www.mvcr.cz/bezpecnost/delikventi.
- Novotný, P. Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese. *Pedagogika 1997*, roč. XLVII, č. 4, s. 247 – 258.
- Smékal, V. Individuální přístup jako podmínka kvality života žáků. In Řehulka, E. et al. *School and health 21*. Brno : Paido, 2007.
- Sørli, M. *Atferdsproblemer i skolen. Fokus på stabilitet, endring - og forandring*, Article from the „Special education knowledge and action development“ research programme (1993-99), Oslo : Spesialpedagogikk, 1997.
- UNESCO *Education for all. The quality imperative*. Paris : EFA global monitoring report, 2005.
- UNESCO *Quality for whom and what? Rights, equity and relevance*. EFA global monitoring report, Paris. 2005a [online], [cit. 20. června 2007]. Dostupné z: efareport.unesco.org.
- Visser, J.; Daniels, H.; Cole, T. *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford : Jai, 2001.
- Vojtová, V. *Postoje učitelů a žáků ke kázeňské problematice na základní škole*. Disertační práce. Brno : PdF MU, 2001.
- Vojtová, V. *Kapitoly etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepr. a rozšíř. vyd. Brno : MU, 2008.
- Vojtová, V. *Úvod do etopedie*. Brno : Paido, 2008a.
- Wearmouth, J.; Glynn, T.; Berryman, M. *Perspectives on student behaviour in school*. London, New York : Routledge, 2005.
- WHO *ICF Introduction, ICDH-2, resolution*. Geneva : WHA54.21, 2001. [online], [cit. 2005-05-03]. Dostupné z: <http://www.who.com>.
- Williams, T.; Batten, M. The quality of school life. In Binkley, M.; Rust, K.; Williams, T. *Reading literacy in an international perspective, recommendations for the future*. Washington, DC : NCES 97-875, 1996.

SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ DETERMINANTY A STRATEGIE EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ

JIŘÍ NĚMEC

Anotace: Výzkumná studie vychází ze závěrů řady kvalitativních výzkumných sond, které pracovníci katedry sociální pedagogiky realizovali v posledních několika letech. Autor na základě kvalitativních výzkumných přístupů, především s použitím ohniskových skupin a rozhovorů, popisuje sociální a kulturní determinanty, kterými jsou ovlivňováni romští žáci. Deskripce dílčích determinant byla vytvářena v kontextu teorie sociální a kulturní reprodukce a reprodukce vzdělání, kterou rozpracovává sociologie. Studii završuje návrh možných strategií edukace romských žáků.

Klíčová slova: Kvalitativní výzkum, ohnisková skupina, sociální a kulturní determinanty vzdělávání, sociálně znevýhodněné skupiny žáků, strategie edukace romských žáků, rozhovor.

Abstract: The research is based on the conclusions of a series of research probes that had been realised by the team of the social pedagogy department in the last years. The author - using the quality research principles and using mostly the method of focus groups and interviews - describes social and cultural determinants that influence the Romany people. The description of the partial determinants was created in the context of the theory of social and cultural reproduction and educational reproduction that is deal with by sociology. The study is finished by an outline of possible strategies for Romany pupils education.

Key words: quality research, focus group, social and cultural determinants of the education, socially handicapped groups of pupils, strategies of Romany pupils education, interview.

1 ÚVOD

Jednou ze specifických skupin, která je ovlivněna sociálními a kulturními determinanty, jsou romští žáci. Jejich socializaci determinuje specifické prostředí romských rodin a život v lokalitách ČR zasažených sociální exkluzí a řadou sociálně negativních až patologických jevů, jako je např. velká nezaměstnanost a dlouhodobá nezaměstnatelnost rodičů, gamblerství, prostituce, zneužívání návykových látek. Podrobnější data a informace o těchto lokalitách jsou například dostupná prostřednictvím Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (GAC 2006).

Smyslem studie je v duchu tematicky zaměřeného čísla přispět k identifikaci faktorů, které determinují edukaci této cílové skupiny. Při koncepčních úvahách

o struktuře odborného sdělení jsme vycházeli z realizovaných výzkumů a výzkumných sond, které jsme prováděli v posledních třech letech na Katedře sociální pedagogiky PdF MU. Předložený text je syntetickou studií založenou na souhrnné prezentaci klíčových metodologických postupů a hlavních zjištění.

2 DESKRIKCE EDUKAČNÍCH PROBLÉMŮ CÍLOVÉ SKUPINY

Romští žáci jsou socializováni v prostředí, jež se v mnohém odlišuje od toho, ve kterém vyrůstají žáci majoritní populace. Tato skutečnost znemožňuje jejich úspěšnou edukaci a začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, úspěšné dokončení základní popřípadě střední školy a uplatnění na trhu práce. Dokládá to řada empirických výsledků analýz. Např. podle Analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže (GAC 2007) je patrné, že:

- Pouze tři z deseti romských žáků¹ a pět žákyň dokončí školní docházku ve své původní třídě, do které nastoupili, přičemž kritickými momenty jsou první, třetí a šestá třída.
- Do vzdělávacího programu Zvláštní škola je přeřazena asi třetina romských žáků, 5% dětí nastupuje do těchto programů přímo s počátkem školní docházky.
- Průměrný počet zameškaných hodin během školní docházky je v porovnání s žáky majority více jak dvojnásobný (129 hodin majoritní žáci, 232 romské žákyň, 295 romští žáci), přičemž autoři uvádějí, že existuje zřejmý vztah mezi množstvím zameškaných hodin a prospěchem.²

V kontextu uvedených empirických zjištění se nabízí otázka, jaké jsou sociální a kulturní determinanty (faktory), které ovlivňují vzdělávání romských žáků a jaké edukační strategie můžeme využít, abychom snížili riziko sociálního vyloučení a podpořili integraci této cílové skupiny do hlavního vzdělávacího proudu.

2.1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

V sociologické literatuře nalezneme koncept teorie reprodukce společnosti a na ní navazující teorie sociální a kulturní reprodukce, reprodukce vzdělání apod. (srov. Katrňák 2004), prostřednictvím kterých bychom mohli vysvětlit, proč děti pocházející z romských rodin mnohdy neukončí povinnou školní docházku, nenastoupí na střední školu, nevyučí se, a v samém důsledku jsou již od pubescentního věku nezaměstnatelní a obtížně se uplatňují v sociálních interakcích majoritní společnosti. Zjednodušíme-li definici sociální reprodukce, pak můžeme říct, že sociální

1 Jedná se o výběrový soubor, jehož charakteristiky nalezneme v citované studii.

2 Tento vztah autoři nevyjadřují korelačním koeficientem, ale omezují se pouze na výše uvedené konstatování, z kontextu je zřejmé, že horší prospěch je ve vztahu k většímu počtu zameškaných hodin.

status rodičů výrazně ovlivňuje (reprodukuje) budoucí status dětí.³ Analogickou situaci romských dětí můžeme porovnat se situací dětí v rodině dělníků. Jak píše Katrňák (2004, s. 11) v úvodu ke své kvalitativní výzkumné studii Odsouzení k manuální práci: „Ukazuji, jak dělnická rodina poznamenává vzdělanostní dráhu dětí, které v ní vyrůstají, a nabízím odpověď na otázku, proč většina z nich končí se stejným vzděláním jako jejich rodiče.“ V závěru práce pak nalezneme typologii dvou charakteristických vazeb mezi školou a rodinou (volný vztah a soudržný vztah), v komparaci rodiny dělnické a rodiny vysokoškoláků, kterou Katrňák na základě výzkumu popsal. Teoreticky přitom navazuje na Annette Lareau a *koncept odloučení* založeném na nepropojenosti školy s rodinou a *koncept spojení* opírající se o silné vazby mezi rodinou vyšší střední třídy a školou.

Katrňák zdůrazňuje, že dělnickou rodinu a školu nelze považovat za odloučené sféry, a proto oba koncepty pojmenovává jako *volný vztah* a *soudržný vztah*. Jak je patrné z tabulky, kterou jsme vytvořili.

| | VOLNÝ VZTAH dělnická rodina | SOUDRŽNÝ VZTAH rodina vysokoškoláků |
|---|---|---|
| Odpovědnost za vzdělávání | učitel, škola, žák | žák, rodiče, učitel |
| Domácí příprava do školy a její intenzita | nahodilá, když je to nutné, především u mladších dětí | systematická s podporou dalších vzdělávacích aktivit |
| Význam známek | odpovídají vědomostem a nadání dítěte (na co má a nemá) | odpovídají rozsahu a kvalitě domácí přípravy, učení, zájmu, nepochybují o jeho nadání |
| Systém domácí přípravy | bez zprostředkování učiva a vysvětlování, bez podpory | s porozuměním, zájmem, dozor nad přípravou |
| Výběr školy | pasivní výběr podle dostupnosti (vzdálenosti) | aktivní výběr podle kvality a pověsti školy |
| Volba zájmových aktivit | vybírá dítě podle zájmu, aby poznalo, co ho baví | vybírá rodič podle toho co je dobré pro jeho vzdělání |
| Participace na školním dění | bez aktivního zájmu o školu | angažovanost ve prospěch školy |
| Vzdělávací aspirace rodičů | nízké | vysoké |

3 Velký sociologický slovník definuje sociální reprodukci jako opakování či obnovování uspořádání a struktury společnosti. (s. 924) Do s. r. však můžeme zahrnout též uspořádání sociálních vztahů, postavení a vzájemné vztahy v jednotlivých třídách a skupinách (tedy i rodinách) a také jejich životní styl. V kontextu naší definice bychom mohli doplnit, že reprodukce zahrnuje nejen sociální status, ale též životní styl, postoje, hodnoty, pozici na trhu práce, životní stereotypy apod.

| | | |
|----------------------|---|--|
| Vzdělávací strategie | bez opory, „korkové zátky plující na vodě“ | s oporou a promyšlenou strategií, silné vedení rodičů |
| Statusová strategie | orientace na práci a peníze, materiální stránka | orientace na vzdělání a sociální status – postavení ve společnosti a prestiž |

Tab. 1: Komparace konceptu volného a soudržného vztahu ⁴

Romskou rodinu nemůžeme zcela jednoznačně zařadit do jednoho z konceptů, prostředí je v mnoha ohledech složitější, život rodiny je zasazen do kontextu odlišných hodnot, kulturních tradic, odlišného vnímání času a sociální izolace, v některých případech hraničící se sociálním vyloučením. Budeme-li tedy výše uvedené proměnné vztahovat k romské rodině, musíme je přiblížit s detailní znalostí tohoto kontextu. Na základě kvalitativního šetření se pokusíme popsat sociální a kulturní determinanty a to prostřednictvím charakteristiky faktorů ovlivňující vzdělanostní (ale též životní) dráhu romského žáka. Sémantický vztah používaných pojmů determinanta a faktor je velice blízký a často bývá zcela potírán. Faktor vnímáme jako určitý činitel uplatňující se v procesu socializace dítěte (obecně v jakémkoliv procesu), kdežto determinantu jako souhrn více faktorů – činitelů spoluvytvářející interakci mezi sebou v kontextu socializace (procesu).⁵

3 ZÁKLADNÍ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Aniž bychom podrobně prezentovali celou výzkumnou strategii, pokusíme se s ohledem na rozsah studie omezit jen na klíčové motivy, které nás vedly k využití právě kvalitativních výzkumných metod, především ohniskových skupin a rozhovorů.

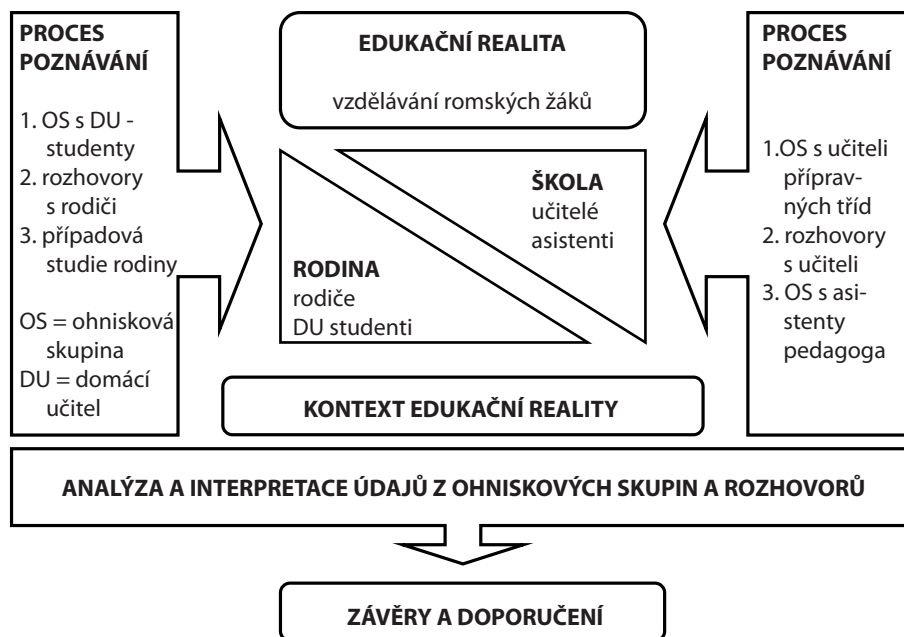
Při úvahách o volbě výzkumné strategie jsme byli vedeni výzkumným záměrem, který můžeme shrnout do obecně definovaného cíle: Co nejdůvěrněji poznat, pochopit a vysvětlit proces edukace romských žáků a to co možná v nejširším sociálním kontextu, který zahrnuje školní prostředí (třídu), ale též prostředí domácí (rodinu). Do těchto dvou prostředí jsme v roli výzkumníků vstupovali vždy prostřednictvím tří ucelených výzkumných modulů, přičemž každý z nich měl svoji dílčí výzkumnou strategii (cíl, metodu, analýzu a interpretaci), která korespondovala s výzkumným záměrem a vytvářela prostor pro triangulaci sledovaného jevu. Z výzkumného designu⁶ (viz obr. 1) je patrné, že k poznání edukační reality vzdělávání romských žáků jsme přistupovali komplexně. Vzájemně do sebe zapadající trojúhelníky naznačují

4 Koncept volného a soudržného vztahu (Katrňák 2004, s. 147-153), autorem modifikováno a upraveno.

5 Např. romská rodina (stejně tak rodina dělníků) může být vnímána jako výrazná determinanta utváření vzdělávací dráhy, rodina může být ale též charakterizována prostřednictvím faktorů (v nejužším slova smyslu proměnných) jako např. povolání rodičů, počet dětí v rodině, výše příjmů apod.

6 Srov. Creswell, J. W. Research design. 2003, s. 87 – 102.

interakci rodinného a školního prostředí, přičemž si již nyní dovedeme představit „sevřenost“ a „otevřenost“ trojúhelníků, které charakterizují intenzitu vztahu mezi oběma prostředími. Zatímco sevřené trojúhelníky vytvářejí kompaktní obdélník symbolizující ideální stav vzdělávacího systému, otevřené (vzdálené) trojúhelníky naznačující oddělenost rodiny a školy. Abychom lépe porozuměli celému procesu vzdělávání a mohli stanovit optimální strategie edukace, snažili jsme se o poznání a popis vzájemně analogických částí.⁷



Obr. 1: Grafické zobrazení výzkumného designu

3.1 K METODOLOGII VÝZKUMU A VOLBĚ METOD

Výzkum v oblasti sociální pedagogiky je charakteristický složitostí zkoumaných jevů. Zkoumané jevy jsou obtížně měřitelné (např. utváření vztahu, sociální a kulturní kontext prostředí, prožívání rozhodování apod.) a zatížené neustálou interakcí s kontextem prostředí, ve kterém se snažíme o jejich poznání. Namátkou uvedené jevy jsou charakteristické svojí proměnlivostí v čase a kolísáním v závislosti na prožívání člověka a charakteristikou jeho osobnosti. Chceme-li však nahlédnout do lidské zkušenosti, která je našim smyslem obvykle ukryta (především našim vizuálním vjemům)⁸, využíváme narativního poznání, které umožňuje hlouběji

7 V tomto textu zatím nejsou zahrnuty poznatky z dvou výzkumných modulů (2. rozhovor s rodiči a 3. případová studie rodiny), výzkum právě probíhá a je komplikovaný „vstupem“ do romské rodiny.

8 V této souvislosti máme na mysli především metodu nestrukturovaného pozorování, která je také klíčová pro kvalitativní výzkum, ale na rozdíl od interpretací „vnitřního světa“ člověka nám umožňuje interpretovat pouze „svět vnější“ – chování a jednání.

proniknout do způsobu prožívání, utváření zkušenosti, procesu rozhodování apod. V procesu získávání údajů jsme se tedy opírali o individuální rozhovory a metodu ohniskových skupin, přestože jsme si vědomi jejich limitů.

Metoda ohniskových skupin nám nabízí možnost důvěrného poznání mnoha sociálních jevů, které prostřednictvím jiných přístupů nemohou být zcela popsány a vysvětleny, naopak přináší také některá omezení, kterých bychom si měli být vědomi.⁹ Morgan (2001, s. 17) definuje ohniskovou skupinu v širším inkluzivním pojetí (nevyčleňuje ji tedy z rozsáhlé typologie skupinových rozhovorů) jako „techniku výzkumu, jenž shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem.“

Přestože definice zdůrazňuje jeden z klíčových principů ohniskové skupiny, jakou je interakce mezi účastníky, nezmiňuje další významné atributy, např. specifické charakteristiky účastníků skupin a práci moderátora s jejich reflexí zkušenosti, spojenou s tématem výzkumu, potažmo zkoumaným jevem, který chceme co možná nejdůvěrněji poznat. Badatel usiluje o zaměření pozornosti účastníků k jednomu ze specifických jevů – předmětu výzkumu, podobně jako optik hledá nejvhodnější spojovací čočku, aby soustředil tok paprsků do jednoho bodu. Účastníci přitom nejsou shromážděni náhodně,¹⁰ ale jsou vybíráni podle přesně stanoveného kritéria. Tím je nejčastěji osobní, nikým nezprostředkovaná zkušenost účastníka skupiny se zkoumaným jevem.¹¹ S ohledem na vnitřní motivaci účastníků skupin a jejich ochotu sdílet své zkušenosti s ostatními, stejně jako možnost vytěžit maximum údajů, otevírali jsme jednotlivá diskusní témata s cílem vyhnout se hlubším intimním otázkám.

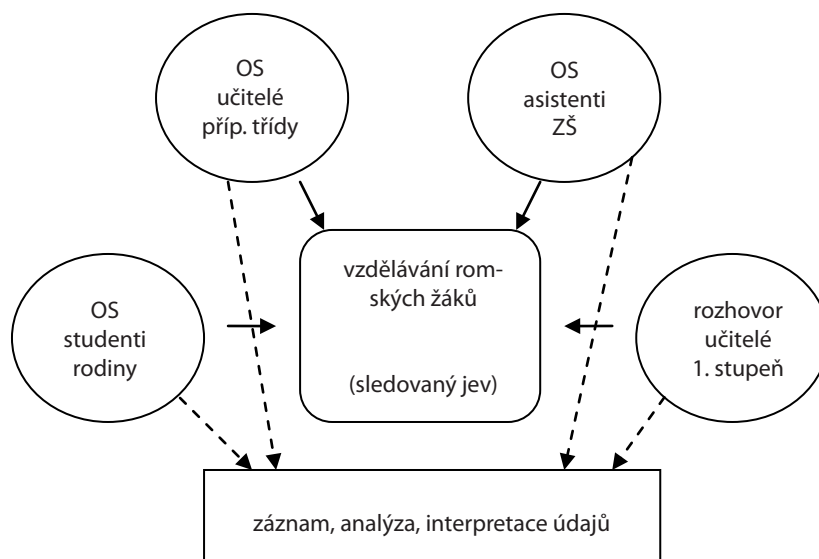
9 Zkušenosti, ze kterých čerpáme, jsou součástí již realizovaných dílčích výzkumů, např. z oblasti emancipace romských žen (Němec; Gulová; Štěpařová 2006), z výzkumu zaměřeného na multikulturní výchovu a využití metody neviditelného divadla při zkoumání předsudků (Němec; Remisová 2006) nebo při výzkumu efektivity přípravných tříd pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Němec 2005).

10 Jak bychom předpokládali u mnoha kvantitativně vystavěných výzkumných designů.

11 Často jako badatelé nemáme přístup ke zkušenostem druhých. Bez pomoci gatekeepera se nedostaneme ani do daného prostředí nebo komunity. Skupina účastníků OS může být právě onou „vyměněnou skupinou“, která na rozdíl od badatelů má při vstupu do těchto komunit „zelenou kartu“. V našem případě to byli např. studenti, kteří dlouhodobě doučovali v romských rodinách, kam by se sám badatel se záznamníkem v ruce nedostal.

4 K ANALÝZE A INTERPRETACI ÚDAJŮ

Jak je patrné z výzkumného designu, pracovali jsme celkem se třemi ohniskovými skupinami, které se odlišovaly charakterem účastníků (studenti – „domácí učitelé“, učitelé přípravných tříd a romští pedagogičtí asistenti), a vedli jsme individuální rozhovory s pěti učitelkami prvního stupně ZŠ, které vyučují ve třídách se zastoupením romských žáků. Tyto skupiny jsme vybrali záměrně, abychom mohli získat co nejvíce kvalitativních údajů o problematice vzdělávání romských žáků, podpořili triangulaci výzkumu a dostatečné nasycení jednotlivých kategorií výzkumu. Dílčí identifikované kategorie se nejen postupně opakovaly, ale zároveň byly rozvíjeny údaji od ostatních účastníků ohniskových skupin a prostřednictvím individuálních rozhovorů s cílem pochopit vztahy mezi nimi, popsat a vysvětlit proces vzdělávání romských žáků v kontextu sociálních a kulturních determinant.



Obr. 2: Vztah dílčích metod a účastníků výzkumu ke zkoumanému jevu

Ohniskové skupiny byly nedirektivně moderovány badatelem, výpovědi nahrávány a posléze transkribovány a analyzovány podle paradigmatu zakotvené teorie.¹² Zaměřili jsme se na analýzu údajů vycházejících z reálné každodenní zkušenosti učitelů, asistentů a studentů. Účastníci vzájemně doplňovali své reflexe a seznamovali se s postoji a pojetím výchovy a strategiemi svých kolegů. Účastníci ohniskových skupin se vyjadřovali k určitému tématu, které do diskuse předkládal moderátor, ale samotná diskuse a interakce mezi účastníky otevírala i témata další, která bezprostředně souvisela s jejich zkušeností.

V ohniskové skupině studentů jsme měli navíc k dispozici jejich osobní deníky, do kterých si zaznamenávali záznamy o procesu doučování, ale též své reflexe, ná-

12 Srov. Strauss, A.; Corbinová, J. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1999.

pady, příběhy apod. Po každé návštěvě (doučování dítěte v rodině) měl student za úkol zformulovat do svého deníku stručný zápis, ze kterého jsme mohli vycházet při moderování skupiny.

4.1 SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ DETERMINANTY

Veškeré poznatky o procesu edukace romských žáků, ke kterým jsme dospěli na základě předchozích výzkumů, se pokusíme interpretovat skrze dílčí faktory, které ve svém souhrnu utváří kulturní a sociální determinanty a umožňují nám osvětlit složitost celého procesu edukace romských žáků. V textu zmiňujeme determinanty kulturní a sociální, a jsme si vědomi jejich vzájemné provázanosti. K sémantickému významu obou pojmů můžeme na základě kvalitativních výzkumů dodat, že zatímco determinanty sociální jsou společné i některým rodinám majority, jsou determinanty kulturní úžeji vázány k určitému (v našem případě romskému) etniku.

Faktor mravní normy a řádu

Romské děti vyrůstají v prostředí odlišných hodnot než většina dětí majoritní společnosti. Proces socializace prostřednictvím hodnot, vedení k jejich akceptaci a konečně identifikaci s nimi, je provázen procesem utváření specifických mravních norem, které jsou podmíněny životem v romské komunitě obklopené majoritní „bílou“ společností. Snad nejlépe to můžeme demonstrovat na krátkém příběhu.¹³

V autě jedou dva Romové a dva gadžové. V těsné blízkosti jejich pomalu jedoucího auta se odehraje tato situace. Malý romský kluk (cca 10 – 12 let) utrhne řetízek z krku mladé dívky a utíká s ním pryč. Okradená si to nenechá líbit a utíká za ním. V autě se probudí hráčské vášně a fandovství spolujezdců Čechů a Romů. Bílí křičí: „Chyť ho, chyť ho, chyť ho ...!“ Romové křičí „uteč, uteč, uteč ...!“ Na tomto jednoduchém příkladu, aniž bychom chtěli zobecňovat na celou romskou populaci, můžeme doložit pojetí odlišných norem, ve kterých děti vyrůstají. V okamžiku, kdy přijdou poprvé do školy, stěrávají se tato pravidla se školním řádem, ale obecně i základními mravními pravidly většinové společnosti.

Účinnou edukační strategií mohou být přípravné třídy, ale též uzákonění povinného posledního ročníku v mateřské škole před nástupem do školy základní. Z výroku jedné učitelky¹⁴ z přípravné třídy je také patrná strategie, kterou se snaží uplatňovat – vytvářet řád, který by se mohl stát základem pro osvojení mravních norem.

Protože děti kolikrát žijí ve velice komplikované situaci a my se jim snažíme dát nějaký řád a systém, který ony nikdy neměly. Protože ostatní děti, z normální populace, žijí odjakživa v řádu nebo systému, kdy jsou k něčemu vedeni. Ovšem tyto děti ne a nikdy nebyly. Ty to nepoznaly a my se jim snažíme nějaký řád dát. A přes děti současně působíme na jejich

13 Příběh jsme zaznamenali na přednášce otce Rouse, který na své faře v Zábrdovicích založil dětský dům a během celého týdne organizuje volnočasové aktivity pro romské děti a mládež. Během týdne se tam vystřídají stovky dětí. Příběh je volně převyprávěn a zkrácen. Srov. také Rous, Jiří. Rous – vhléd do problému. 2003..

14 Autentické výroky jsou označeny kurzivou, z kontextu je patrné, jde-li o výrok učitelky, asistentky nebo studenta. Z toho důvodu jsme vypustili bližší identifikační údaje.

rodiče a záleží na tom, jak dalece se nám to daří. Někdy, když se nám to daří, tak se najednou v rodině něco stane, například to začne skřípat mezi rodiči a všechna práce několika let najednou padne. A vy začínáte znovu.

Pro utváření pojetí řádu v rodinách je nezbytná spolupráce učitelů s rodiči. Pokud je spolupráce s rodinou dobrá, rodina pravidelně komunikuje s vyučující a asistentkou, je osvojování určitých hodnot a řádu účinnější.

Faktor romské cti

Tato oblast jakoby dotvářela pojetí norem, které se na straně jedné odlišují od majoritních, na straně druhé vytváří specifikum kultury. Následující příběh je ukázkou láskyplné rodinné péče (hodnota dítěte je v romské rodině na předním místě), jiné vnímání (nepochopení) kontextu dané situace a ukázkou „hrdosti“ (možná lépe cti) romské rodiny ukázat se v „dobrém světle“.

Naposledy jsme se chystali na koně. Rodičům jsem vysvětlila, co mají mít děti na sobě. Další den přišla holčička v kozačkách a v sukýnce. Když jsem se ptala, jak půjde lesem po turistické cestě a v zimě, maminka řekla, že alespoň bude krásná.

Deskriptci tohoto faktoru bychom mohli rozšířit o význam svačiny v kontextu hodnotového systému rodiny a zanedbávání pravidelné školní docházky, velkého počtu omluvených a často i neomluvených hodin. Přestože řada rodin vysoce reflektuje hodnotu vzdělávání a uvědomuje si smysl školní docházky, převáží mateřská odpovědnost spolu s elementárními hodnotami „romské cti“. Řada asistentů vypovídá, že pro romské rodiče je klíčové, aby rodina měla dostatek jídla a nehladověla! Pokud nastane období, kdy ani matka nemá finance na svačinu pro své dítě, raději ho nepustí do školy a bez větších rozpaků a jakýchkoliv výčitek, že by se dopouštěla něčeho nemravného, napíše svým dětem omluvenky.

Já třeba zase říkám, že to dítě musí chodit do školy. Pokud chodit do školy nebude, bohužel vám nechám strhnout peníze. „Vy jste povinna dítě posílat do školy!“ A je to! A tím to zhasne! A chodí do školy, a čisté a má svačinu. A když nemají peníze, protože vím, že kolikrát dítě nemá na svačinu, tak dítě nejde do školy. (...) Oni prostě to své dítě nepustí hlady. To nejde!

Faktor pojetí času a jeho struktura

Romské dítě vyrůstá v rodině, kde jsou většinou oba rodiče nezaměstnaní, a tudíž veškerý čas není tak striktně strukturovaný jako v rodinách, kde rodiče většinu dne pracují a diferencují mezi tzv. vázaným a volným časem. Tato skutečnost je jedním z hlavních důvodů, proč v dětech není utvářen smysl pro časovou souslednost vytvářející základ denního režimu a potažmo alespoň minimálního řádů, který by rodinu zavazoval vstát v danou dobu nebo se v určitý čas dostavit na dané místo.

Loni jsem měla jednoho zaměstnaného rodiče na 15 dětí. Letos nikoho. Tam nikoho nic nenutí k tomu, aby museli něco dělat. A děti v této atmosféře vyrůstají. Tak už žili babičky a dědečkové. Teď se sem tam objeví první pozitivní záležitosti v této oblasti, že například jejich teta někde vypomáhá s úklidem, tak děti ví, že ona někde musí být v určitý čas na určitém místě. Oni žijí ze dne na den. Ne jako my, když si rozvrhneme věci na delší dobu dopředu.

Jako účinná edukativní strategie u dětí mladšího školního věku se osvědčuje hra. Hra je nejen dětmi vyhledávána a oblíbena, ale implicitně obsahuje i pravidla, která jsou nezbytnou součástí hry. Ta se dají postupně nastavovat tak, aby byla složitější a odpovídala vyspělosti dětí. Nacházíme zde také analogii mezi pravidly ve hře a v reálném životě. *Čím je jednodušší hra a pravidlo, aby dítě mělo pocit, že to zvládne, tím lépe. Pokud se něco naučí, pak by to neustále chtěly opakovat. Čím je výsledek jednodušší nebo názornější, tím je dítě šťastnější. Pokud se přeskočí nějaká etapa v tom, co ještě nezvládly, už je to nebaví, začnou zlobit a poštuchovat se.*

V citaci učitelky je také naznačen význam aspirační úrovně (*mělo pocit, že to zvládne*) a posilování sebevědomí dětí (*je šťastnější a chce to opakovat*), které je obecně na velmi nízké úrovni i díky přístupu rodičů (viz dále).

Faktor specifických prekonceptů

Oba dva zmíněné faktory také úzce rezonují s následujícím, který jsme označili jako faktor specifických prekonceptů. Dítě vyrůstá v prostředí, které je charakteristické jinými systémovými vazbami k majoritě, ke škole, k vnímání času, k práci apod. Do této oblasti náleží i vztah k práci (potažmo penězům) a její náhrada sociálními dávkami a tím vytváření mylné představy v dítěti, že „pro peníze se chodí na poštu, když už nejsou“.

Ale systém nechápou. Já se jich ptám, kdo jsem. Oni ví, že paní učitelka. Ptám se, koho potřebuji, abych do školy mohla chodit, a oni řeknou, že děti. Já odpovím, že ano, že je něco naučím. A proč je budu učit? Protože za to dostanu peníze. A oni se ptají, jak to, že si pro peníze nechodím na poštu. Čili oni nechápou, že jsou povolání, za něž se dostává výplata. To je problém. Na cokoliv se narazí, oni nemají na čem stavět.

Faktor citlivého vnímání odlišnosti

Deskripce tohoto faktoru není jednoduchá, rodí se v samé skutečnosti fyzické odlišnosti, vyrůstá v menšinovém zastoupení společnosti (minoritě), dozrává v mediálním obrazu sdíleném ve sdělovacích prostředcích a je završena v negativních předsudcích, které nalézáme nejen u majority, ale též u Romů, jež je nejčastěji vystavěna na osobní „trpké zkušenosti“ (prožitku nejčastěji reflektovaném ve formě konkrétního příběhu). Citlivé vnímání odlišnosti je provázáno i nižším sebehodnocením žáka a vzájemně se prolínají. Nabízí se otázka, kdy si dítě poprvé uvědomí, že je odlišné, a jak s touto odlišností dále ve vztahu ke škole pracuje.¹⁵ Spouštěcím jevem je „komplex procitnutí“, který vzniká jakoby „náhlým odkrytím“ identity člověka, který do té doby žije ve svém nejbližším společenství (i majoritní společnosti) a není si vědom žádných ani fyzických znaků, které by ho měly odlišovat. Na svoji odlišnost je často upozorněn až svými vrstevníky z majoritní společnosti a takové odhalení je vnímáno jako skličující a zcela ponižující. Dokladem takového komplexu jsou příběhy dospělých, kteří vzpomínají na tento den jako na klíčovou životní

¹⁵ Tento proces jsme se snažili popsat prostřednictvím vyprávění dospělých osob, v našem případě romských studentů VŠ, kteří vzpomínali na své dětství a na první negativní zkušenost rozbíjející jejich identitu.

událost, která výraznou měrou determinovala utváření jejich sebepojetí. V příbězích jsou také samotnými vypravěči naznačeny strategie, které napomohly vyrovnat se s touto psychicky náročnou životní situací.

*Maminka viděla dceru ve vaně. A říká: „Co tady děláš?“ A ona si vzala kartáč a drhla se a řekla jí, že se stydí za svou barvu kůže. Maminka šla do školy a tam jim to řekla a nic se nestalo. Takže děti tak trpí. Ani ty učitelky si to nenechají vysvětlit. To je ponížení pro nás. Ty děti s tím budou vyrůstat pořád.*¹⁶

Je hrozné, že jsem se snad i jednu dobu styděla za to, že jsem Romka, já jsem si myslela, že to není v pořádku, a to mi bylo málo, nějak 11 nebo 12 let a vím, že se mi děti posmívaly, a já jsem si řekla, to je něco špatného, já jsem něco špatného. Jakoby ty děti mají určitý ten okamžik, kdy se stydí za to, že jsou Romové. To je hrozné.

*Já jsem zažil situaci, kdy jsem do páté třídy nevěděl, že jsem cikán. A byl jsem jediný ve třídě. A když mi pak někdo řekl, že jsem „gipsy“ nebo „cigoš“, tak jsem nechápal, co se děje. A pak jsem zjistil, že i kdybych se učil na samé jedničky, vždycky budu mít za tři.*¹⁷

Faktor odlišného jazykového kódu a sémantiky pojmů

V tomto kontextu sehrává důležitou roli i jazyk, jazyková vybavenost romských žáků (bariéry v komunikaci) a především sémantika pojmů a rozlišovací schopnost a pestrost jazykového kódu. Následující příběh učitelky je ilustrací situace, ze které pramení konflikty mezi školou a rodinou. Mezi řádky však můžeme vyčíst ochraňující a citlivý vztah matky k dítěti (hodnota dítěte, viz výše) a náznaků předsudků matky vůči škole, ve které působí učitelé majority.

Děti mají dost bujnou fantazii a rodiče se neptají děti po příchodu ze školy, co probírali, ale jestli je někdo bil a jestli jim někdo nadával. A když se v malé šatničce postrčí, tak doma řeknou, že je někdo bil, protože nemají tak širokou zásobu, aby se vyjádřili, zda je někdo strčil, zduchl, bouchl, rovnou řeknou, že je bil. A hned druhý den příběhne rodič s tím, že jejich dítěti někdo něco udělal. To jsou také časté důvody rozporů.

Faktor hodnoty mateřství v kontextu vzdělání a postavení romské ženy v rodině

Přestože o hodnotě vzdělání pojednáme ještě níže, otevíráme ho nyní v souvislosti s kulturně specifickým postavením romských žen v rodině a možnostmi jejich vzdělávání jako potenciálního vzoru pro své děti a možnosti změny vzdělanostní reprodukce. Výrazným fenoménem, který stále přetrvává, je relativně brzké mateřství (období prvního dítěte), které nastupuje ve srovnání s většinovou společností a se současnými trendy mezi 16. – 20. rokem. Hodnota mateřství (větší množství dětí) se v romské komunitě také slučuje s hodnotou zdraví, a naopak děti narozené matkám v pozdějším věku jsou komunitou vnímány jako něco nenormálního, nezdravého. V hodnotovém systému romské rodiny je též nepředstavitelné, že by

16 Citace příběhu jedné z žen z výzkumu autora o emancipaci a aktivizaci romských žen. *Budte rádi, že máte chytré ženy* aneb Romská žena v zrcadle vyprávění. (Gulová; Němec; Štěpařová 2006).

17 Třetí příběh je reflexí dětství našeho studenta, který byl jedním z účastníků ohniskové skupiny asistentů.

se žena měla vzdělávat, protože má být připravena především na roli matky. Tato skutečnost se potvrzuje i ve výzkumech, které jsme realizovali s romskými asistentkami na školách. Změna sociálního statusu ženy „v domácnosti“ v emancipovanou ženu, „která se začne vzdělávat“, je pro jejich muže nepředstavitelnou skutečností, která je mnohdy doprovázena žárlivými scénami, jež jsou předzvěstí ztráty dominantního patriarchátu muže.

Možná je to jako ten biblický princip, protože tam to taky tak je, chlap je hlava a ženská je krk, ale která s ním může taky i hýbat. (...) tak je to rodina, ...poslouchá se starší... už od svých rodičů, to máme tak. I když ten chlap pravdu nemá, tak mu řeknu, že to není tak nebo tak, ale pak: „Máš pravdu“.

Faktor vzdělání

Obecně hodnota vzdělávání je v romské komunitě posazena velice nízko, ale v mnohých rodinách se pojetí této hodnoty postupně mění. Dokladem toho je program Domáci učitel¹⁸ a stále zvyšující se zájem o doučování dětí v rodinách. Z ohniskových skupin se studenty je zřejmé, že rodina vnímá smysl doučování nikoliv pouze ve zlepšení prospěchu svého dítěte, ale v uplatnění se ve společnosti, v získání lepšího pracovního uplatnění (sociálního statusu).

Nízká vzdělanostní úroveň romské populace je zřejmá z tabulky (Navrátil 2003, s. 136)¹⁹.

| stupeň vzdělání | % |
|---------------------------------|------|
| bez vzdělání | 2,9 |
| zvláštní škola | 15,8 |
| neukončené základní vzdělání | 10,1 |
| základní a nedokončené učňovské | 40,6 |
| vyučení bez maturity | 20,7 |
| vyučení s maturitou | 2,4 |
| střední odborné bez maturity | 3,6 |

18 Obsah projektu je založen na doučování dětí studenty přímo v rodinném prostředí. Na realizaci se podílí např. Pedagogická fakulta MU v Brně, ale i mnohá občanská sdružení v celé ČR.

19 Výzkum byl realizován v roce 2001 a účastnilo se ho 836 respondentů. Vést statistiku o vzdělání romských obyvatel je velice obtížné, podobně jako zjistit přesný počet romského obyvatelstva. Podle existujících legislativních norem, především podle § 2 odst. 2 zákona č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů, je příslušníkem národnostní menšiny občan ČR, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny (...). Podle této definice bychom za romského žáka nebo studenta mohli považovat pouze ty, kteří se sami nebo prostřednictvím svých rodičů přihlásí k romské národnosti. Zatímco v r. 1991 se při sčítání lidu přihlásilo k romské národnosti 33 489 Romů, v r. 2001 to bylo jen 11 746, tj. asi 0,3% z celkového počtu obyvatelstva. Nevládní organizace odhadují počet Romů na cca 275 000, tj. asi 2,7% z celkového počtu obyvatelstva. Výše citovaný zákon 273/2001 Sb. také neumožňuje podle § 4 odst. 2 orgánům veřejné správy (tedy též školám) vést evidenci příslušníků národnostních menšin, získávat, zpracovávat a používat osobní údaje poukazující na příslušnost k národnostní menšině.

| | |
|-----------------------------|-----|
| střední odborné s maturitou | 2,2 |
| vysokoškolské | 1,7 |
| celkem | 100 |

Tab. 2: Dosažený stupeň vzdělání romského obyvatelstva (Navrátil 2003)

Rodinám, jež jsou zapojeny do projektu „domácí učitel“, není lhostejná budoucnost svých dětí. Jsou si vědomi, že sami učivo nezvládají a nebyli by schopni své děti doučovat, a proto využívají nejen edukativní podpory ze strany studentů, ale též opory sociální. Rodiče se radí se studenty, jaký typ školy by byl pro jejich dítě nejlepší, jaké zvolit volnočasové aktivity apod.

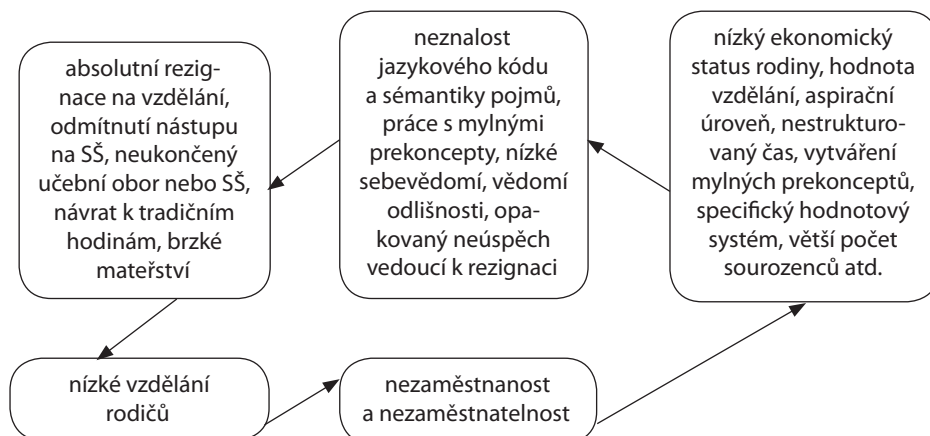
... maminka má zájem o to, co ty děcka dělají. No a když tam přijdu, tak okamžitě vypakuje všech patnáct dětí, který tam nemají zrovna co dělat. (...) No, no a snaží se jakoby udržovat ten náš kousíček soukromí, toho místa, kde se vlastně učíme. Takže ona fakt vypadá, že chce, aby ty holky někam došly... (...)...No minimálně učňák. Protože ona má jenom základní vzdělání.

Některé rodiny jsou ochotny si za vzdělání svých dětí platit, některým studentům po skončení dohody o doučování nabízejí i možnost financování z vlastních prostředků. Výjimkou nejsou ani děti na soukromých školách, kde platí školné. Využívají i různých stipendijních fondů (např. Verda). V rodinách, které mají zájem o „prospěch“ a vzdělání svých dětí, se setkáváme i se skutečností, že vynakládají vlastní úsilí a snaží se udržet své zaměstnání.

4.2 BLUDNÝ KRUH ANEB NEKONČÍCÍ REPRODUKCE FAKTORŮ

V následujícím vyobrazení se pokoušíme o popis „bludného kruhu“ sociální reprodukce. Popis je v mnohém zjednodušením složité reality, kterou se snažíme přiblížit, zároveň je ale určitou schematickou situací, která není ojedinělá a doplňuje teorii sociální reprodukce.

Tradiční nízké vzdělání rodičů podmiňuje jejich špatnou uplatnitelnost na trhu práce, jež je příčinou nezaměstnanosti a ve velké míře i dlouhodobé nezaměstnatelnosti. Tento základní rámec je dále doplněn specifickými faktory charakterizující romskou rodinu jako např. citlivé vnímání odlišnosti, hodnotová orientace (vzdělání není prioritou), téměř žádná nebo mizivá podpora aspirací a zájmů dětí, větší množství sourozenců a nevyhovující bytové poměry (viz dílčí faktory výše). Z takového prostředí přicházejí děti do školy, začínají si osvojovat základy pracovního režimu a pojetí řádu. Jsou však determinovány mylnými představami, neznají jazykový kód a adekvátní sémantiku pojmů, nejsou orientovány výkonově ve vztahu k plnění úkolů, neúspěch živí jejich nízké sebevědomí a otevírá se velká diskrepance v oblasti aspirační úrovně („co bych chtěl a co mohu“). Opakovaný neúspěch především na druhém stupni ZŠ vede k rezignaci na dobré výsledky učení a další vzdělání (nástup do střední školy). U dívek vítězí tradiční rodinné hodnoty zdraví, které je symbolizováno časným mateřstvím. Nově narozené děti se tak ocitají na počátku „bludného kruhu“ sociální reprodukce.



Obr. 3: Bludný kruh sociální reprodukce

5 STRATEGIE EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Výčet faktorů determinujících vzdělávání romských žáků není úplný, ale pro účely předkládané studie popisuje typické činitele spoluutvářející problematický systém edukace romských žáků. Aby tento výčet byl úplný, přejdeme nyní k popisu strategií, které jsou obsahem školské politiky a vytvářejí inkluzivní sociální oporu. Na její realizaci se podílí jak státní správa, tak i nevládní organizace. Do této strategie jsme zahrnuli tři pilíře opory: Přípravné ročníky, romské asistenty působící ve školách a „domácí učitele“.

5.1 STRATEGIE PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD

Jednou z edukačních strategií vzdělávání romských dětí na samém počátku školní docházky, ale též v preprimárním období, jsou přípravné třídy. Utváření vzájemných vazeb mezi dětmi jako určitého společenství, je možné pouze na základě dobré znalosti přirozeného prostředí dětí - romské rodiny. Pro vznik pojetí řádu u romských dětí je důležitá spolupráce učitelů s rodiči. Pokud je spolupráce rodiny dobrá a pravidelně komunikuje s vyučující a asistentkou, je osvojování hodnot a řádu účinnější. Učitel může lépe působit na dítě (s podporou rodiny) a také na rodinu (s podporou dítěte). Důvěra se také rozvíjí spoluprací s romským pedagogickým asistentem, který je příslušníkem vlastní komunity a je v úzkém kontaktu s vyučujícím.

Podrobně jsme o přípravných třídách pojednali v samostatné studii (Němec 2005). Máme-li shrnout jejich význam a zároveň neopakovat obecně známé argumenty, především např. význam jazykové přípravy, pak můžeme uvést:

Společenství jako základ přirozené socializace

Školní třída s dobrým sociálním klimatem, prostřednictvím kterého se děti mohou úspěšně socializovat, je určitým společenstvím, zmenšeným obrazem světa majority, ve kterém platí „určitý řád a pravidla“. Učitelé v přípravných třídách se potýkají s problémy, které přímo pramení z neschopnosti romské populace osvojit si určitý „režim pracovního dne“. Děti nechodí včas do školy, protože rodiče mnohdy „nevnímají časovou strukturu dne“, která je charakteristická pro majoritní rodiny. Nevidí hodnotu ve vzdělání, protože ho sami nepotřebovali a nepotřebují pro vlastní život ve společnosti. Právě školním životem ve společenství se děti nenásilnou formou učí osvojovat jednoduchá pravidla, která jsou základem osvojování pravidel vyšších – mravních.

Osvojování pravidel jako základ pro mravní jednání

Dítě si prostřednictvím rozmanitých her může osvojit základní představu o „fungování“ pravidel. Učitelé úspěšně využívají analogie pravidel ve hře a pravidel (řádu) v reálném životě, a tudíž jim mohou „ukázat svět“, vysvětlit jeho zákonitosti. Učitel může nahlédnout do života jednotlivých rodin (například prostřednictvím námětových a symbolických her) a seznámit se tak nejen s romským prostředím (kontextem životní situace dětí), ale i hodnotami, se způsobem vzájemné komunikace mezi jednotlivými rodinnými příslušníky. Herní činnosti též rozvíjejí sociální vztahy a naplňování sociálních rolí, které může vést k utváření odpovědnosti každého žáka za své chování. „Navedení na cestu“ k vlastnímu pojetí odpovědnosti u každého dítěte je klíčovou hodnotou ve výchově.

Rozvoj sebepojetí a utváření sebevědomí

Úspěch při zvládnání jednoduchého úkolu je základem úspěchu v dalších oblastech a posílení vědomí vlastních schopností, které bychom mohli vyjádřit zvoláním: „Věřím si!“ Právě nedůvěra ve vlastní schopnosti a opakované selhávání žáků již na prvním stupni ZŠ vytváří nejen mezery v základních vědomostech, ale je příčinou nepochopení složitějších souvislostí a nových poznatků. Strategie, která napomáhá osvojování si „základů, na kterých se dá stavět“, je vyjádřeno pojmovým spojením sociální opora. Úvahy o významu sociální opory nastiňují možnou podobu nového vzdělávacího paradigmatu, které od hodnocení obecné kvantity přechází na sledování individuální kvality. Romští žáci nemohou být srovnáváni s obecnou normou (například v oblasti čtenářských dovedností), ale s individuální normou, která reflektuje vůli a schopnosti každého jedince.

Limity a omezení

Z dílčího výzkumu, který jsme realizovali s učiteli prvního stupně ZŠ, s cílem ověřit funkčnost a význam přípravných tříd, je patrná shoda v mínění, že vliv přípravné třídy je patrný především v prvních dvou letech školní docházky a dále jakoby se postupně ztrácel, žáci se „výkonově“ vyrovnávají. Kladně hodnotí učitelé především

skutečnost, že žáci jsou připraveni na úkoly spojené se školní docházkou především v oblasti grafomotorické, mají zažité správné uchopení psací potřeby, uvolněnou ruku, výborně zvládají uvolňovací a procvičovací aktivity, které předcházejí výuce psaní. Protože tyto děti už znají prostředí školy, přípravné třídy jsou mnohdy analogicky a modelově blízké prvním třídám, znají základní pravidla chování, mnohdy také vědí, co se od nich očekává, a tudíž ze samotné školy nemají strach, těší se do ní a samotný přechod, který je pro některé děti velmi psychicky náročný, dobře zvládají. Školní návyky a zkušenost s jistou „formou vyučování“ se odráží také v jejich schopnosti se učit a spolupracovat s učiteli *...oni rychleji reagují na to, jaká pravidla si s nimi ten učitel zvolí.*

Do první třídy nepřicházejí jen děti z přípravných tříd, ale také děti přímo z rodin a mateřských škol. Nastává situace, kdy má učitel ve třídě žáky několika pomyslných „úrovní“ (adaptace, návyků, očekávání apod.). Tato skutečnost pak ovlivňuje náročnost práce. Dochází k situacím, kdy svou pozornost musí více zaměřovat na děti „slabší“ a plně se nemohou věnovat žákům z přípravných tříd, pracovní tempo ve třídě se přizpůsobuje žákům „novým“ a tím se snižuje i význam přípravných tříd. (*...ale tam ty děti slabší, než jsem je obešla, než jsem každému ukázala, kde budeme pracovat, (...) když jsem to nakreslila na tabuli, myslela jsem, že budou vědět co a jak, ale nevěděly.*)

Ačkoliv jsou učitelé s fungováním přípravných tříd velmi spokojeni a hodnotí je kladně, má jejich existence i negativní důsledek. Oficiálním cílem přípravných tříd je zajištění rovného přístupu ke vzdělání a vyrovnání vzdělávacích potřeb hned při vstupu do vzdělávacího systému. Děti jsou připravovány na úroveň běžné základní školy, dostávají se však většinou do škol „romských“, kde se setkávají s dětmi, které přicházejí bez předškolní přípravy přímo z rodin nebo mateřských škol. To má za následek situaci, že učitel má ve třídě děti s různou školní připraveností. Při vzdělávacím procesu pak musí učitel volit takové strategie, aby mohl pracovat se všemi dětmi, větší pozornost však věnuje těm, které jsou „slabší“, a plně se nemůže věnovat rozvoji vstupního potenciálu dětí z přípravných tříd.

5.2 STRATEGIE ROMSKÝCH PEDAGOGICKÝCH ASISTENTŮ

Počátek profilační geneze profese asistenta pedagoga spadá do devadesátých let minulého století a souvisí s úvahami o posláni současné školy a vzdělávání, které by mělo být přístupné všem dětem bez rozdílu.

Podle stávajících legislativních předpisů²⁰ může ve školách a v přípravných třídách pracovat tzv. asistent pedagoga. Zřízení této funkce je logickým doplňkem deklarovaných snah pomoci dětem z odlišného sociokulturního prostředí, které dobře (nebo vůbec) neznají vyučovací jazyk, sdílejí odlišné hodnoty a obtížně se adaptují na práci ve škole. Asistent obvykle zná velmi dobře prostředí, ze kte-

²⁰ V součinnosti se zákonem č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 9 a vyhláškou MŠMT č. 73, § 7 (asistent pedagoga). Viz vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V našem souboru jsme pracovali s romskými pedagogickými asistenty.

rého děti pocházejí (prostředí romské komunity, ale i konkrétních rodin), a může být nepostradatelným pomocníkem při výchovně vzdělávací práci učitele, ale též nepostradatelným socializačním mediátorem mezi vyučujícím (majoritou) a rodiči (minoritou). Z realizovaného výzkumného šetření jsou významné následující kategorie.

Romský asistent pedagoga jako mediátor

Samotná možnost zřízení funkce pedagogického asistenta nedefinuje jeho možné pracovní povinnosti ve složité síti sociálních vztahů ve škole a v jeho nejbližším sociálním prostředí (rodina apod.). Vymezení pracovních povinností v jednotlivých školách je různé, podle místních potřeb. Bohužel potřeby škol jsou mnohdy diametrálně odlišné než vlastní očekávání asistentů a jejich vzdělání (převážně základní vzdělání), které předurčuje jejich nerovné postavení mezi učiteli a vedením škol. Zatím co některé školy využívají asistenty k pomocným pedagogickým pracím (např. pomoc v hodinách s vysvětlováním učiva atd.), jiné degradují jejich význam na pomocný personál (držení dozoru, vrátný ve škole apod.). Přestože se asistenti mohou cítit poníženi přidělenou prací, jsou si velice dobře vědomi svého významného poslání, které vyplývá z jejich funkce. Jedna z asistentek o tom vypovídá:

My jsme tam od toho, abychom byli nápomocni dětem a rodičům a zpřístupnili školu rodičům. Ale kolikrát ty školy bohužel chtějí po asistentech všechno. Ale naše práce je o něčem jiném. Ale ti učitelé to nevnímají, protože si říkají: „Je to obyčejný cigán, že?“

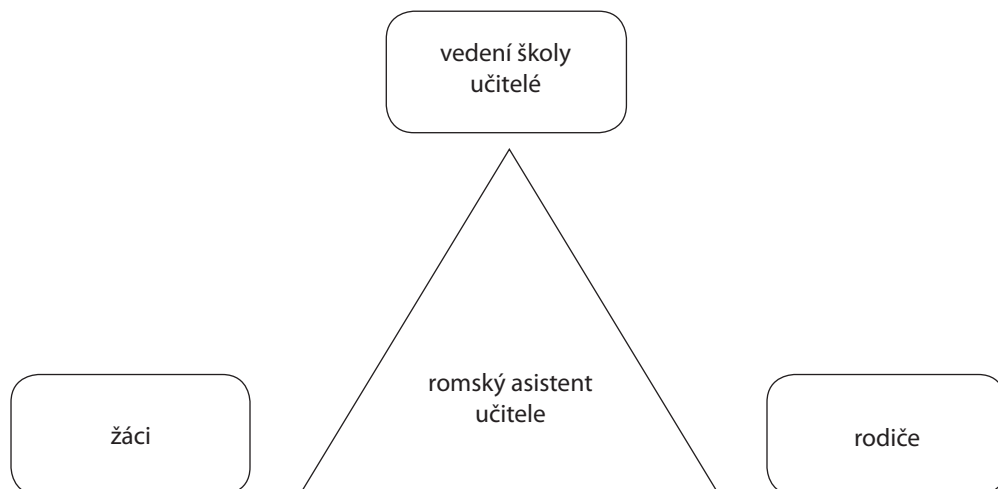
Nerovné postavení učitelů (především zastoupených majoritou) a asistentů je způsobeno hned několika faktory.

Rozdílné vzdělání (učitelé VŠ, asistenti ZŠ, SŠ v některých případech též VŠ). I v případech, že např. asistent dosahuje bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání, je nerovnost podmíněna např.:

Postavením samotné profese asistenta ve vztahu k učiteli. Asistent je pomocník učitele, neměl by učit a být „zodpovědný“ za pedagogický proces, na straně druhé je často využíván i k dlouhodobému suplování za učitele, pokud jsou nemocní apod. Jeden z asistentů se svěřil, že na škole je především proto, aby suploval, protože často někdo chybí.

Příslušností k danému etniku. Mnozí romští asistenti vnímají nerovnost svého postavení právě pro svůj odlišný původ. Lépe rozumí problémům romských dětí (rodin) a identifikují se s nimi. Této skutečnosti by mohlo být využito ve prospěch vzdělávacích strategií romského žáka, ale paradoxně se mnohdy obrací proti samotnému asistentovi právě proto, že je příslušníkem komunity, ve které se generují tyto problémy. *To je stejné i v xxx, tam jsou dvě asistentky, mají VŠ - učitelství pro první stupeň, stejně pracují jako asistentky.*

Pedagogičtí asistenti se nalézají ve složitém trojúhelníku sociálních vztahů. Na vrcholu je vedení školy a učitelé, kteří jsou příslušníky majority a mnohdy přistupují k asistentům s určitým despektem, zároveň však spoléhají na jejich nenahraditelnou mediační funkci, jejíž těžiště práce spočívá v interakci s žáky, rodinou a učitelem.



Obr. 4: Postavení romského pedagogického asistenta

Pedagogičtí asistenti, identifikovaní se svojí rolí mnohdy náhradních opatrovníků dětí, si velice dobře uvědomují, že jsou často jediní, kteří mohou poskytnout sociálně pedagogickou oporu dítěti. Posílit jeho sebevědomí nebo mu nabídnout herní činnosti vedoucí k prožitkům radosti, ale též osvojení základních vědomostí a dovedností.

U nás jsou ty děti opravdu ve škole šťastné. A já je nedám! I kdyby to dítě bylo z té nejhorší z nejhorších rodin, tak já mu nikdy nedám najevo, ještě více se mu věnuji.

Někteří učitelé pomoc asistentů odmítají. Podezírají je z toho, že dětem napovídají a řeší za ně úlohy, které by mělo dítě zvládat samo. Navíc poukazují i na to, že pokud by měli ve třídě asistenta, nemohli by si udělat představu o jednotlivých žácích o jejich úrovni a kvalitách. Tyto argumenty mohou být zástupné, skutečné důvody jsou i jiné. Z výzkumů, které jsme realizovali právě s asistenty, je zřejmé, že učitelé mají mnohdy „strach z kontroly“ ze strany asistentů, kteří jakoby hlídají korektní přístup k romskému žákovi.

Romský asistent pedagoga jako identifikační vzor

Romský asistent je velice citlivý k chování a jednání učitelů. Zajímavou kategorií, kterou jsme identifikovali, je např. „učitelské alibi“. *Učitelé tu zůstávají jenom proto, že rychle zjistili, že tady vydělávají snadno peníze a nemusejí se namáhat. Nikdo je nekontroluje. Taková Romka nepřijde a neřekne, nebouchne: „Paní učitelko, moje dítě chodí do páté třídy a neumí číst.“ Oni tohoto využívají, že nic nemusí, vše ututlají, hodí se to na cikány. Cikáni jsou hloupí, neumí nic, jsou takoví a makoví a jsou z takových a takových rodin. Ale já si myslím, že pracujeme tak, abychom ty děti přesvědčili, že učení je pro ně důležité. Zatímco asistenti jsou velice dobře identifikováni se svým posláním pomáhat romskému žákovi, osobně vnímají, že učitel může romského žáka použít jako alibi pro svoji nedůslednou práci nebo obecně lhostejnost k vzdělání romského dítěte. V této rovině úvah hraje důležitou roli kontext kulturní, ale především ná-*

rodnostní odlišnosti. Faktem zůstává, že školy velice často pracují s modifikovaným kurikulem, a tudíž nemůžeme v úrovni vědomostí a dovedností žáků porovnávat školu s převahou romských a naopak českých dětí.

Poslání asistentů, které je naznačeno v předchozí replice asistentky, je zobrazením smyslu jejich práce. Asistenti si uvědomují svoji významnou roli v procesu vzdělávání a silně reflektují také skutečnost, že mohou být dobrým vzorem pro romské žáky. *Já jsem chtěl říct, že když se mi podaří tu vysokou školu dodělat, tak bych byl stejně asistent tak i tak. Důvodem je, že motivuji ty děcka. Dostal jsem se na vysokou a vy to můžete zkusit taky. Když budete pracovat, budete se snažit, můžete se dostat taky. Řeknou si, oni nás stejně nevezmou i když si uděláme školu. To není pravda! Záleží fakt na osobnosti člověka, jak se chová k lidem....*

5.3 STRATEGIE „DOMÁCÍCH UČITELŮ“ – SOCIÁLNÍ OPORA RODINY A „VZTAH“ JAKO JEJÍ SOUČÁST

Na rozdíl od předchozích dvou není tato strategie začleněna do systému státní školské politiky, ale je financována nesystémově z grantových podpor a na jejich realizaci se podílí různá občanská sdružení, pedagogické instituce apod. V posledních třech letech jsme měli možnost koordinovat řádově dvě stovky studentů působících v rodinách a shromáždili jsme řadu výzkumných zjištění. Přestože primárním smyslem působení studentů v rodinách je příprava dětí na výuku, můžeme doložit jejich význam v oblasti vytváření sociální opory prostřednictvím vzájemného a na důvěře založeného vztahu s dítětem, ale i rodinou.

Individuální doučování je náročné, vyžaduje čas a angažovanost studenta. Poznání dítěte - odhad jeho rozumových schopností (díky jazykové bariéře), jeho zájmů, nálad a obvyklých reakcí na určité situace, je často základem pro vytvoření vztahu, který se odlišuje vztahu učitel – žák, dítě – rodič apod. Vztah je založen na otevřenosti, důvěře a přátelství. Důležitou proměnou je přitom nejen věková „blízkost“ studenta, ale též otevřená komunikace, ze které dítě vycítí, že je domácím učitelem přijímáno a respektováno, i když se mu právě ve škole nedaří. Postavení studenta vůči dítěti bývá neformální, velice blízké, uzavřené, ale také s nutnou dávkou respektu a autority.

Mám asi takovou tu větší kamarádkou důvěru, že mi říkají věci, které by mamince normálně neřikaly. Já taky za ně cítím nějakou zodpovědnost, vyloženě chci, aby něčeho docílily a stojím si za nima.

Děti svému dospělému kamarádovi bezmezně věří a mnohdy s ním probírají každodenní starosti, jež můžeme vnímat jako velice osobní.

Tak já třeba s tou Ester, nejstarší, mě překvapilo, že za mnou přišla a říká: „Víš, já mám toho přítele a teď nevím, jestli se s ním mám rozejít nebo nemám.“ A teď chtěla ode mě radu a já vůbec nevěděla, co jí mám na to říct.

Důvěra mezi studentem a dítětem se odráží také ve vztahu k doučování, kdy se dítě snáze učí, probírané látce lépe rozumí a rychleji si látku osvojí.

...Rozhodně mám pocit, že důvěra vůči mně je větší, než kterou mají vůči učitelům... děcko to učivo ode mě chápe lépe než od učitele. K té škole mají takový určitý odstup,

takže když k nim přijdu domů a oni vidí, jak se s tím dítětem bavím, tak už jen tohle je to pro ně přirozenější než s tou učitelkou.

Rovněž rodiče důvěřují více studentům než samotným učitelům. Vůči učitelům jsou značně podezíraví a pokud dojde k nějakým kázeňským potížím ve škole, často problém vnímají jako osobní konflikt a jdou do školy ověřit vzniklou situaci a to často i s dalšími členy rodiny a příbuznými. Tato skutečnost opět nepřímou dokládá pocit nedůvěry ve vlastní schopnosti (nízkou aspirační úroveň) Romů.

Jdou do školy, jestli tam nebyla nějaká křivda. Oni se s tím strašně špatně a dlouho srovnávají, to se tak stává. Jakmile jim někdo z učitelů ukřivdí, tak se vztah k učitelům strašnou rychlostí zhorší.

6 ZÁVĚREM - JAK Z BLUDNÉHO KRUHU?

Prostřednictvím třech strategií jsme se pokusili nastínit možnosti, prostřednictvím kterých se můžeme pokusit rozbít „bludný kruh“ sociální reprodukce. Intervence prostřednictvím přípravných tříd, romských asistentů, ale též „domácích učitelů“ se v dlouhodobé perspektivě jeví jako smysluplné, přestože to na první pohled nemusí být zřejmé. Aby nastíněná strategie mohla být účinná, měl by být celý systém vzdělávání romských žáků koordinován nejen na úrovni legislativní, ale též v rovině samotné praxe:

- V oblasti předškolního vzdělávání je třeba dořešit problematiku „dvoukolejnosti“ přípravných tříd a mateřských škol. Systém počátečního vzdělávání romských žáků naráží na velkou diskrepanci mezi žáky připravenými a zcela nepřípravenými pro vzdělávání.
- Není provázána síť terénních sociálních pracovníků, pracujících přímo v romských rodinách se školou a potažmo s romskými asistenty ve školách. Legislativně je sice ošetřena vazba sociálních dávek a povinnosti školní docházky (uplatňována ve vztahu k rodičům), ale v praxi se jí využívá nedůsledně.
- Účinnost sociální opory romských asistentů ze zvýší za předpokladu jejich vzdělání, ale též plné akceptace ze strany učitelů a vedení školy. Jejich pracovní náplň a využití se na mnohých školách zásadně odlišuje.
- Projekt „domácí učitel“ přináší řadu pozitivních efektů ve vybraných rodinách. Také v této oblasti postrádáme systematickou koordinaci těchto aktivit, které jsou organizovány nahodile občanskými sdruženími a dalšími institucemi. Činnost „domácích učitelů“ je závislá na grantové podpoře a v některých případech není plně supervidována.
- V rovině metodologie výzkumu můžeme konstatovat, že kvalitativní přístup opřený především o metodu ohniskových skupin přináší zajímavé klíčové údaje pro popis zkušenosti jak učitelů přípravných tříd, tak také asistentů a studentů. Tento popis doplněný interpretací výzkumníka má význam především pro explanaci řady faktorů vytvářející sociální a kulturní determinanty. Samotné vysvětlení na pozadí složitého kontextu nám pak umožňuje navrhnout optimální strategie vzdělávání romských žáků.

LITERATURA

- Creswell, J. W. *Research design*. London : Sage Publications, 2003, s. 87 – 102.
- GAC. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. [on-line]. GAC spol. s r. o.; Nová škola o. p. s.; Období realizace: 1. 11. 2005 – 15. 8. 2006. [cit. 2008-10-09] Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analýza_romskych_lokalit.pdf
- GAC. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. [on-line]. GAC spol. s.r.o. [cit. 2008-10-09] Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf
- GAC. Interaktivní mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit [on-line]. Realizace: GAC spol. s r. o. Nová škola o. p. s. - externí výzkumníci pro realizaci terénních fází; období realizace: 1. 11. 2005 – 15. 8. 2006. [cit. 2008-10-09] Dostupné z: http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html
- Gulová, L.; Němec, J.; Štěpařová, E. Budte rádi, že máte chytré ženy, aneb romská žena v zrcadle vyprávění. In Hašková, H.; Křížková, A.; Linková, M. *Mnohohlasem. Vyjednávání ženských prostorů po roce 1989*. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2006, s. 283 – 299.
- Hůlová, K.; Steiner, J. Romové na trhu práce. In Hirt, T.; Jakoubek, M. (Eds.) „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň : Aleš Čaněk, 2006, s. 91 – 136.
- Čermák, I.; Lindénová, J. *Povolání herec*. Kritické momenty v pracovním životě herců. Brno : Větrné mlýny a Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2000.
- Katrňák, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : SLON, 2004.
- Mareš, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové : Nukleus, 2002.
- Maříková, H.; Petrušek, M.; Vodáková, A. *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 1996.
- Morgan, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 2001.
- Navrátil, P. *Romové v české společnosti*. Praha : Portál, 2003.
- Němec, J. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno : PdF MU, 2005.
- Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004.
- Rous, J. *Romové – vhled do problému*. Brno : Kabinet MV a Katedra sociální pedagogiky PdF MU, 2003.
- Sirovátka, T. (Ed.) *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno : MU a Georgetown, 2004.
- Zpráva o stavu rasismu, xenofobie a antisemitismu v České republice v roce 2006*. Monitorovací zprávu o projevech rasismu, xenofobie a antisemitismu na území České republiky zpracovala obecně prospěšná společnost Člověk v tísní v rámci projektu RAXEN (European Racism and Xenophobia Information Network). Dostupné z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_79_1.pdf

Tato práce vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

ZPRÁVY

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (LC06046)

ZPRÁVA O ŘEŠENÍ PROJEKTU V ROCE 2008

1 PROJEKT JAKO CELEK

Rok 2008 byl třetím rokem řešení projektu. Všechny plánované úkoly v 7 dílčích cílech byly splněny. Řešitelský tým zůstal stabilizovaný, využíval podmínek a vybavení získaného díky finanční podpoře projektu. K realizaci řešení přispěly zlepšené technické a materiální podmínky a fond relevantní literatury, který byl průběžně doplňován.

Ve výzkumných aktivitách převažovaly empirické a srovnávací výzkumy využívající kvantitativní, kvalitativní i smíšené metodologie, standardizovaných i originálních nástrojů vyvinutých řešitelským týmem. Byla prohloubena intenzita vzájemné komunikace a společných aktivit dílčích týmů, což podstatně přispělo ke koncepční integraci víceúrovňových analýz školního vzdělávání realizovaných na makroúrovni vzdělávacího systému, na úrovni školy a na mikroúrovni výukového procesu ve třídě. Důležité pro vnitřní integritu řešení projektu byly vzájemné vstupy řešitelských týmů do řešení dílčích cílů, peer-reviews a účast řešitelů na společných výstupech. Podstatná byla zejména interní oponentura řešení dílčích cílů na společném pracovním semináři celého Centra (Pavlov, 19. – 21. 5. 2008).

Přehled plnění dílčích cílů, výhledy

Dílčí cíl 1: *Vypracovat srovnávací studii školního vzdělávání v transformujících se zemích Visegrádské skupiny přispívající k teorii vzdělávacích reforem*

V roce 2008 byly mezinárodním týmem finalizovány národní případové studie a provedena srovnávací analýza deseti dimenzí transformace. Podepsaná byla smlouva s nakladatelstvím *Routledge* o vydání monografie v angličtině v roce 2009.

Cíl 1 byl splněn, jeho řešení končí v roce 2008.

V roce 2009 budou provedeny ediční úpravy textu publikace dle požadavků vydavatele a jazyková korektura. Výsledky výzkumu budou prezentovány na mezinárodní konferenci ES v USA.

Dílčí cíl 2: *Vypracovat analyticko-srovnávací studie školního vzdělávání v typologicky odlišných evropských vzdělávacích systémech.*

V roce 2008 byla zpracována srovnávací studie školního vzdělávání v Německu, představující vzdělávací systém selektivního typu. Monografická publikace *Školní vzdělávání v Německu* byla vydána v nakladatelství Karolinum. Zahájeny byly analýzy pro srovnávací studii školního vzdělávání ve Velké Británii, představující vzdělávací systém smíšeného typu, kombinující selektivní a neselektivní prvky. **Studie Školní vzdělávání ve Velké Británii bude vydána v roce 2009 v Karolinu** jako druhá publikace zahájené ediční řady.

Dílčí cíl 3: *Kriticky posoudit naplňování principu spravedlnosti ve vzdělávání školskými systémy ve vybraných evropských zemích a navrhnout vzdělávací strategie podporující sociální spravedlnost.*

V roce 2008 byla a) vydána mezinárodní publikace ve francouzštině o vývoji politických priorit ve vzdělávání v Evropě podporujících spravedlivost, spolueditovaná v Centru b) připravena mezinárodní publikace k vydání v angličtině, založená na empirickém výzkumu spravedlnosti ve školním vzdělávání z pohledu žáků. Výsledky výzkumů byly využity v expertíze pro MŠMT ČR. Hlavní realizovanou aktivitou pro rok 2008 bylo uspořádání mezinárodní konference a vydání monotematického čísla časopisu *Orbis scholae*.

Cíl V3 byl splněn, jeho řešení v roce 2008 skončilo, další výzkumné aktivity nejsou plánovány. Výsledky budou využívány v expertízách a doporučeních pro vzdělávací politiku.

Dílčí cíl 4: *Provést analýzu potřeb a požadavků skupin české populace na vzdělávání.*

V roce 2008 byly realizovány 3 empirické výzkumy: 1) Rozsáhlé reprezentativní šetření vzdělávacích potřeb a postojů české veřejnosti ke vzdělání, zvl. ke vzdělání základnímu, formou ústního dotazování v českých domácnostech. (2) Druhé kolo dotazování školských manažerů. (3) Zjišťování názorů významných představitelů českého veřejného života formou polostrukturovaných rozhovorů.

V roce 2009 bude připravena k vydání publikace *Co si (ne)myslí česká veřejnost o vzdělání a škole?* pro Karolinum a dvě publikace založené na kvalitativní analýze rozhovorů pro nakladatelství Portál a LN.

Dílčí cíl 5: *Identifikovat reálnou podobu fungování a rozvoj české školy na začátku 21. století.*

V roce 2008 byl realizován terénní výzkum metodou vícečetné případové studie na čtyřech základních školách, zjišťující změny na počátku kurikulární reformy. Empirická data byla získána smíšenou metodologií s převahou kvalitativních metod (pozorování ve třídách, dotazníky klimatu třídy a klimatu učitelského sboru, rozhovory, ohniskové skupiny, obsahová analýza školní dokumentace).

Řešení bude pokračovat v roce 2009 zpracováním rozsáhlých souborů dat a zakončeno vydáním publikace *České základní školy: Případová studie vzdělávání v době reformy* v nakladatelství Karolinum.

Dílčí cíl 6: *Navrhnout teoretický model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání, propracovat metody rozvíjení a měření klíčových kompetencí.*

V roce 2008 byly provedeny kritické analýzy domácích a zahraničních kurikulárních výzkumů realizovaných po roce 2000 a odborné literatury vztahující se k utváření a měření klíčových kompetencí. Revidována byla pracovní verze teoretického modelu a pilotně ověřeny metody měření klíčových kompetencí na základní škole. Shrnuty byly výzkumy učebnic, realizované řešiteli v předchozích letech a publikována v nakladatelství Paido byla monografie *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Role učebnic v tvorbě kurikula také byla předmětem celostátní konference.

V roce 2009 bude realizován empirický výzkum klíčových kompetencí v podmínkách reálné výuky na základních školách, finalizován teoretický model tvorby kurikula a vydána monografie *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* v nakladatelství Paido.

Dílčí cíl 7: *Vyvinout metodologický přístup komplexní analýzy procesů vyučování a učení a ověřit možnosti aplikace videostudie.*

Výzkum má metodologický charakter. Je založen na originální metodě videostudie vyvinuté v CPV na PedF MU, obohacující možnosti empirického výzkumu reálné výuky ve vyučovacích předmětech. V roce 2008 byly zpřesněny procedury a techniky uplatňované ve videostudiích a ověřovány způsoby zpracování dat. Výsledky videostudií fyziky a zeměpisu byly publikovány, zpracovávala se data z tělesné výchovy a anglického jazyka. Průběžné výsledky byly publikovány v *Orbis scholae* a prezentovány na mezinárodních a domácích konferencích. Aplikace metodologie videostudie ve výzkumu výuky vybraných předmětů je přínosem pro výzkum realizovaného kurikula s perspektivou mezipředmětové komparace.

V roce 2009 bude řešení cíle pokračovat, v roce 2010 bude publikována syntetizující monografie.

Dále uvádíme hlavní aktivity relevantní pro řešení celého projektu:

- Centrem nově zavedený časopis *Orbis scholae*, od roku 2007 vydávaný 3x ročně, vždy 2 čísla česky a 1 číslo anglicky, s mezinárodní redakční radou a recenzním řízením typu *blind-reviews* získává mezinárodní renomé a zahraniční přispěvatelé, nové ohlasy a je citován. Časopis je orientován na monotematická čísla, zaměřená na klíčové problémy školního vzdělávání a jejich výzkumu. V roce 2008 se časopis soustředil na metodologické problémy výzkumu reálné výuky zprostředkované videozáznamem (OS č. 1/2008 *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení*), na problémy spravedlnosti ve školním vzdělávání (OS č. 2/2008 *Education, equity and social justice*) a na reálné fungování současné základní školy (OS č. 3/2008 *Škola jako učící se organizace*). **Časopis byl zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik schválený Radou pro výzkum a vývoj dne 20. 6. 2008.**
- Nejvýznamnější aktivitou Centra byla mezinárodní konference *Education, equity and social justice*, Praha, 16. – 18. 6. 2008 (80 účastníků z 15 zemí 4 kontinentů). Centrem byla organizována také národní konference *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno 25. – 26. 6. 2008. Řešitelé vystoupili s referáty na dvou významných evropských konferencích, na konferenci Ev-

ropské společnosti srovnávací pedagogiky (CESE), Athény, 8. – 12. 6. 2008, byly předneseny 2 referáty k cíli 1, 3. Na konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu (ECER), Götting, 12. - 15. 9. 2008, bylo předneseno 5 referátů vztahujících se k cíli 3, 5, 7. Všechny referáty na těchto i dalších konferencích byly založeny na výzkumech realizovaných v Centru. Ve spolupráci s Univerzitou Jena byl uspořádán česko-německý seminář zaměřený na využití videostudie ve výzkumu procesu vyučování a učení, Jena 3. – 4. 4. 2008. Na konferenci České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), Hradec Králové 2. – 4. 9. 2008, bylo předneseno 10 referátů vztahujících se k řešení dílčích cílů 2, 4, 5, 7. S pozitivním ohlasem bylo přijato vystoupení týmu řešitelů dílčího cíle 5 prezentujícího metodologii a dílčí výsledky vícečetné případové studie základní školy.

- Na obou pracovištích Centra se školilo celkem 33 vlastních doktorandů, na řešení projektu se podílelo 10 doktorandů. V průběhu roku 2008 byly obhájeny 4 disertační práce přímo související v řešení projektu. Doktorandi, včetně doktorandů z jiných pracovišť, se účastnili vědeckých aktivit Centra, zejména konferencí a seminářů organizovaných Centrem. Doktorské konference, organizované pravidelně oběma pracovišti Centra, navazovaly tematicky a metodologicky na projekt. Řešitelé Centra vedli přednášky a semináře v doktorském studijním programu na obou kmenových fakultách, zejména v rámci úvodního teoreticko-metodologického kurzu.
- Pokračovala spolupráce se zahraničními pracovišti v Německu, Polsku, Maďarsku a na Slovensku přímou účastí na komparativních výzkumech v cílech 1, 2 a podílem na společných výstupech. Rozsáhlá spolupráce s osmi evropskými zeměmi byla realizována v cíli 3. Mezinárodní vazby, spolupráce a vstupy do mezinárodního diskurzu o školním vzdělávání byly posíleny zařazením příspěvků zahraničních autorů do časopisu *Orbis scholae*. V tomto trendu bude projekt pokračovat i v dalších letech řešení.
- Rada Centra se sešla na svém zasedání v roce 2008 dvakrát (27. 4. a 5. 12.). Vždy měla k dispozici dokumentaci projektu, dílčí výstupy a písemnou zprávu o postupu řešení. Na dubnovém zasedání byl kooptován do Rady prof. Jan Průcha na místo dr. Martina Chvála, který se od roku 2008 podílí přímo na řešení projektu. Na prosincovém zasedání Rady byl zevrubně diskutován dosavadní postup řešení a přínosy projektu, perspektivy pokračování základního výzkumu školního vzdělávání po roce 2010 a možnosti zajištění vydávání časopisu *Orbis scholae* potřebné i po skončení projektu.

2 ŘEŠENÍ DÍLČÍCH CÍLŮ

Dílčí cíl 1: Srovnávací analýza vývoje vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny

Řešitelské aktivity navázaly na předchozí etapu, kdy byly zpracovány první verze národních případových studií čtyř zemí Visegrádské skupiny (ČR, Maďarsko, Polsko, SR) a publikovány (*Orbis scholae* 2/2007). V roce 2008 byla dopracována detailní koncepce a struktura srovnávací studie v mezinárodním týmu řešitelů. Po interní oponentuře v týmu byly revidovány a dopracovány případové studie analyzující vývoj, současný stav a klíčové problémy školního vzdělávání (ISCED 1-3) v daných zemích na makroúrovni vzdělávacích systémů. Případové studie interpretují determinanty a efekty nedokončeného transformačního procesu. Dále byla provedena komparace v deseti dimenzích transformace a kritická analýza vývoje a stavu školního vzdělávání v dané skupině zemí vzhledem k evropským trendům.

Byly zahájeny práce na finalizaci textu publikace podle detailně propracované struktury. V současné době probíhají editorské práce.

Počátkem roku 2008 byla kontaktována dvě zahraniční nakladatelství *Springer* a *Routledge*. Na jejich žádost byl vypracován ediční návrh na vydání publikace dle náročných požadavků těchto prestižních nakladatelství. Návrh prošel s pozitivním výsledkem ediční radou a odborným posouzením v **nakladatelství Routledge**. V posledním čtvrtletí 2008 byly zpřesněny požadavky a podmínky vydání publikace, v závěru roku byla podepsána nakladatelská smlouva. Předpokládaný termín vydání je rok 2009.

Monografie byla přijata k vydání jako přínos k teorii vzdělávací změny ve specifických podmínkách demokratizace školství v transformujících se zemích střední Evropy. Její publikace současně zaplní jedno z „bílých míst“ na mezinárodní komparativní mapě, na níž byla danému regionu v posledních letech věnována marginální pozornost.

V roce 2009 budou dokončeny ediční úpravy dle požadavků vydavatele a provedena jazyková redakce anglického textu. K předání do nakladatelství je smluvně stanoven termín 31. 5. 2009.

Název monografie doporučený nakladatelem: **Towards educational change: Transformation of educational systems in post-communist countries** (Walterová, Greger).

Dílčí cíl 2: Analýza školního vzdělávání ve vybraných zemích EU

V roce 2008 byla vypracována a v květnu odevzdána do nakladatelství Karolinum analyticko - srovnávací studie Školní vzdělávání v Německu (V. Ježková, B. von Kopp, T. Janík), distribuována v lednu 2009.

Studie je první ze tří analyticko-srovnávacích studií o vzdělávacích systémech ve třech vybraných evropských zemích, představujících tři odlišné typy školské

soustavy: vysoce selektivní v Německu, komprehenzivní ve Švédsku a středový mezi těmito zeměmi ve Velké Británii.

V rámci řešení dílčího cíle byla vypracována přehledová studie Sociálně-ekonomické a kulturní zázemí žáků a rostoucí role žen ve společnosti jako dvě významné sociální determinanty školního vzdělávání v Německu (V. Ježková) – pro časopis *Orbis scholae* 1/2009. Na konferenci České asociace pedagogického výzkumu byl přednesen příspěvek Raná podpora dětí a žáků jako důsledek jednoho z aktuálních trendů německé vzdělávací politiky (V. Ježková); byl publikován ve sborníku z konference. V rámci řešení cíle byla vypracována a v září obhájena disertační práce Školní vzdělávání v Německu (V. Ježková).

Za hlavní výsledek výzkumu školního vzdělávání v Německu považujeme čtyři základní problémové okruhy, které jsme identifikovali jako zásadní v německém školním vzdělávání a které jsou současně aktuální také pro rozvoj českého školního vzdělávání. Jsou to následující okruhy: a) evaluace vzdělávacího systému a vzdělávacích zařízení, b) raná podpora dětí a žáků, c) problematika imigrantů, d) výuka cizím jazykům dětí německých i dětí imigrantů.

Přínos studie o školním vzdělávání v Německu (i studií následujících) lze spatřovat ve třech aspektech:

- a) obohacuje literaturu z oblasti srovnávací pedagogiky o nové aktuální poznatky, v dané podobě dosud nepublikované
- b) projevuje se v ní intervenční funkce srovnávací pedagogiky, spočívající v praktickém využívání poznatků ze zahraničních vzdělávacích systémů v domácí vzdělávací politice
- c) přináší neobvyklý metodologický přístup v podobě problémového pojetí tématu a účasti zahraničního odborníka, aplikovatelný na vypracování analyticko-srovnávacích studií o vzdělávacích systémech jiných zemí.

V roce 2008 byla rovněž zahájena práce na analyticko - srovnávací studii Školní vzdělávání ve Velké Británii (V. Ježková, D. Dvořák, T. Janík, D. Dyson, C. Chapman, B. Boyle). Byl navázán kontakt se zahraničními spoluautory, uskutečnila se pracovní schůzka k upřesnění koncepce studie, byly zmapovány dostupné zdroje, shromážděna literatura a začala být připravována pracovní verze studie. V rámci vypracování studie jsou plánovány k publikování v odborném tisku studie dílčí. Ke konci roku 2008 byla připravena pracovní verze.

V roce 2009 bude odevzdána studie o školním vzdělávání ve Velké Británii do Nakladatelství Karolinum. Od července bude zahájena příprava studie o školním vzdělávání ve Švédsku. Předpokládaný termín jejího odevzdání do tisku je konec června 2010.

Dílčí cíl 3: Naplňování principu spravedlivosti ve vzdělávání

V rámci řešení dílčího cíle 3 projektu Centra byla v roce 2008 uspořádána mezinárodní konference s názvem „*Education, equity and social justice*“, která se uskutečnila ve dnech 16.–18.6.2008 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Konference byla zařazena na seznam akcí pořádaných v rámci oslav 660. výročí založení Univerzity Karlovy v Praze a zúčastnilo se jí více než 80 účastníků z 15

zemí světa a 4 světadílů. Zazněly čtyři plenární přednášky významných odborníků (prof. Marc Demeuse – Belgie, prof. Alan Dyson – UK, prof. Francesca Gobbo – Itálie, prof. Sally Power – UK) a 30 příspěvků ve čtyřech tematických sekcích. Byla vytvořena internetová stránka konference (<http://www.pedf.cuni.cz/uvrv/equity-education-conference/>) a byl vydán tištěný sborník s abstrakty příspěvků. Zpráva o konferenci byla uveřejněna v *Sociologickém časopisu* a v *Orbis scholae*. Konference byla pojata jako interdisciplinární a aktivně na ní vystoupili představitelé různých vědních oborů, jež se zabývají otázkou spravedlivosti ve školním vzdělávání – pedagogika, speciální pedagogika, psychologie, sociologie, filozofie, antropologie a ekonomie. Tematicky se příspěvky vztahovaly k analýzám národních vzdělávacích politik, empirických výzkumů vzdělávacích nerovností (makro úroveň), tak i na úroveň školy a školní třídy (jak vyučovat v heterogenních třídách, kde se žáci v mnoha ohledech liší). Příspěvky také pokrývaly i různé úrovně vzdělávání – např. Výzkum zaměřený na volbu základní školy v Rusku či sympozium řešitelů z Oxfordské univerzity na téma úspěšnosti přechodu z odborného školství do terciéru v Anglii.

Stejnou šíří přístupů (od filosofických otázek, makroúrovně vzdělávací politiky, úrovně školy i třídy) k problematice spravedlivosti ve vzdělávání pak řeší i monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* (číslo 2/2008) s názvem *Education, Equity and Social Justice*. Číslo obsahuje některé plenární přednášky z konference rozpracované do textů, další příspěvky z konference, ale i ty, které byly získány nezávisle na konferenci.

Přestože hlavní aktivitou dílčího cíle 3 pro poslední rok řešení dílčího cíle v roce 2008 bylo uspořádání mezinárodní konference a vydání monotematického čísla *Orbis scholae*, dílčí cíl pomohl naplnit jeden z požadavků kladených na projekty Centra základního výzkumu – na mezinárodní spolupráci. V návaznosti na projekt Centra byly k tomuto cíli vztaženy dva mezinárodní projekty ÚVRV. Jeden z nich byl zaměřen na zjišťování názorů na spravedlivost školy u 14-15letých žáků v 5 zemích EU (Belgie, ČR, Francie, Itálie a Velké Británie). Celkový datový soubor čítal 13.000 žáků ze 400 škol ve všech pěti zemích. Byla připravena výzkumná zpráva o rozsahu 140 stran v angličtině. Na jejím zpracování se podíleli D. Greger a K. Černý. Na základě této zprávy je také připravována knižní publikace k vydání v roce 2009 (v současné době přijata vydavatelstvím Palgrave/MacMillan group, čeká se ještě na výsledek recenzního řízení ve vydavatelství Routledge). Výsledky výzkumu byly také prezentovány pracovníky Centra na mezinárodních konferencích (CESE v Athénách a na konferenci Centra v Praze).

Vzhledem k velkému rozsahu dat i zjištění z tohoto dotazníkového šetření je obtížné vybrat několik zjištění pro tuto zprávu. Obecně ve všech zemích většina žáků vnímá školu jako spravedlivou, nicméně výpovědi mezi různými skupinami žáků se liší – děvčata a žáci s dobrými výsledky vnímají častěji školu jako spravedlivou, než chlapci a žáci se slabšími školními výsledky. Překvapující bylo zjištění, že děti přistěhovalců jsou pozitivnější ve vnímání školy jako spravedlivého místa než většinová populace, a mnohdy byly také aspirace žáků-přistěhovalců vyšší než u žáků z daných zemí (přistěhovalci ve Francii byli však výrazně kritičtější a odlišní od přistěhovalců v ostatních čtyřech zemích). V České republice bylo zastoupeno výrazně

menší množství imigrantů než v dalších čtyřech zemích, což není překvapivé. Ukázalo se však, že čeští žáci v mnohem větší míře vyslovují požadavek, aby se imigranti přizpůsobili českému způsobu života, než žáci v ostatních zemích. Čeští žáci častěji zažívají zkušenost, že se na ně učitel rozzlobí před celou třídou, a naopak v daleko nejnižší míře v porovnání s ostatními zeměmi důvěřují své vládě. Výrazně pozitivnější byli čeští žáci ve vztahu k hodnocení ve škole - ve větší míře než jejich zahraniční vrstevníci vyjadřovali souhlas s tvrzeními, že známky, které dostávají, odrážejí jejich úsilí i kvalitu odvedené práce.

Další mezinárodní projekt, který byl navázán na dílčí cíl 3 Centra, se věnoval srovnávání politik na podporu znevýhodněných žáků v Evropě. V rámci tohoto projektu byla připravena kapitola kriticky hodnotící stav opatření české vzdělávací politiky na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Greger, D.; Levínská, M.; Smetáčková, I. *République tchèque. Transformation des politiques d'équité en période post-communiste*. In *Evolutions des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mise en œuvres, débats*. Lyon, France: INRP, 2008, s. 275–317.) a hlavní řešitel dílčího cíle 3 se stal také editorem této téměř pětisetstránkové mezinárodní publikace (Demeuse, M.; Frandji, D.; Greger, D.; Rochex, J.-Y. (Dir.) *Evolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mise en œuvres, débats*. Lyon, France: INRP, 2008. 467 s.). V současné době se připravuje druhá publikace v rámci stejného projektu, která vyjde v roce 2009. Výstupy projektu byly představeny také v rámci symposia na mezinárodní konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu (ECER) ve švédském Göteborgu.

Komparativní analýza odhalila různé způsoby řešení vzdělávacích nerovností v evropských zemích. Analýzy také poukázaly na skutečnost, že zatímco v některých zemích (Anglie, Francie, Portugalsko) se osvědčily politiky na podporu oblastí (lokalit), ve kterých se vyskytují žáci ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, v jiných se tento přístup neosvědčil (Belgie). Analýza odhalila také proměnu argumentace i zacílení politik s posilujícím principem individualismu (rozvoj potenciálu každého jedince, oproti dřívějším argumentacím o demokratičnosti školství a kompenzačních opatřeních) ve všech evropských zemích. Mnohá zjištění z tohoto výzkumu využil hlavní řešitel daného dílčího cíle také v práci Expertní skupiny pro regionální školství zřízené ministrem školství Ondřejem Liškou (skupina pod vedením dr. Strakové), která navrhla opatření vzdělávací politiky, jež by mohla v ČR vést ke snížení vzdělanostních nerovností a zvýšení spravedlivosti školského systému.

Výsledky obou výše uvedených výzkumů budou dále publikovány i v nadcházejících letech. Hlavní úkol – organizace mezinárodní konference a vydání monotematického čísla *Orbis scholae* k problematice spravedlivosti ve vzdělávání – byl v roce 2008 splněn, a tak i dílčí cíl 3 byl splněn v plánovaném rozsahu. V průběhu tříletého řešení dílčího cíle jsme přinesli řadu originálních výzkumů a nových zjištění, a to i s důrazem na mezinárodní komparace a zasazení ČR do kontextu mezinárodních zkušeností a řešení problematiky spravedlivosti ve vzdělávání, která v posledních letech opět nabývá na významu. Vzhledem k tomu, že řešení dílčího cíle 3 bylo plánováno pouze do roku 2008, další výzkumné aktivity na rok 2009 nejsou plánovány.

Dílčí cíl 4: Analýza základních potřeb a požadavků na vzdělávání

V rámci řešení dílčího cíle č. 4 Centra základního výzkumu došlo k zásadnímu posunu zejména v oblasti sběru rozsáhlého množství dat. A to ve třech vzájemně propojených výzkumných aktivitách: (1) reprezentativní šetření názorů a poptávky na školství a vzdělávání ze strany české veřejnosti (s důrazem na rodičovskou populaci, percepce problémů a aktuálních procesů, poptávky a požadavků), (2) dotazníkové šetření percepce současnosti a budoucnosti školy mezi školskými manažery (druhé kolo), (3) kvalitativní šetření názorů osobností českého veřejného života formou polostrukturovaných rozhovorů (hodnocení sociálních trendů a problémů a související názory na podobu vzdělávání pro 21. století).

(1) Reprezentativní šetření veřejného mínění ve vztahu ke školství a vzdělávání

Na základě sekundární analýzy předchozích provedených reprezentativních sociologických výzkumů (z období od 90. let dosud) a vypracování desítek vlastních hypotéz operacionalizovaných v příslušné otázky, byl zkonstruován rozsáhlý dotazník obsahující uzavřené, otevřené a polootevřené otázky a baterie otázek (celkem s rozsahem více než 400 dílčích položek) opatřené příslušnými škálami. Následně proběhla interní i externí oponentura dotazníku a jeho pilotáž, a to ve dvou kolech (v prvním kole zajištěná pracovníky Centra, v kole druhém zajištěná tazateli a výzkumníky agentury MEDIAN). Na základě analýzy průchodnosti dotazníku terénem byla finalizována jeho definitivní podoba. Agentura MEDIAN provedla sběr dat záměrně načasovaný na konec školního roku pomocí metody CAPI (tazatelé s respondenty vedou rozhovor na základě přeprogramovaného elektronického dotazníku, který se postupně zobrazuje na notebooku, odpovědi vkládají přímo tamtéž, přičemž se minimalizuje množství chyb, dochází k průběžné kontrole a umožňuje dosáhnout kvalitnějších dat než s metodou papírového dotazníku; tato metoda také umožňuje náhodnou rotaci pořadí jednotlivých položek v bateriích otázek). Na základě dalších konzultací a analýz pracovníků Centra byl soubor opatření váhami a kompletní vyčištěná a kódovaná data byla předána k prvním analýzám, které probíhají pomocí standardních statistických postupů a specializovaného softwaru SPSS od měsíce října dosud s výhledem finalizace draftu zprávy z výzkumu pro interní potřeby týmu Centra do konce roku 2008 (základní popisné analýzy, třídění prvního stupně, návrhy užití vícerozměrných metod).

Z předběžných výsledků lze uvést následující: (a) veřejnost pokládá školství za prioritní oblast, zároveň však deklaruje relativně stabilní a vysokou spokojenost s jeho současným stavem, přičemž největší spokojenost panuje se situací MŠ, nejmenší se stavem SOU, (b) veřejnost je rozštěpena v hodnocení spravedlnosti současného a předlistopadového vzdělávacího systému, konsenzus však panuje v tom, že dnes jsou větší možnosti dosáhnout vzdělání, jaké si děti přejí, stejně tak se dle převládajících názorů věnuje větší pozornost handicapovaným i talentovaným žákům, (c) špatné ekonomické poměry rodičů jsou chápány jako bariéra zabraňující přístupu ke vzdělávání, bydliště na venkově, narození v jiné zemi či nízké vzdělání rodičů naopak nejsou chápány jako překážka, (d) poptávka po vzdělávání – v pojmech

ideální vzdělávací dráhy – po ukončení ZŠ je primárně směřována na střední odborné školy (téměř polovina populace), případně gymnázia a učiliště; po ukončení střední školy by většina (opět téměř polovina) preferovala pětileté vysokoškolské studium, případně tříleté bakalářské studium či vyšší odbornou školu, (e) lidé věnují největší pozornost týkající se školství v televizi či periodickém tisku, podstatně méně v rozhlase a na internetu, (f) k rozvoji školství by mělo přispět nejvíce MŠMT, ředitelé škol a pedagogické fakulty, nejméně naopak lidé očekávají od NGO a médií, (g) ve skutečnosti ale dle veřejného mínění k rozvoji školství přispívají učitelé a ředitelé škol, nejméně Parlament ČR, NGO, média a EU, (h) jako největší problémy základních škol jsou chápány kázeňské problémy, šíření drog a celkový nedostatek financí, jako problém není chápán nedostatečný rozvoj talentů a přístup k žákům menšin, (i) za nejdůležitější předměty jsou pokládány cizí jazyky, český jazyk a matematika, (j) studium učitelství není chápáno ani jako prestižní, ani jako neprestižní obor vysokoškolského studia; od učitelů základních škol veřejnost očekává, že budou primárně odborníky ve svém předmětu a svým chováním, postoji a hodnotami také vzorem pro žáky. K výzkumu je třeba říci, že jde patrně o nejrozsáhlejší šetření tohoto typu v České republice minimálně od poloviny 90. let 20. století (AMD 1995, 1996); za posledních více než deset let nebyla česká veřejnost takto podrobně dotazována na názory týkající se (zejména) základního školství a na požadavky a preference s ním spojené.

Pro rok 2009 byl vypracován projekt publikace z výsledků šetření pro nakladatelství Karolinum, kde budou výzkumné nálezy podrobně prezentovány. Na základě šetření bude zpracováno několik článků publikovaných v renomovaných recenzovaných odborných časopisech, například bude připraveno monotematické číslo časopisu *Orbis Scholae*. Odborná i široká veřejnost bude o klíčových nálezech informována také formou tiskových zpráv nabízených průběžně českým médiím prostřednictvím České tiskové kanceláře.

(2) Dotazníkové šetření percepce současnosti a budoucnosti školy mezi školskými manažery

Dále bylo realizováno druhé kolo dotazníkového šetření mezi školskými manažery formou sondy. Byl inovován a upraven dotazník použitý pro kolo první. Výzkumu se zúčastnilo 91 respondentů (návratnost se tak blížila 90 %). Data byla zanesena do elektronické podoby ve formátu Excel a SPSS. O výsledky takto zaměřeného výzkumu, stejně tak ale i jeho metodologie včetně dotazníku, projevil zájem ředitel Metodicko-pedagogického centra alokovaného v Banské Bystrici. Slovenskému týmu byly poskytnuty průběžné konzultace, know-how a vyvinutý dotazník, na základě čehož bylo replikováno podobné šetření mezi slovenskými řediteli škol s možností mezinárodní komparace dané problematiky do budoucna.

(3) Šetření názorů představitelů českého veřejného života

Ve výzkumu názorů českých elit z různých oblastí veřejného života (věda, politika, byznys, nevládní organizace, kultura, média či náboženských organizací) bylo v r. 2008 připraveno (tj. kontakt respondentů, rešerše tisku a studium případných

knižních publikací, příprava otázek) uskutečněno, přepsáno, autorizováno a předběžně analyzováno několik polostrukturovaných zhruba hodinových rozhovorů (Šimon Pánek, Kateřina Jacques, Petra Procházková, Tomáš Halík). Dále byla provedena redakční úprava všech dosud zrealizovaných rozhovorů tak, aby mohly být nabídnuty k publikování (jazykové a stylistické úpravy, korektury, členění do kapitol atd.), jde o rozsáhlý objem textu, který převyšuje 370 000 znaků (tj. 210 normovaných stran). Byla vypracována nabídka knižní publikace zhruba 10-12 vybraných rozhovorů pro Nakladatelství LN a dále nabídka knižní publikace jednoho samostatného interview pro nakladatelství Portál. V nejbližší době by měly být obě publikace zařazeny do edičního plánu těchto nakladatelství. V roce 2009 budou provedeny analýzy všech rozhovorů standardními metodami užívanými v kvalitativním výzkumu.

Hlavním výstupem řešení dílčího cíle bude publikace ***Co si (ne)myslí česká veřejnost o vzdělání a škole*** (Walterová, Černý, Greger, Chvátal).

Dílčí cíl 5: Identifikace reálné podoby fungování a rozvoje české školy

V roce 2008 byly vyhodnoceny zkušenosti z pilotní případové studie realizované v roce 2007 a připravena vícečetná případová studie ve čtyřech dalších základních školách. Výběr škol vycházel z hlavní výzkumné otázky: Jaké pozitivní změny lze zaznamenat ve škole v počátcích kurikulární reformy? Soustředění na potenciál změny nás vedlo k vyhledávání škol, které v poslední době procházejí rozvojovým procesem. Hlavním kritériem výběru byla vysoká míra otevřenosti škol projevovaná ochotou ředitele školy i členů pedagogického sboru aktivně spolupracovat s výzkumníky. Teritoriálně jsme se soustředili na ZŠ střední velikosti s žáky převážně ze spádové oblasti na okraji či předměstí velkých měst (kromě jedné školy v centru města). První týdenní terénní výzkum se realizoval od 26. do 30. května 2008 na jedné z pražských škol. Sběr dat na další škole se konal od 6. do 10. října v Libereckém kraji, od 10. do 14. listopadu na předměstí Brna a do konce roku 2008 byla fáze sběru dat dokončena návštěvou poslední školy v okolí Prahy v termínu od 8. do 12. prosince.

Data byla získávána jak kvantitativními, tak kvalitativními metodami. Intenzivnímu týdennímu výzkumu předchází analýza dokumentů školy (ŠVP, výroční zprávy, inspekční zprávy, externí hodnocení výsledků učení žáků apod.). Jádrem sběru dat jsou pozorování ve třídách včetně výběrových videozáznamů. Na ně navazují individuální rozhovory s učiteli a skupinové rozhovory se žáky. Klima tříd a klima učitelského sboru je zkoumáno prostřednictvím standardizovaných dotazníků.

Za hlavní přínos řešení v roce 2008 považujeme, že se nám bez závažnějších problémů podařilo uskutečnit terénní empirický výzkum, který je svým charakterem a rozsahem v Čechách ojedinělý. Podařilo se s účastníky výzkumu navázat pevnou vazbu, která nám otvírá cestu k následným návštěvám určeným k účastnické validaci výsledků.

Mezi hlavní výstupy patřila týmová prezentace prvních výsledků na konferenci České asociace pedagogického výzkumu: K. Starý: Metodologické otázky výzkum-

ného designu, D. Dvořák: Školní kurikulum jako součást příběhu školy, M. Chvál: Zapojení školy ve specifických výzkumných aktivitách jako zdroj podpůrných informací. P. Urbánek: Problematika kontextu na příkladu profilu učitele. Dalším výstupem byl článek P. Urbánka v časopise *Orbis scholae* č. 3/2008: Klima učitelského sboru v případové studii základní školy.

Hlavními aktivitami v r. 2009 bude transkripce záznamů, analýza shromážděných dat, formulace závěrečné výzkumné zprávy a příprava odborné knihy **České základní školy: Případová studie vzdělávání v době reformy** (Starý, Dvořák, Urbánek, Walterová). Kromě této publikace vzniknou ještě dílčí články jak o metodologických otázkách plynoucích z použitých kvalitativních metod (např. K. Starý: Vedení skupinových rozhovorů se žáky o kvalitě školního vzdělávání metodou ohniskových skupin), tak o výzkumných zjištěních (P. Urbánek: Učitelství a vedení ZŠ : efektivní symbióza?) přesahujících rámec plánované knihy.

Dílčí cíl 6: Model tvorby kurikula a klíčové kompetence

V průběhu roku 2008 byla podrobněji zkoumána problematika kurikula a klíčových kompetencí. Zatímco v roce 2007 byla kriticky analyzována literatura a mezinárodní dokumenty vztahující se k problematice tvorby kurikula, v roce 2008 probíhala analýza domácí i zahraniční literatury vztahující se k problematice klíčových kompetencí (jejich měření a utváření). Byla oponována a revidována pracovní verze teoretického modelu tvorby kurikula navržená v roce 2007 a proběhla pilotáž výzkumu metod vedoucích k osvojování klíčových kompetencí – na jedné brněnské základní škole byly realizovány výzkumné sondy zaměřené na procesy osvojování vybraných klíčových kompetencí a jejich měření. Hlavní výzkumné šetření proběhne v roce 2009. Byly také zhodnoceny možnosti využití empirických dat získaných v rámci dílčího cíle 7 (videostudie). Kromě výše uvedených aktivit byla uspořádána dvoudenní konference *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (25. – 26. 6. 2008). Výstupem z konference je sborník příspěvků a dokumentační CD-ROM obsahující elektronickou verzi příspěvků a webová stránka konference: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch>. V rámci řešení dílčího cíle 6 byla vydána monografie KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008. V monografii jsou shrnuty dosavadní výsledky práce na výzkumu učebnic. Na vytvoření publikace se podíleli jak brněnští, tak pražští pracovníci projektu; přizváni byli též vybraní čeští a slovenští experti. Učebnice reprezentují projektovou formu kurikula a jejich role v rámci teoretického modelu tvorby kurikula bude dále ujasňována.

V průběhu roku 2008 byl zmapován a zhodnocen český výzkum kurikula v letech 2001 – 2008 a bylo publikováno několik dalších studií k problematice výzkumu kurikula (zejména jeho projektové formy). Podrobně byly také zmapovány domácí i zahraniční výzkumy hodnocení učebnic z pohledu žáků, byl detailně popsán proces vzniku učebnic – jednak z pohledu vydavatelství a jednak z pohledu autora, podrobně byly zhodnoceny učebnice němčiny pro základní školy. Dále byly realizovány dílčí výzkumné sondy zaměřené na procesy osvojování vybraných klíčových

kompetencí. Jejich výsledky budou publikovány v roce 2009.

Hlavním přínosem dosavadního řešení byla identifikace oblastí výzkumu kurikula, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost, zejména s ohledem na probíhající kurikulární reformu. V rámci tvorby teoretického modelu kurikula byla popsána role učebnic v tomto modelu. Bylo navrženo a otestováno několik inovativních přístupů a metod kurikulárního výzkumu – výzkumný nástroj pro zachycení obsahové struktury vyučovací hodiny, design based research, nástroje pro hodnocení učebnic pro základní školy. Byla kriticky analyzována domácí i zahraniční literatura týkající se výzkumu klíčových kompetencí. Ukázalo se, že ačkoliv jsou klíčové kompetence poměrně často používaným pojmem v pedagogické teorii i praxi, jejich výzkumné uchopení je problematické. Souvisí to s jejich nejednoznačným vymezením. Vedle výzkumu projektové formy kurikula byl kladen důraz na teoretickou přípravu a dílčí ověřování možnosti empirického zkoumání metod vedoucích k utváření klíčových kompetencí. Byly zaznamenány pozitivní ohlasy na teoretické i empirické studie publikované v předchozích letech. Studie publikované v rámci dílčího cíle 6 byly několikrát citovány v monografiích (in *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*), v recenzovaných i nerecenzovaných odborných časopisech, sbornících a disertačních pracích. Kromě toho byly některé výzkumné postupy vyvinuté v rámci řešení dílčího cíle 6 aplikovány a dále rozvíjeny významnými představiteli oboru (např. J. Slavík se svým týmem rozvíjí výzkumný postup konceptové analýzy s využitím prvků metodiky pro zachycení obsahové struktury vyučovací hodiny, která byla vyvinuta v rámci řešení projektu LC). Je možné konstatovat, že publikace související s řešením dílčího cíle 6 vstupují do širšího povědomí odborné veřejnosti.

V příštím roce budou badatelské a publikační aktivity řešitelů navazovat na dosavadní výsledky. Dokončen bude teoretický model tvorby kurikula a proběhne hlavní výzkumné šetření zaměřené na procesy utváření vybraných klíčových kompetencí. Veškerá teoretická, metodologická a empirická šetření související s řešením dílčího cíle V006 budou shrnuta v monografii: JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. **Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření**. Brno : Paido, 2009.

Dílčí cíl 7: Analýza procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie

Řešení cíle spočívá v hledání metodologického přístupu komplexní analýzy procesů vyučování a učení a jeho aplikace při analýze procesů vyučování a učení.

V roce 2008 bylo publikováno 9 studií, v nichž byly představeny výsledky dílčích analýz dat pořízených v roce 2007 i vize pro výzkumné aktivity v roce 2009. Zejména byly publikovány souhrnné výsledky první fáze CPV videostudie fyziky a CPV videostudie zeměpisu. Probíhaly analýzy dat v rámci CPV videostudie anglického jazyka a tělesné výchovy a druhá fáze analýz v rámci CPV videostudie fyziky a zeměpisu. Analýzy byly zaměřeny na využívání organizačních forem výuky a využívání didaktických prostředků a médií v anglickém jazyce, využívání organizačních forem výuky, fáze výuky a využívání didaktických řídicích stylů v tělesné výchově, na roli učebních úloh a experimentů ve fyzice a na využívání didaktických

prostředků a médií v zeměpise. Dále byla rozpracována metodika videostudie tak, aby bylo možné provádět mezioborovou komparaci. Dílčí výsledky dalších analýz byly představeny na významných konferencích v ČR i v zahraničí. Na výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu byl přednesen příspěvek Najvar, P.; Najvarová, V. *Příležitosti k mluvení ve výuce anglického jazyka v České republice*. Na výroční konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu ve švédském Göteborgu byl přednesen příspěvek Najvarová, V.; Najvar, P. *The CPV Video Study of English: analysing the processes of teaching and learning in Czech lower-secondary English classes*. Na konferenci Lehrer/-innenbildung in Europa ve Vídni byl přednesen příspěvek *Videostudie zum Englischunterricht in der Tschechischen Republik*. Metodologie videostudie a dílčí výsledky projektů byly rovněž prezentovány formou posterů, a to na konferenci ECER 2008 (*The CPV Video Study: analysing teaching and learning in Czech lower-secondary classes*) a na brněnské konferenci Kurikulum a učebnice (*Didaktické prostředky a média ve výuce fyziky, zeměpisu a anglického jazyka*). V roce 2008 bylo editorsky připraveno monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* 1/2008 s názvem *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení*, na němž se autorsky podíleli řešitelé dílčího cíle 7. V dubnu 2008 byl v německé Jeně uspořádán odborný seminář, na němž byla s kolegy z Katedry pedagogické psychologie tamější univerzity diskutována problematika metodologie videostudií. Na tomto semináři byly rovněž zvažovány konkrétní možnosti další spolupráce na společné monografii k problematice videostudií. Průběžně v Centru pedagogického výzkumu PdF MU probíhaly metodologicky zaměřené semináře k problematice výzkumu vyučování a učení.

Provedené analýzy přinesly konkrétní empirická zjištění týkající se výuky v různých školních předmětech. Například analýza zaměřená na využívání organizačních forem výuky ukázala, že výuka ve všech zkoumaných předmětech je silně řízena učitelem (více než 60 % průměrné hodiny); navíc byly shledány rozdíly mezi jednotlivými předměty. Verbální převaha učitele nad žáky (počet vyřčených slov ve veřejné komunikaci) se v anglickém jazyce pohybovala kolem poměru 4:1, ve fyzice a zeměpisu pak byla ještě výraznější. Analýza využívání didaktických prostředků a médií ve výuce anglického jazyka ukázala, že 50 % výuky (výukového času) je vedeno s oporou o některý z tradičních didaktických prostředků (např. tabule, učebnice, pracovní list) či moderních médií (audio, video, ICT).

Analýzy výuky umožnily odpovědět na konkrétní výzkumné otázky týkající se reálných procesů odehrávajících se v českých školách, přičemž byla ověřena vhodnost zvolených metodologických postupů při analýze těchto procesů. V návaznosti na uspořádané metodologické workshopy byly zpřesněny metodologické procedury uplatňované ve videostudiích, jako 0např. operacionalizace proměnných s oporou o videozáznam, tvorba kategoriálního systému, tvorba kódovacího manuálu, zjišťování shody mezi kódovateli či zpracování a systematizace kvantitativních dat.

V roce 2008 byla provedena systematizace a archivace 230 GB videodat tak, aby byly dále přístupné navazujícím analýzám.

Byly zaznamenány pozitivní ohlasy zejména na monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* věnované problematice videostudie ve výzkumu vyučování a učení. Tyto a jiné ohlasy se týkaly jednak metodologických přínosů a jednak výzkumných zjištění, jichž bylo dosaženo při řešení. Přínosů v oblasti metodologie využívají zejména začínající výzkumníci v oblasti pedagogického výzkumu, jako jsou studenti doktorských studijních programů. Ti tyto nové poznatky aplikují při navazujících analýzách v rámci svých disertačních prací. Výzkumné poznatky získané při řešení dílčího cíle 7 se s příznivými ohlasy setkaly zejména při prezentacích na konferencích v ČR i zahraničí.

V roce 2009 bude v rámci dílčího cíle 7 uspořádána konference s pracovním názvem *Výzkum výuky, kurikula a školy*. Bude rovněž završena práce na monografii s názvem ***The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom***, která vzniká ve spolupráci se zahraničními partnery pod redakcí T. Janíka a T. Seidelové. Vedle toho bude průběžně probíhat finalizace archívu empirických dat o procesech vyučování a učení pořízených v rámci projektu CPV videostudie. Řešení dílčího cíle 7 bude ukončeno v roce 2010 přípravou tematické monografie, jež představí komplexní přístup k výzkumu procesů vyučování a učení založený na analýze videozáznamů výuky. Monografie bude rovněž sumarizovat výsledky a metodologii projektu CPV videostudie.

3 OPONENTURA ŘEŠENÍ PROJEKTU

Dne 18. 2. 2009 proběhla úspěšně průběžná oponentura řešení projektu Centra s následujícími závěry:

Dosavadní řešení projektu LC 06046 „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ je plně v souladu s podmínkami stanovenými smlouvou se zadavatelem.

Oponentní komise konstatuje, že

- a) stav realizace a dosažené výsledky řešení zcela odpovídají projektu, jednotlivé cíle jsou plněny dle časového plánu ve vysoké kvalitě;
- b) postup řešení je adekvátní základnímu výzkumu školního vzdělávání a splňuje podmínky projektu;
- c) personální a odborné složení týmu skýtá záruku efektivního řešení; předností je kvalitní koordinace a vysoký pracovní výkon řešitelského týmu, zapojení mladých badatelů a zvyšování kvalifikační struktury týmu;
- d) přidělené finanční prostředky jsou využívány výhradně na výdaje spojené s řešením projektu, hospodaření je účelné, prokazuje ekonomickou disciplínu a dodržuje pravidla;
- e) k žádným zásadním změnám v řešení projektu z hlediska obsahového, formálního či časového nedošlo;
- f) výsledky řešení projektu jsou průběžně využívány v odborné sféře, o čemž svědčí ohlasy a citace, prestižním se stal časopis založený a vydávaný Centrem;

významnou sférou využití je aplikovaný výzkum, perspektivní jsou potenciality využití ve vzdělávací politice a školní praxi;

g) předpoklady celkového časového a věcného splnění projektu jsou nesporné, přesvědčení oponentní rady o splnění podmínek smlouvy je jednoznačné.

Oponentní rada doporučuje zadavateli akceptovat dosavadní řešení projektu, které je plně v souladu se Smlouvou a poskytuje výsledky na vysoké odborné úrovni. Vzhledem k dosavadnímu postupu a výsledkům řešení projektu poskytuje záruku úspěšného dokončení. Na tomto závěru se oponentní rada shodla jednoznačně. Oponentní rada rovněž doporučuje, aby byla učiněna nezbytná opatření k prodloužení činnosti Centra do roku 2011 včetně, s cílem uchování vysoce perspektivního badatelského týmu.

Eliška Walterová
koordinátorka projektu

ZPRÁVA Z KONFERENCE ECER 2008 OD VYUČOVÁNÍ K UČENÍ?

Výroční konferenci ECER (Evropská konference o pedagogickém výzkumu) Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA) hostila ve dnech 8. – 12. září 2008 univerzita ve Švédském Göteborgu. Téma konference – *Od vyučování k učení? [From teaching to learning?]* – reflektuje hlavní tematický akcent konference, jenž spočívá na vztahu vyučování a učení, a implikuje posun od vyučování k učení v dynamickém kontextu. Tento posun může být vnímán v mnoha rovinách, mimo jiné v rovině vzdělávací politiky jako změna evaluačního akcentu, v rovině řízení vzdělávání a moderních teorií autoregulace učení, v rovině kurikula jako napětí mezi kurikulem projektovaným a realizovaným či v rovině dopadů moderních technologií do edukačního procesu. Takto široce pojaté téma přilákalo více než 880 referujících ze všech evropských a mnoha dalších zemí, kteří prezentovali více než 1500 příspěvků.

Konferenci předcházela prekonference, na které byl dán prostor především studentům doktorských studijních programů a jejich čerstvým absolventům. Pro účastníky prekonference byly připraveny dva referáty (jeden věnovaný kauzalitě v pedagogickém výzkumu, druhý možnostem studia na zahraničních univerzitách) a několik workshopů (např. o průběhu obhajob disertačních prací, které si studenti mohli vyzkoušet). V rámci prekonference bylo prezentováno sedm posterů, v sekcích vystoupilo přes 150 účastníků s projekty nebo výsledky svých disertačních prací.

V rámci hlavní konference zazněly čtyři plenární referáty. Prof. Ference Marton se v referátu *Learning to tell apart [Učit se rozlišovat]* věnoval paradoxu, který nazýval „doktrína stejnosti“, jenž vyvstává, pokud přijmeme názor, že učení vždy probíhá v konkrétní komplexní sociální situaci, a zároveň věříme, že výchova a vzdělávání připravuje jedince na nové a neznámé situace v budoucnosti. Podle prof. Martona tak nezbytnou součástí učení se je učení rozpoznávat, v čem se liší jednotlivé (známé a neznámé) situace. Prof. Sharon Josie Gewirtz ve svém referátu nabídla přehled současných diskurzů o učení (celoživotní učení, e-learning, učící se společnost, učící se organizace, apod.). Vymezila dvě volné kategorie těchto diskurzů: *Žijeme, abychom se učili [Living to learn]* a *Učíme se, abychom žili [Learning to live]*, a nabídla kritickou analýzu konkrétních příkladů. Prof. Hanele Niemi představila hlavní výsledky finského národního výzkumného programu *Život jako učení se [Life as learning]*. Zároveň sledovala proměny v chápání konceptů jako „znalost“, „učení“ či „učební prostředí“. Prof. Benő Csapó přednesl referát *Integrating recent development in educational evaluation: Formative, longitudinal and online assessments [Integrovaní současných vývojových trendů evaluace ve vzdělávání: formativní, longitudinální a on-line hodnocení]*. Věnoval se v něm posunu akcentu ve výzkumech pedagogické evaluace od mezinárodních a národních studií, jež si kladly za cíl hledat argumenty pro intervence na úrovni vzdělávací politiky, k výzkumu procesů, jež se odehrávají ve školní třídě. Zaměřil se na tři významné výzkumné oblasti v současné

pedagogické evaluaci: posun od sumativního k formativnímu hodnocení, posun od studií zaměřených na populace studentů k případovým studiím a rozvoj informačních a komunikačních technologií, které umožňují snadnější sběr a analýzu dat i účinnější komunikaci výsledků.

Jednání v sekcích je tradičně organizováno do 27 sekcí – podle zájmových skupin (networks) v rámci EERA. Jednotlivé skupiny se věnují důležitým tématům v pedagogickém výzkumu, jako např. kurikulu, inkluzivnímu vzdělávání, vzdělávání dětí z rizikových skupin, spravedlivosti ve vzdělávání, hodnocení studentů, výzkumu učitelského vzdělávání, dalšímu vzdělávání učitelů, efektivnosti vzdělávacích systémů, knihovnám, filosofii ve vzdělávání, ICT, etnografickému výzkumu, výzkumu vzdělávání na vyšších stupních, vzdělávací politice, výzkumu práv dětí, managementu a didaktice (podrobněji na www.eera-ecer.eu/networks).

Na konferenci bylo přihlášeno i 25 odborníků z České republiky. Pracovníci Pedagogické fakulty UK se věnovali problematice spravedlivosti (David Greger, Markéta Levínská, Irena Smetáčková), tematice evaluace škol (Karel Starý, Martin Chvál), profesnímu vývoji učitelů (Karolína Marková, Jana Stará) a evaluaci klíčových kompetencí ve výuce chemie (Svatava Janoušková ve spolupráci s Michaelou Frýzkovou z Přírodovědecké fakulty UK). Pracovníci Pedagogické fakulty Palackého univerzity v Olomouci vystoupili v rámci prekonference i hlavní konference s příspěvky k otázkám kurikula (Jana Vašátková, Michaela Prášilová, Anna Šlégrová). Odborníci z Filozofické fakulty MU prezentovali příspěvky o školách v kontextu regionálních komunit (Kateřina Trnková, Dana Knotová), o učení při pracovišti (Petr Novotný, Zuzana Šimberová), o profesní kariéře třídních učitelů (Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, Martin Sedláček) a o moderních technologiích ve výuce (Jiří Zounek, Klára Šedová). Pracovníci Pedagogické fakulty MU (Tomáš Janík, Petr Najvar, Veronika Najvarová) ve spolupráci s Marcelou Janíkovou z Fakulty sportovních studií MU prezentovali vybrané výsledky projektu CPV videostudie.

V roce 2009 bude výroční konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu hostit univerzita ve Vídni. Od roku 1998, kdy se výroční konference EERA konala ve slovinské Lublani, neměli čeští odborníci příležitost prezentovat český pedagogický výzkum na tak významném a rozsáhlém vědeckém fóru tak blízko za hranicemi České republiky. Nezbyvá než doufat, že se vídeňský ECER 2009 bude těšit důstojné návštěvě českých pedagogických výzkumníků.

Veronika a Petr Najvarovi

KURIKULUM A UČEBNICE Z POHLEDU PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU – ZPRÁVA Z KONFERENCE

Problematika kurikula a učebnic je v období probíhajících vzdělávacích reforem v České republice a na Slovensku aktuální a živá. Kurikulum se také více dostává do centra pozornosti pedagogického výzkumu. I díky tomu vyvstávají některé nezodpovězené otázky, které si v případě učebnic kladou zejména jejich autoři, vydavatelé, výzkumníci a v neposlední řadě jejich nejčastější uživatelé – učitelé a žáci. To bylo také důvodem konání konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu, kterou ve dnech 24. – 25. 6. 2008 uspořádalo Centrum pedagogického výzkumu PdF MU ve spolupráci se Státním pedagogickým ústavem v Bratislavě. Důvodem k uskutečnění konference byla snaha odpovědět na množství otázek týkajících se problematiky tvorby, výzkumu a hodnocení kurikula a učebnic. Konference se zúčastnilo více než 50 zájemců o danou problematiku. Jednalo se především o akademické a vědecké pracovníky, studenty a žáky, zástupce nakladatelství učebnic, autory učebnic, učitele, rodiče a další.

Cílem konference bylo:

- a) poskytnout prostor pro prezentaci výsledků výzkumů a teoretických studií týkajících se problematiky kurikula a učebnic;
- b) vytvořit příležitost k výměně zkušeností a podnítit diskusi k aktuálním problémům a potřebám teorie, tvorby a výzkumu kurikula se zvláštním zřetelem k učebnicím;
- c) zprostředkovat navázání profesionálních kontaktů v odborné komunitě zabývající se výzkumem a tvorbou kurikula, zejména učebnic.

Vedle hlavních referátů byly příspěvky prezentovány v tematicky zaměřených sympoziích a formou posterů. Každé ze sympozií reprezentovalo určitou oblast výzkumu kurikula, která se v současnosti jeví jako aktuální. V rámci sympozií přednesli své referáty 3-4 vystupující, kteří zkoumajou problematiku uvedli do širších souvislostí. Následovala diskuse týkající se nejen přednesených příspěvků, ale i dalších problémů – tematicky zastřešených názvem sympozia. Formou posterů byly prezentovány např. výsledky výzkumů či zkušenosti autorů učebnic.

Konferenci zahájili T. Janík a P. Knecht, již se v úvodním příspěvku „Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu“ pokusili formulovat aktuální úkoly výzkumu kurikula a učebnic. J. Průcha poté vystoupil s referátem „Možnosti výzkumu učebnic se zaměřením na žákovo učení“, v němž se zabýval vztahem mezi optimálními vlastnostmi učebnice a kognitivními dispozicemi žáků. Následoval referát M. Nogové „Hodnotenie kvality učebnic a kurikulum“ o vybraných přístupech k hodnocení kvality učebnic. Z. Beneš navázal referátem „Komunikační charakteristiky učebnic sociálně-humanitních předmětů“, v němž popisoval multimodální charakter a multifunkční určení učebnic dějepisu. T. Ondrušek, žák 9. ročníku základní školy, následně přednesl příspěvek „Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu

žáka 9. ročníku základní školy“, v němž hodnotil současné učebnice zeměpisu, *pojmenovával jejich nedostatky a navrhoval možná zlepšení.*

Po hlavních referátech následovala sekce posterů, v níž měli autoři možnost prezentovat účastníkům konference své poznatky a diskutovat s nimi o zkoumané problematice. D. Dvořák, M. Dvořáková a J. Stará posterem s názvem „Učebnice jako nástroj 'překladu' výzkumných výsledků do praxe“ poukázali na propast mezi pedagogickým výzkumem a vzdělávací praxí, jinak řečeno na lhostejnost a nedůvěru učitelů k poznatkům věd o vzdělávání. Navrhli možná vysvětlení tohoto jevu a způsoby, jak ho překonat. I. Hrozková na posteru „Obsahová analýza učebnice angličtiny Project-Third“ prezentovala výsledky obsahové analýzy třetího vydání učebnice Project. Poster „Analýza využití didaktických prostředků a médií (se zvláštním zřetelem k učebnicím) ve výuce fyziky, zeměpisu a anglického jazyka–výsledky CPV videostudie“ prezentovali D. Hübelová, D. Chárová, T. Janík, P. Najvar, V. Najvarová a M. Svobodová. Autoři v něm seznámili s dílčími výsledky CPV videostudií k využívání didaktických prostředků ve výuce fyziky, zeměpisu a anglického jazyka. Podrobněji analyzovali využívání učebnice jako didaktického prostředku a zkoumali její funkce v procesu výuky. Poster I. Frýzové „Biologické a geologické učivo přírodovědy – vize a realita“, prezentoval výsledky dvou výzkumných sond. První sonda zjišťovala dotazníkovým šetřením představy učitelů přírodovědy na 1. stupni základní školy o tom, s jakými znalostmi by žáci měli přecházet na druhý stupeň. Druhá sonda pomocí didaktických testů zjišťovala skutečnou úroveň přírodovědných znalostí žáků při přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy. Po vzájemném porovnání výsledků obou výzkumných sond se ukázaly významné rozdíly mezi představami učitelů a realitou. M. Netušilová představila poster „Učební úlohy z fyzické geografie v učebnicích zeměpisu“, ve kterém seznamovala s výsledky srovnávací analýzy učebních úloh ve dvou učebnicích zeměpisu. Porovnávány byly učebnice, z nichž jedna vycházela z principů RVP ZV, a druhá nikoliv (vznikla v období před uvedením RVP ZV do praxe). Analýza neukázala významnější rozdíly ve vlastnostech učebních úloh zkoumaných učebnic. „Moderní učebnice chemie pro základní školy a víceletá gymnázia a učebnice pro interaktivní tabule“ byl název posteru, který prezentovali J. Škoda a P. Doulík. Autoři seznámili účastníky konference s moderní učebnicí chemie, která přináší unikátní koncept základního chemického vzdělávání a která je v souladu s aktuálními kurikulárními dokumenty v České republice. Prezentovaná učebnice se opírá o interdisciplinární vazby chemie s ostatními přírodovědnými předměty. Poster nazvaný „Kritéria výběru učebnic anglického jazyka na základních školách – podněty pro pregraduální vzdělávání učitelů“ představila N. Vojtková. Ve svém posteru autorka na základě vlastního výzkumu popsala, jak učitelé využívají možnosti volby z široké škály učebnic s doložkou MŠMT a jak jsou připraveni na zodpovědný výběr výukového materiálu.

Na sekci posterů navázalo jednání v prvním sympoziu nazvaném „Učebnice v měnícím se kurikulu“. V rámci něho proběhla diskuse o výsledcích a doporučeních pedagogického výzkumu v oblasti učebnic a dalších kurikulárních dokumentů. Bylo konstatováno, že učebnice, přes konkurenci ostatních didaktických médií, zůstávají významným didaktickým prostředkem. Z. Sikorová a I. Červenková

ve svém referátu „Role a užívání učebnic jako výzkumný problém“ vyzdvihly skutečnost, že žáci ve vyučovacích hodinách s učebnicí pracují v mnohem menší míře, než se všeobecně očekává. Příspěvky Věry Martinkové „Učebnice a měnící se kurikulum“, A. Wiegerové „Premeny kurikula slovenskej školy a jej dopady na tvorbu učebnic pre prvý stupeň základnej školy“ a D. Cagáňové „Vnímanie kurikulárnych zmien v kontexte cudzieho jazyka“ otevřely otázku, jak změny výuky související s postupným zaváděním kurikulární reformy ovlivní teorii a tvorbu učebnic v České republice a na Slovensku.

Po přestávce, v pozdních odpoledních hodinách, začalo druhé sympozium nazvané „Obsah vzdělávání a učebnice“. Předmětem jednání byla problematika výběru, zprostředkovávání a didaktické transformace obsahů vzdělávání v kontextu učebnic. Diskutovalo se mimo jiné o odlišnosti učebnic, neboť se nezdá, že můžeme setkat s učebnicemi určenými pro stejný ročník a stupeň školy, které se výrazně odlišují ve skladbě, rozsahu i didaktickém zpracování vzdělávacích obsahů. Příspěvek T. Janíka a P. Knechta „Didaktická transformace učiva a učebnice: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice“ se týkal problematiky didaktické transformace učiva v učebnicích. Mimo jiné se v něm autoři snažili odpovědět na otázku, jak ovlivňují didaktické znalosti autorů učebnic prezentaci učiva v učebnicích. Další řešenou otázkou bylo, do jaké míry vzdělávací obsahy a jejich strukturování přispívají k učení žáků. S příspěvkem „Môžu žiaci napredovať pri učení se ekologie? Obsahová analýza učebnic na rôznom stupni škôl“ poukázala P. Jelemenská na to, že znalosti žáků na druhém stupni základní školy jsou blízké znalostem žáků prvního stupně. Zároveň představila jedno z možných řešení v podobě modelu didaktické rekonstrukce. Referát D. Dvořáka „Variabilita školních kurikul a budoucnost učebnic“ rozebíral otázku různorodosti školního kurikula, která má dopady na roli učebnic ve výuce, ale také na jejich autory a vydavatele.

Druhý den konference zahájil J. Maňák podnětným referátem „Funkce učebnice v moderní škole“. Příspěvek byl zamyšlením nad současnou rolí učebnice ve výuce a podpořil názor, že učebnice jsou stále významnými edukačními prostředky a je třeba klást důraz na jejich systematické hodnocení a výzkum.

Po hlavním referátu následovalo třetí sympozium s názvem „Didaktická komunikace a učebnice“, kde byla řešena úskalí překladu odborného jazyka do jazyka, který je srozumitelný většině žáků. Při tomto překladu může docházet k řadě „šumů“, které mohou vznikat jak na straně učitele, tak i žáka. Tato problematika spadá do kompetence oborových didaktik. Ty ve svém komunikačním pojetí zkoumají nejen procesy probíhající při vlastním vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale i v jejich širších souvislostech ve vzdělávací sféře a mimo ni. V. Adamčíková a P. Tarábek v referátu „Učebnice a variantní formy kurikula“ prezentovali návrh koncepce variantních forem kurikula, který vychází z předpokladu, že vědecké poznatky je třeba při procesu výběru vzdělávacích obsahů adaptovat na kognitivní úroveň žáků. Příspěvek dále poukázal na některé nedostatky českých a slovenských učebnic fyziky, které se mohou podílet na utváření miskonceptů a formálních poznatků u žáků. P. Tarábek se následně v příspěvku „Variantní formy kurikula z hlediska didaktické komunikace v předmětových didaktikách“ zabýval koncepcí

variantních forem kurikula na pozadí teorie didaktické komunikace přírodních věd. Sympozion zakončil referát P. Tarábka a P. Záškodného „Didaktická komunikace a kurikulární proces fyziky“. Autoři v něm navrhli analyticko-syntetický model struktury didaktiky fyziky a jejího kurikulárního procesu. Žák při práci s textem vychází nejen z informací obsažených v textu, ale opírá se i o své dřívější znalosti, zkušenosti a poznání světa. Výzkumy naznačují, že některé texty v českých učebnicích jsou pro žáky nesrozumitelné, nezajímavé a příliš abstraktní. Uvedených problémů se týkalo čtvrté symposium „Didaktický text a učebnice“. Š. Porubský se zabýval v příspěvku „Pedagogický text v edukačivnom diskuze: jedna z možných interpretácií“ možnostmi využití didaktického textu ve výuce. Následně D. Klapko v referátu „Sémantická analýza didaktického textu“ představil jeden z možných přístupů k jeho zkoumání.

Konference „Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu“ byla velkou příležitostí k výměně zkušeností a k diskusím nad aktuálními problémy tvorby, výzkumu a hodnocení kurikula a učebnic. Její význam je podtržen skutečností, že přispěla k upevnění odborné komunity, která své aktivity směřuje právě do této oblasti.

Petr Knecht a Tomáš Janko

ZPRÁVA Z KONFERENCE „EDUCATION, EQUITY AND SOCIAL JUSTICE“ 2008

Ve dnech 16. - 19. června 2008 uspořádal Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání v Praze v prostorách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy mezinárodní konferenci, jejímž posláním bylo zmapovat a představit současné trendy výzkumů a vzdělávacích politik ve věci rovnosti a sociální spravedlnosti ve vzdělávání. Konference se konala v rámci 660. výročí Univerzity Karlovy a zahájil ji prorektor Stanislav Štech.

Záběr příspěvků byl široký, od makroanalýz vzdělávacích systémů po kvalitativní výzkumy na úrovni školních tříd. Pozvání na konferenci přijali kromě jiných čtyři klíčoví řečníci.

Profesorka Sally Power z Cardiffské univerzity přednesla příspěvek s názvem *The continuous reinvention of compensatory education*. V této kritické analýze se zaměřila na kompenzační strategie vyvažující nerovnosti, jimiž jsou více či méně poznamenány všechny vzdělávací systémy. Jednotlivé systémy se s nerovností snaží s větší či menší úspěšností vyrovnat právě prostřednictvím kompenzačních strategií, například podporou škol v tzv. znevýhodněných oblastech. Jako hlavní příčinu roztržitosti, nesystematičnosti a nízké efektivity realizovaných opatření označuje Sally Power nedostatečnou koncepci. Závěrem zdůrazňuje, že pokud chceme, aby kompenzační strategie byly efektivní a vedly k stírání nerovností ve vzdělávání, musíme si nejprve koncepčně ujasnit, co přesně chceme kompenzovat.

Optimističtěji vyznívá příspěvek profesora Marca Demeuse, zástupce Univerzity mons-Hainaut v Belgii, *The European Commission stepping up both the efficiency and equity of education and training systems*. Ten dochází k závěru, že ačkoli jsou chápání rovnosti a především efektivity vzdělávání rozdílné z pohledu ekonomického a pedagogického, lze tato dvě hlediska skloubit. Toto prezentuje na několika příkladech, především na tzv. finském modelu, který ovšem nelze beze změn implantovat do rozdílných socio-ekonomických podmínek, a slouží tedy spíše jako inspirativní alternativa. Styčný bod s příspěvkem Powerové lze vidět ve výtce, již Demeuse adresuje nejen Evropské komisi, ale také jednotlivým školským systémům, které vydávají často protichůdné a sporné dokumenty, týkající se možností řešení nerovností a zvyšování efektivity ve vzdělávání.

Třetí řečník, profesor Alan Dyson z Manchesterské univerzity, ve svém příspěvku *Beyond the school gate: Schools, communities and social justice* představuje současné britské školské reformy, které směřují k tzv. accountability, standardizovanému testování a centralizaci kurikula a vzdělávání vůbec, a jako paralelu k nim předkládá koncept komunitních škol. Centralizovanému britskému modelu vytýká nedostatečnou citlivost k sociálním nerovnostem a připomíná, že má-li škola fungovat jako sociálně spravedlivá instituce a podílet se na potírání nerovností, musí překročit stín pouhého prostoru určeného k vyučovacím procesu, a otevřít své brány širší škále aktivit vycházejících z potřeb dané lokální komunity. Alan Dyson představuje několik vzdělávacích institucí, které „vyšly za brány školy“ a zapojily se do široké

škály aktivit ve své komunitě, nabízejíc například vzdělávání dospělých a seniorů, zájmové kroužky, sportovní a charitativní aktivity a podobně.

Jako poslední vystoupila se svým plenárním příspěvkem *Learning from others, learning with others: The tense encounter between equality and difference* profesorka Francesca Gobbo z univerzity v Turíně. Zaměřila se na etnické, náboženské a kulturní menšiny, jejich vzdělávání a začleňování do výchovněvzdělávacího procesu. Konfrontuje tezi, že na úrovni třídy je odlišnost spíše zdrojem poznání než problémem, který je nutno řešit. Neboť skrze výzkum interakce a spolupráce vrstevníků ve třídě dochází k překvapivému závěru, že interakce mezi spolužáky s různým socio-ekonomickým, kulturním, rodinným či etnickým statutem nevede ke stírání nerovností, ale naopak k jejich prohlubování, protože žáci s vyšším statutem vstupují do interakce jaksí přirozeně a hladce, zatímco žáci s nižším statutem jsou v této oblasti vystaveni těžko překonatelným problémům.

Konference byla poté rozdělena do paralelních sekcí, které pokrývaly poměrně široce snad všechna aktuální témata vztahující se k sociální spravedlnosti a rovnosti ve vzdělávání. Témata pokrývala oblasti vzdělávací politiky a jednotlivých stupňů vzdělávacího systému v různých zemích, představovala výsledky empirických výzkumů v otázkách multikulturalismu, genderu, zdravotně znevýhodněných skupin a podobně. Několik příspěvků se zaměřilo na využití dat rozsáhlého výzkumu v zemích OECD - PISA - ke zkoumání vzdělávacích nerovností. Konference byla velmi dobře organizována a nabídla účastníkům obohacující vhled do problematiky rovnosti ve vzdělávání, seznámila je s trendy a výzkumy, které v této věci probíhají v zahraničí i v Česku a nabídla inspiraci pro další výzkumnou i praktickou práci na tomto poli.

Pro účely konference byly vytvořeny webové stránky (<http://uvrv.pedf.cuni.cz/eq/>, cit. 7. 1. 2009), které obsahují úvod k tématu konference, medailonky hlavních prezentujících a program konference (<http://uvrv.pedf.cuni.cz/eq/doc/programme.pdf>) s přehledem sekcí a anotacemi jednotlivých příspěvků.

Na konferenci navazuje monotematické anglické číslo časopisu *Orbis scholae* 2/2008, které editoval David Greger jako hlavní realizátor a iniciátor konference. V čísle lze nalézt příspěvky hlavních referujících (S. Štech, S. Power, A. Dyson, F. Gobbo) a také profesorky L. B. Perry o využití PISA dat k zjišťování nerovností, výzkumnou studii autorů S. Gorard a E. Smith o trendech ve vzdělávací politice v transformačním procesu vzdělávacích systémů v České republice a Polsku či diskusní příspěvek C. Bizrea s názvem *Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe*.

Konference byla realizovaná v rámci projektu *Centra základního výzkumu školního vzdělávání* financovaného ze zdrojů MŠMT (LC 06046), jehož nositelem je UVRV PdF UK Praha a CPV PdF MU Brno.

Marie Doskočilová

ZPRÁVA Z 16. KONFERENCE ČAPV

Ve dnech 2. – 4. září 2008 proběhl již 16. ročník pravidelné zářijové konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) zabývající se výzkumem vzdělávání a prezentující jeho nejnovější výsledky. Konference nesla název **Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy**. Pořádala ji Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové (Pdf UHK) a ČAPV pod záštitou hejtmána Královéhradeckého kraje Ing. Pavla Bradíka a děkana Pdf UHK doc. Ing. Vladimíra Jehličky, CSc.

Účastníky přivítal hejtmán Pavel Bradík, který zdůraznil význam vzdělávání v regionu a potřebu výzkumu v oblasti vzdělávání v současnosti, zejména v kontextu kurikulární reformy, a ujistil přítomné o podpoře učitelů a všech typů škol v kraji.

O podnětech medicíny a jejího výzkumu pro pedagogický výzkum promluvil v plenárním jednání Jiří Mareš. Porovnával pedagogiku a medicínu ve vybraných aspektech a zajímavě sledoval podobnosti v obecné rovině, i z hlediska vývojových trendů. Medicínský výzkum se jeví jako inspirující pro pedagogiku v řadě oblastí. Potřebné je dlouhodobé, systematické sledování jevů v populačním měřítku celostátně i mezinárodně, definování indikátorů, individualizovaná a zdokonalovaná diagnostika, systematické ověřování intervencí a rozpracování teorie edukace založené na důkazech a její zavedení do praxe.

Karel Rýdl otevřel téma vztahu vzdělávací politiky a vědy. Zamýšlel se nad oběma pojmy. Na základě odkazů na výzkumy ve strategických dokumentech ukazoval, že přímá využitelnost výzkumů MŠMT ve vzdělávací politice je asi 28 %. Nastínil, jak politici vystupují s odlišnými názory, což umožňuje využití argumentů pro i proti reformě, a jak idealizace představ o možnostech a vlivu druhé skupiny působí škodlivě. Vyzdvihl potřebu zlepšovat vzájemnou komunikaci např. u kulatých stolů, sledovat uplatnění výzkumných výstupů v praxi, včetně vlivu základního výzkumu na aplikovaný, změnit formy a kompetence poradních orgánů v politice a internalizovat vědecké základny.

Stanislav Štech hovořil o pedagogice jako vědě a jejím vztahu k ideologii. Poukázal na vědeckou psychologii jako nástroj pedagogické modernizace a sociální kontroly, na vývoj vzdělávací politiky směrem k důrazu na hospodárnost, efektivitu a accountabilitu, na vzdělávání založené na vědeckých důkazech a také na to, že došlo k určitému technickému pokroku ve vztahu stát – věda – pedagogická praxe.

Osm paralelních sekcí konference pokrývalo výzkumné tematické okruhy jako metodologické inovace v pedagogickém výzkumu, podíl vzdělávací politiky na proměně školy, celoživotní učení, profesionalizaci učitelů, další vzdělávání pedagogických pracovníků, pregraduální vzdělávání učitelů, výzkum žáka, edukaci jedinců se specifickými potřebami, etické souvislosti vzdělávání, školu jako základní prvek proměny výchovy a vzdělávání, didaktické přístupy k rozvoji kompetencí žáků a mimoškolní výchovu. I přes relativně zúžená tematická zaměření naplňovaly sekce příspěvky s různými tématy a různé úrovně. Celkem bylo přihlášeno téměř 190 odborníků se 150 konferenčními příspěvky.

Každoroční součástí konference je také metodologický doktorský seminář, který měl letos stejně jako v minulých letech velmi pozitivní odezvu. Zaměřoval se na téma *Metodologie a využití výsledků „velkých výzkumů“ v oblasti vzdělávání*, které je v posledních desetiletích velmi aktuální. Mnoho z doktorských studentů a výzkumných týmů v zahraničí na tyto velké studie navazuje, využívá jejich dat a přímo se podílí na analýze specifických výzkumných otázek. Přednášejícími byli Jana Straková a Martin Chvál. V druhé části semináře diskutovali studenti v rámci metodologické dílny o svých výzkumných projektech s Janem Marešem a Stanislavem Ježkem z Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity.

V rámci konference proběhla také členská schůze ČAPV s bilancí dosavadního působení a hospodaření ČAPV, které bylo shledáno jako úspěšné jak po odborné, tak po finanční stránce. Součástí setkání bylo poděkování dosavadní předsedkyni ČAPV Miladě Rabušicové a volba nového předsedy, kterým se stal Petr Urbánek. Členy nového výboru jsou Jana Doležalová, Helena Grecmanová, Tomáš Janík a Petr Novotný.

Z konference vyšel sborník, který zahrnuje plné texty nebo prezentace sdělení hlavních mluvčích, obsah sekcí a CD-ROM s abstrakty a příspěvky v plném znění (SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy. Sborník sdělení 16. konference ČAPV*. Hradec Králové : Gaudeamus / PdF UHK, 2008. ISBN 978-80-7041-787-9). Stránky 16. konference lze nalézt na stránkách organizátorů konference: <<http://pdf.uhk.cz/kpp/capv/>>.

Doporučit lze také odkaz na webové stránky asociace, kde je možné nalézt pozvánku na další ročník konference pořádaný na pedagogické fakultě v Ostravě, informace o asociaci, členských podmínkách aj.: <<http://www.phil.muni.cz/wapv/home/capv-o-asociaci>> nebo na připravované stránky: <<http://www.capv.cz/>>. Obvyklý termín pro přijímání příspěvků bývá květen nebo červen.

Kateřina Vlčková

RECENZE

JEŽKOVÁ, V.; KOPP, B. VON; JANÍK, T.

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU

Praha : Karolinum, 2008, s. 224.

Odborná monografie Věry Ježkové, Botho von Koppa a Tomáše Janíka *Školní vzdělávání v Německu* představuje první výstup dílčího cíle 2 projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání. Uvedený dílčí cíl se má mj. naplnit zpracováním analytických studií o vzdělávacích systémech tří vybraných evropských zemí – Německa, Švédska a Velké Británie. Výběr právě těchto tří vzdělávacích soustav je velmi vhodný, protože názorně ilustruje typické organizační modely evropského primárního a sekundárního školství. Současně nezbyvá než souhlasit s myšlenkou uvedenou v úvodu studie, že právě znalost německého vzdělávacího systému je pro českou pedagogiku stále důležitá.

Monografická studie autorů z pražské (Věra Ježková, Botho von Kopp) a brněnské (Tomáš Janík) pedagogické fakulty překračuje tradiční rámec spíše jen deskriptivních pohledů na vybrané zahraniční vzdělávací soustavy. Úvodní kapitoly Věry Ježkové čtenáře seznamují velmi hutným způsobem s obecnými fakty o Spolkové republice Německo (správní řízení, politický systém, historický přehled, ekonomika a zemědělství, obyvatelstvo, rodina, mládež, náboženství, věda a kultura), s její vzdělávací a kulturní politikou a především s jejím vzdělávacím systémem. Čtenář se zde může seznámit s hlavními rysy, principy a úkoly německé vzdělávací politiky, a to zejména se zaměřením na oblast školního vzdělávání a na evropskou dimenzi ve vzdělávání. Vlastní charakteristika vzdělávacího systému Německa vychází ze stručného historického přehledu a podrobněji pak přibližuje řízení a financování školství a jednotlivé vzdělávací stupně včetně terciárního a dalšího vzdělávání. Autorka současně věnuje pozornost problematice ukončování studia, závěrečných zkoušek, přijímání ke studiu i citlivému problému spojenému s prostupností německého vzdělávacího systému. Stále aktuální oblast vzdělávání učitelů ilustruje na příkladu Hesenska a Saska.

Další kapitoly Věry Ježkové již aktuálně rozšiřují zmíněný klasický deskriptivní přístup ke vzdělávacím systémům a přinášejí informace o vhodně vybraných problémových oblastech německého školství (evaluace vzdělávacího systému, raná podpora dětí a žáků, imigranti ve školním vzdělávání a jejich jazyková podpora, výuka cizím jazykům a bilingvní vyučování). Pro čtenáře jsou v těchto kapitolách zajímavá jednak některá data uvedená v komparaci s českou realitou a současně způsoby německého řešení zmíněných aktuálních problémů.

Následující kapitola Tomáše Janíka dále velmi vhodně rozšiřuje pohled na německé primární a sekundární školství o jeho výzkumnou reflexi. Autor zde stručně přibližuje vymezení německého empirického výzkumu vzdělávání, jeho vývoj i současný stav. Inspirativní pro českou situaci může být provedená analýza zdrojů podpory empirického výzkumu vzdělávání v Německu, přiblížení vybraných problémů a zvláště velmi kritický pohled na současný stav sledované výzkumné oblasti. Kritický přístup, který se opírá především o hodnocení samotných německých vědců a vychází mj. z velmi ostré diskuse mezi zastánci duchovědných a empirických přístupů, evokuje možná srovnání s českým výzkumným potenciálem. Jak by mohly vypadat výsledky komparace přibližně stejně velké vybrané spolkové republiky s námi z hlediska institucionálního, ekonomického a personálního zázemí a především pak efektů empirického výzkumu vzdělávání?

Závěrečné části předložené studie, jež zpracoval Botho von Kopp, analyzují aktuální situaci a perspektivy německého školství. Velmi kriticky a fundovaně zde autor českým čtenářům přibližuje šok, který v Německu způsobilo zveřejnění výsledků mezinárodního testu školních vědomostí PISA v roce 2000, závěry zprávy o stavu německého školství z roku 2006 a především pak negativní sociální konsekvence, jež provázejí německý „víceokolejný“ vzdělávací systém. Zdařilou monografií o německém školství pak uzavírají dvě případové studie o vzdělávacích systémech Hesenska a Saska. Při hodnocení těchto závěrečných kapitol opět nezbyvá než souhlasit s tvrzením v úvodu, že zapojením zahraničního experta Botho von Koppa do autorského kolektivu se velmi vhodně podařilo obohatit a zobjektivizovat celou studii. Český čtenář by však současně patrně uvítal, kdyby převzatá originální schémata vzdělávacích systémů uváděla současně s původními německými pojmy i české ekvivalenty vzdělávacích institucí používané ve vlastním textu.

Analytická studie Věry Ježkové, Botho von Koppa a Tomáše Janíka Školní vzdělávání v Německu bezesporu naplňuje stanovené odborné i didaktické cíle. Její rozsah je pro daný typ publikace optimální, vlastní text je logicky a přehledně rozčleněn do devíti základních kapitol a dalších subkapitol a doplněn zajímavými případovými studiemi, citovanou i širší odbornou literaturou, důležitým seznamem použitých zkratk, anglickým shrnutím a informacemi o autorech. Text přibližuje velmi významnou a aktuální oblast světového vzdělávacího systému, a to přehledně, kultivovaně a čtivě. Předložená studie si proto bezesporu najde rozsáhlý okruh adresátů z řad široké odborné veřejnosti i mezi studenty pedagogiky a učitelství.

Vladimír Jůva

Do čísla přispěli

Mgr. Marie Doskočilová, Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno 603 00
12574@mail.muni.cz

Mgr. Tomáš Janko, Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno 603 00
104778@mail.muni.cz

Mgr. Lucie Jarkovská, Oddělení genderových studií, Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno
jarkovsk@fss.muni.cz

Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D., Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno
stan@fss.muni.cz

PaedDr. Věra Ježková, Pedagogická fakulta, Karlova univerzita, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
vera.jezkova@pedf.cuni.cz

Dr. phil. Solvejg Jobst, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Karl-Heine-Straße 22b, 04229 Leipzig, SRN
jobst@rz.uni-leipzig.de

doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc., Oddělení pedagogiky sportu, Katedra pedagogiky sportu, Fakulta sportovních studií, Sladkého 13, 617 00 Brno
juva@fsps.muni.cz

Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno 603 00
Knecht@ped.muni.cz

Mgr. Josef Lukas, Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno
mail@jlukas.cz

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D., Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno
jmares@fss.muni.cz

Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno 603 00
najvar@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno 603 00
najvarova@ped.muni.cz

doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D., Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno
nemec@posta.ped.muni.cz

Dr. phil. Jan Skrobanek, Deutsches Jugendinstitut, Franckeplatz 1, Haus 12713, 06110 Halle, SRN
skrobanek@dji.de

Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Centrum pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, Brno 603 00
vlckova@ped.muni.cz

PhDr. Věra Vojtová, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 9, 603 00 Brno
17410@mail.muni.cz

ORBIS SCHOLAE

POKYNY PRO AUTORY

Časopis *Orbis scholae* je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

V časopise mohou být publikovány následující druhy příspěvků: teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Příspěvky zařazené jako studie a výzkumná sdělení podléhají recenznímu řízení typu „peer-review“. Rozhodnutí redakční rady o jejich přijetí/nepřijetí bude autorovi zasláno do 10 týdnů od data doručení příspěvku. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakční rada.

Podmínky recenzního řízení a pokyny pro formální úpravu příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce www.pedf.cuni.cz/reces v rubrice „Dokumenty ke stažení“, soubor „Pokyny pro autory Orbis scholae“.

Doporučený rozsah příspěvků:

| | |
|---|------------------------|
| teoretické, metodologické a přehledové studie | 15 NS, tj. 27000 znaků |
| výzkumná sdělení | 15 NS, tj. 27000 znaků |
| diskuse | 10 NS, tj. 18000 znaků |
| zprávy a recenze | 5 NS, tj. 9000 znaků |

Zasílání příspěvků do monotematických čísel, předem ohlášených redakční radou: Příspěvky zasílejte na adresu redakce ve 3 tištěných kopiích, které neobsahují jméno ani pracoviště autora, recenzní řízení je oboustranně anonymní. V průvodním dopise uveďte úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy. Přiložte úplnou elektronickou verzi (včetně jména autora, pracoviště a kontaktní adresy) na CD-ROM nosiči.

Termín pro zasílání rukopisů do monotematického čísla 3/2009:

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika
(editoři Martin Chvál, Karel Černý)

do 31. 5. 2009

Adresa redakce:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK

ORBIS SCHOLAE

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

ORBIS SCHOLAE

PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2006

Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

Orbis scholae 1/2007

Kurikulum v proměnách školy

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

Orbis scholae 2/2007 (anglické číslo)

The transformation of educational systems in the Visegrád countries

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

Orbis scholae 3/2007

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky

Editorka: Jaroslava Vašutová

Orbis scholae 1/2008

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar

Orbis scholae 2/2008

Education, equity and social justice

Editor: David Greger

Orbis scholae 3/2008

Škola jako učící se organizace

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek

Plné verze již vydaných čísel časopisu Orbis scholae jsou zveřejněny na internetové stránce projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání <http://www.pdf.cuni.cz/reces> v rubrice „Publikace“.

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

Orbis scholae 2/2009 (anglické číslo)

Studies on teaching and learning in different school subjects

Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

Orbis scholae 3/2009

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika

Editoři: Karel Černý, Martin Chvál