

KAROLINUM



Dominik Dvořák  
Karel Starý  
Petr Urbánek

---

**Škola v globální době**  
Proměny pěti českých  
základních škol

# Škola v globální době

Proměny pěti českých základních škol

**Dominik Dvořák**

**Karel Starý**

**Petr Urbánek**

---

Lektorovali:

prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., dr. h. c.

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum

Obálka a grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2015

© Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek, 2015

Výzkum byl podpořen projektem GA ČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy (P407/12/2262).

ISBN 978-80-246-2977-3

ISBN 978-80-246-2982-7 (pdf)



Univerzita Karlova v Praze  
Nakladatelství Karolinum 2015

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz)  
[ebooks@karolinum.cz](mailto:ebooks@karolinum.cz)



# Obsah

Úvod	7
<b>1. Proměny školy v dnešním světě</b>	<b>11</b>
1.1 Hodnoty a cíle	16
1.2 Mechanismy reformy	23
1.3 Reforma: aktéři	28
1.4 Závěr	33
<b>2. Metodologie výzkumu</b>	<b>34</b>
2.1 Výzkumný problém	37
2.2 Výzkumný soubor	39
2.3 Sběr a analýza dat	41
2.4 Reflexe výzkumníka a etika šetření	45
2.5 Uspořádání druhé a třetí části knihy	46
<b>3. Malá škola vyrostla</b>	<b>48</b>
3.1 Pět úspěšných let Malé školy	48
3.2 Reforma jen pro inspekci?	52
3.3 Zlepšení jednotlivých škol nemusí být známkou zlepšování systému	55
3.4 Závěr	59
<b>4. Výběrová škola: nesnadná změna vedení</b>	<b>60</b>
4.1 Stabilita jako hodnota	61
4.2 Změna ředitele	62
4.3 Vnímání reformy	67
4.4 Závěr	68
<b>5. Horská škola: evoluce místo reformem?</b>	<b>71</b>
5.1 Specifické prostředí jako výzva pro školu	71

5.2 Rozvoj školy navzdory omezením	75
5.3 Možnosti a meze průběžných inovací	78
5.4 Závěr	82
<b>6. Pestrá škola chce sloužit všem žákům</b>	<b>84</b>
6.1 Vývoj žákovské populace	86
6.2 Deklarované priority: počítače, plavání, jazyky	91
6.3 Závěr	96
<b>7. V Předměstské škole se snaží udržet latku</b>	<b>98</b>
7.1 Proměny žactva a učitelského sboru	99
7.2 „Náročnost je dobrá“	101
7.3 Vedení usiluje o transparentnost	107
7.4 Závěr	111
<b>8. Tematická mezipřípadová analýza</b>	<b>113</b>
8.1 Hodnoty, cíle, obsahy	114
8.2 Procesy	134
8.3 Aktéři	157
8.4 Závěr	168
<b>9. Závěr</b>	<b>169</b>
9.1 Shrnutí výsledků	173
9.2 Doporučení pro vzdělávací politiku a další výzkum	177
Summary	179
Literatura	182
Rejstřík	192

# Úvod

*Nečekám nic od reformem,  
nových zásad, nových norem,  
miluju jen kladivo,  
které bije na zdivo,  
na zvětralé zdivo.*

*Svět, jak byl, vždy bude stejný,  
život stejně beznadějný,  
lze jen tížit kladiva  
udeřiti do zdiva,  
do starého zdiva.*

(František Gellner)

*Čím více se věci mění, tím více zůstávají stejné* (Spillane, 2012), napsal o školách nedávno přední znalec jejich vývoje.<sup>1</sup> Uvedený protimluv je jen jedním z více paradoxů, na které jsme narazili, když jsme se pokoušeli porozumět tomu, jak se (ne)mění české základní školy. V letech 2012–2014 jsme se vrátili do pěti základních škol, které byly již dříve objektem vícečetné případové studie provedené v letech 2007–2008 (Dvořák et al., 2010). V předchozím výzkumu nám šlo především o *fungování* školy, přesněji řečeno o vliv konkrétního institucionálního uspořádání školy<sup>2</sup> na klíčové procesy učení a vyučování, které v ní probíhají, ale i na další aspekty jejího života jako organizace a komunity. Při nynějším opakovaném vstupu do stejného terénu se naše pozornost více zaměřila na *změny* v několika českých základních školách, jakožto *organizacích* s cílem přispět k poznání proměn *instituce* základního vzdělávání po centrálně prováděné reformě.

Interpretační rámec našeho výzkumu nadále vychází z nového institucionalismu (např. Meyer & Rowan, 1978; Meyer & Rowan, 2006, česky Dvořák, 2012a). Institucionalismus v pedagogice měl původně vysvětlovat spíše jevy na mikroúrovni jednotlivých organizací (Meyer & Rowan, 1977), dnes je spojován se studiem globálních shod, případně rozdílů v podstatných znacích fungování škol, v neposlední řadě jejich

---

1 To, že jeho slova platí i v českých či moravských podmínkách, ukazuje třeba Šedová (2013) svým výzkumem humoru ve školních třídách. Pokud je dnes interakce ve třídách uvolněnější a neformálnější (změna), je to vlastně způsob, jak se v nových podmínkách může udržet tradiční mocenská konstelace ve vztahu učitel–žáci (stabilita).

2 Institucionálním uspořádáním máme na mysli např. to, že základní vzdělávání bývá v České republice poskytováno prostřednictvím organizačně jednotných devítiletých škol při současné existenci víceletých gymnázií, speciálních škol, ale také škol neúplně organizovaných. V současnosti jsou všechny školy – bez ohledu na zřizovatele – povinny řídit se jednotným rámcovým kurikulem.

kurikul, v různých zemích a regionech světa (Benavot, 1997; LeTendre et al., 2001; Ramirez & Meyer, 2002) – mluví se o teorii světové edukační kultury nebo světové společnosti (Baker, 2009). I my ukazujeme, jak dnešní úvahy o škole musí vzít v úvahu také to, že národní stát přestává být samozřejmou tradiční jednotkou srovnávání a je nutno zahrnout nové úrovně, zejména nadnárodní aktéry.

Změny v oblasti vzdělávání jsou celosvětově předmětem intenzivního zájmu, což se projevuje i velmi obsáhlou literaturou, která je na toto téma publikována (z nepřeberné řady zmínme třeba dvoudílný *Second International Handbook of Educational Change* – Hargreaves et al., 2010, nebo časopis *Journal of Educational Change*). Máme již velké množství důležitých poznatků o procesech změny a víme o reformách, jimž se aspoň části cílů dosáhnout podařilo. Stále však zaznamenáváme situaci, kdy značný počet pokusů o změnu ve vzdělávání selhává. Panuje obava, že do této skupiny patří zatím i česká reforma.

Proces naší kurikulární reformy na úrovni *základního* školství nebyl – na rozdíl od gymnázií (Janík et al., 2011; Janík, 2013; a další práce téhož týmu) – systematicky monitorován a nezávisle vyhodnocován. Již více empirických šetření však poukázalo na nenaplněná očekávání spojená s kurikulární reformou, která v českém regionálním školství probíhá od minulé dekády. Týká se to mimo jiné postojů učitelů jako hlavních předpokládaných aktérů reformy (Moree, 2013; Straková, 2010; Straková et al., 2013). Greger (2011) neváhal označit reformu za „nepovedenou“ a celkové výsledky tranzice jako „neutěšené“, při tom však vychází především z koncepčních chyb reformy, nikoli z empirického studia jejích efektů ve školách a třídách. Mezi výzkumníky však nepanuje shoda o příčinách stavu vnímaného jako nepříznivý, a především o strategiích, které mohou vést k jeho změně. V tomto smyslu přinesl náš výzkum určité poznatky (srov. Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015; Dvořák, Urbánek, & Starý, 2014; Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014), ačkoli nám nešlo o evaluaci reformy ve striktním slova smyslu. Hodnotit kurikulární reformu je obtížné mimo jiné i proto, že její cíle nejsou „napříč příslušnými dokumenty vzdělávací politiky pregnantně a konzistentně formulovány“ (Janík et al., 2011, s. 379).<sup>3</sup> Především si však náš výzkum klade obecnější

3 Skutečnost, že důvody, cíle i prostředky reformy nebyly příliš konkrétně formulovány, má samozřejmě své výhody (Newman, 1993). Když si různé školy a další aktéři mohou do hesel reformy (kompetence, tvorba profilu školy) promítat různé věci, umožňuje to získat pro reformu širší podporu. Příklad změny může motivovat, avšak široký prostor pro interpretaci současně obsahuje riziko, že se vynaložené prostředky, energie lidí a další zdroje rozptýlí příliš doširoka, v horším případě dokonce vyplývají na nereálné či vzájemně protichůdné cíle.



cíle, a to přispět k porozumění fungování školy v současné době, zejména v podmínkách tzv. druhého světa – jinak řečeno v postkomunistickém prostoru.

Jako další klíčové výzkumné téma se postupně vyjasnila *interakce* zvnějšíku přicházející reformy s mnoha jinými vlivy, které působí na zkoumané školy, a také s procesy spontánních proměn, jež v nich probíhají. Řada autorů se totiž zabývá intervencemi do škol jako organizací s cílem změnit některé parametry charakterizující probíhající procesy nebo dosahované výstupy, avšak výzkumů sledujících přirozenou dynamiku školních organizací, tedy *proměny* probíhající spontánně, je velmi málo (Giles, 2006; Mareš, 2005). Přitom z obecné teorie systémů je známo, že zásahy nerespektující jejich dynamiku stejně jako jejich komplexitu a strukturní vazby mohou být kontraproduktivní.

V nejnovější době se ovšem objevují zahraniční studie, které si kladou podobné cíle a pracují podobnými metodami, za všechny lze uvést např. výzkumy implementace vzdělávacích politik ve čtyřech běžných anglických školách (Ball et al., 2011). Existence takových studií nijak nezpochybnuje smysl naší práce. Spíše naopak, neboť klíčovým sdělením prací týmu S. Balla je vysoká kontextová podmíněnost a variabilita fungování reforem v různých školách uvnitř jediného systému. Tím spíše je potřeba studovat specifika proměn a reforem v odlišných vzdělávacích systémech a v různých částech světa (v našem případě v oblasti stále nekončící postkomunistické transformace). Porozumět stabilitě či proměnam českých škol vyžaduje současně sledovat jejich lokální jedinečnost i globální vlivy, které na ně působí – neboli pochopit, jak v jejich případě probíhá *glocalizace*.

Braun, Ball a Maguire (2011) nebo Braun a kol. (2011) dále upozorňují, že málokdy bývá implementována v jeden okamžik jen jedna reforma. Změny vzdělávací politiky jsou obvykle komplexními a nekoherentními procesy – vnějším kontextem fungování škol je jakási politická polévka, v níž se jedno opatření vzdělávací politiky dostává do konfliktu s řadou dalších, která se současně snaží proměnit stejné či jiné aspekty života školy. Zde se naše zjištění shodují, jak ukážeme dále.

Vývoj pedagogického myšlení a vzdělávacích politik ve světě a náš výzkum současně problematizují i volbu jednotlivých škol jako objektu analýzy i cíle intervence. Předmětem zájmu výzkumníků, politiků i praktiků se stále více stává školský/vzdělávací systém, chápaný buď jako celý národní systém (makrosystém), anebo jako školy v určité oblasti (školní distrikt). Víceúrovňové pojetí dnes dominuje v podobě systémových (nebo systemických) teorií změny a u nás absentující, zprostředkující

úroveň distriktu hraje často prominentní roli (Fullan, 2005, 2006; Veselý, 2013). Odráží se to ostatně i v terminologických posunech – jak výzkum (effectiveness research, ER), tak praktičtější orientované intervence (improvement) se od označení zaměřených na školu (school effectiveness, school improvement), popř. učitele posouvají ke komplexnějšímu pojetí pracujícímu se systémy (educational effectiveness, system improvement). Ačkoli tak náš výzkumný projekt nebyl koncipován, snažili jsme se na interakce zkoumaných škol s jejich sousedy upozornit (Dvořák et al., 2015).

Vratme se však k úvodnímu paradoxu. Jeden ze závěrů, které se vynořují z naší práce, lze formulovat i obráceně: *Některé věci musí zůstávat stabilní, aby se mohly změnit*. Nejsme tady zcela originální, i v českém prostředí se někteří autoři již snažili objasnit z různých pohledů tento komplexní vztah stability (tradice, „konzervativnosti“) a inovace (Kašćák & Pupala, 2011; Pupala, Kašćák, & Humajová, 2007; Průcha, 2012; Vašutová & Urbánek, 2010; viz též Pražská skupina školní etnografie, 2005). Díváme-li se na školy v longitudinálním pohledu, je důležité si klást bez apriorních normativních soudů také otázku: Co a proč zůstává konstantní? Stručně řečeno, klademe si ambiciózní cíl, vidět hodnotu stability tam, kde se často volá po změně; a všimát si pomalých, ale trvalých proměn tam, kde se na první pohled jeví jen strnulost.

Výzkum byl podpořen projektem GA ČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy (P407/12/2262). Dílčí výstupy tohoto projektu již byly průběžně publikovány časopisecky, děkujeme České pedagogické společnosti a redakci časopisu *Pedagogická orientace* za souhlas s použitím jejich částí v této knize.

Děkujeme především vedení, pracovníkům a žákům pěti škol za jejich otevřenost vůči výzkumníkům po celou dobu naší spolupráce. Velký dík patří prof. E. Walterové za pomoc při koncipování i interpretaci výzkumu, Mgr. V. Laufkové a Mgr. K. Novotné za pomoc při sběru dat a oběma recenzentům, prof. Janu Průchovi a dr. Romanu Švaříčkovi za připomínky a rady, které výrazně přispěly k zlepšení rukopisu.

*Autoři*

# 1. Proměny školy v dnešním světě

*Systemu nerozumíš, dokud ses ho nepokusil změnit.*

(Kurt Lewin)

Změna (educational change) je dnes velkým tématem pedagogického myšlení, jak jsme uvedli již v úvodu.<sup>4</sup> Ovšem anglický pojem *change* má jiný rozsah než český pojem *změna*. V odborné pedagogické literatuře se tento termín obvykle užívá pro změny zamýšlené, záměrně iniciované. Vyjadřuje také pozitivní konotace (a zahrnuje tedy i to, co nazýváme rozvojem organizace či instituce), kdežto v češtině je významově neutrální. Jednotné číslo termínu převzatého z anglického originálu dále evokuje jednorázové nebo epizodické změny. Avšak sociální instituce<sup>5</sup>, k nimž patří škola, se samozřejmě mění stále. Současně si při tom dlouhodobě zachovávají svou identitu. Když se zabýváme změnami, je tedy důležité tázat se, co a jak se mění, ale také hledat, co zůstává stále a představuje zdroj stability a kontinuity. Právě napětí mezi stabilitou a změnou (Waks, 2007) se postupně stalo jedním z klíčových témat našeho výzkumu.

V této knize nemůžeme obsáhnout celou širokou problematiku změn v organizacích. Není to naštěstí potřeba, nejsme v českých podmínkách ani první, ani jediní, kdo se různými typy změn ve školství zabývají (např. Janík, 2013; McKinsey & Company, 2010; Moree, 2013; Pol, 2007; Pol et al., 2013; Průcha, 2012; Rýdl, 2003; Straková et al., 2013; Veselý, 2013; a mnozí další). Přístup, který je akcentován v tomto textu, vychází z předpokladu, že chování škol a učitelů je významně determinováno institucionálním prostředím, přesněji makroprostředím<sup>6</sup> (strukturami

4 Citát v úvodu této kapitoly ukazuje, že zájem o změnu má i velký epistemologický význam – pomáhá nám porozumět vzdělávání, školám a učitelům v novém světě.

5 Změna se v našem případě může týkat sociálních institucí v užším slova smyslu (oficiálních pravidel), anebo „měkkých“, nepsaných součástí života školy, které se často označují jako kultura. Kultura je však součástí institucí v jejich širším, sociologickém pojetí, a tak budeme často mluvit jen o institucionální změně.

6 Nepůjde však jen o státní vzdělávací politiku, ale v rostoucí míře i o neziskové, komerční či jiné nestátní aktéry.

a procesy na národní úrovni vzdělávacího systému), či dokonce supranacionálními a globálními trendy. V naší práci se tak bude na více místech objevovat jedno ze základních dilemat sociálních věd, totiž zda klást důraz na působení struktur, či na individuální jednání. Výzkum, jehož zjištění prezentujeme, se primárně orientuje na mikro- a mezouroveň, do tříd, škol a obcí. Sociálněvědní data jsou ostatně většinou zaměřena na individuální světy, na jednání aktérů (Drulák et al., 2008), avšak v této práci se přikláníme k jejich výkladu prostřednictvím situační podmíněnosti – zdůrazňujeme, že naši ředitelé, učitelé či žáci jednají v existujících strukturách a specifických kontextech. Podobně reformátoři si mohou do určité míry zvolit, jakou reformu připraví, ale nemohou si vybrat, do jakého kontextu (historického, institucionálního, sociálního) s ní vstoupí. Rádi bychom tím doplnili ty výzkumy, které vysvětlují změnu (nebo její absenci) především individuálními charakteristikami aktérů. Má to i praktický aspekt – struktury se často snáze reformují než lidé, a tak by výzkum (byť to není jeho hlavním cílem) mohl přinést i realizovatelná doporučení pro vzdělávací politiku.

Ptáme se také, zda lze rozlišit mezi určitými periodickými, do určité míry módními výkyvy „na povrchu“ a dlouhodobým vývojem měnícím samotné základy školství. S tím souvisí důležitá a nesnadná otázka načasování (Dvořák, 2012a; Janík, 2013, s. 641) a tempa změny. Prostředí, v němž současné školy pracují, se nepochybně rychle mění. Snad nejnápadnější je prudký vývoj v oblasti informačních a obdobných technologií – každá dekáda přináší prakticky revoluci a novou kvalitu z hlediska výkonu, velikosti, dostupnosti technických prostředků. Některé objevy či vynálezy nás posouvají skokově dál. Mnozí lidé jsou pak frustrováni, když se škola nemění stejně rychle, jako se vyvíjejí technické prostředky, se kterými si více či méně účelně hrají dnešní děti.

Ve frankofonním prostředí z těchto úvah vyrůstá koncept „forme scolaire“ (G. Vincent, cit. dle Hofstetter & Schnewly, 2013), který zdůrazňuje školu především jako prostor oddělený od ostatních (včetně sakrálních) míst, řízený rozvrhem času a zaměřený více na udržení řádu než na efektivní výkon. Více než o výsledky neboli znalosti a dovednosti jde tedy o dodržování pravidel (regulativní diskurz je nadřazen didaktickému) a k tomu jsou k dispozici specifické prostředky. Prostředky se v čase proměňují, místo zjevné moci může nastoupit třeba i humor (Šedová, 2013), cíle zůstávají. Škola je výsledkem modernizace a urbanizace, má oddělit a „obalit“ děti, zabránit jim v toulání ulicemi a zapojování do (nežádoucích) aktivit dospělých. Proto kontext, včetně hospodářského, jen obtížně proniká do školy. Tyto analýzy korigují romantické vize školy

jako místa pro emancipaci a rozvoj dětí; i když někdy jdou dále než sám Foucault, když jsou funkce školy redukovány převážně na dozorování dětí.

Pojmu „la forme scolaire“ je v anglosaském prostředí blízká metafora gramatiky školy, kterou Tyack a Cuban (1995) vysvětlují neúspěch většiny reforem (konkrétně v USA)<sup>7</sup>. Setrvačná gramatika školy zahrnuje strukturování času a prostoru, alokování žáků do tříd a jejich klasifikaci, členění vědění do „předmětů“ atd. (Tyack & Tobin, 1994).

Americká badatelka P. Alexanderová (Alexander & Knight, 1993; Alexander, 2004) v této souvislosti rozlišuje tři typy proměn.

(1) Inkrementální trendy představují skutečnou a trvalou proměnu. Patří sem vlastnosti prostředí, v němž školy působí (změny složení populace, rozvoj techniky, proměny médií a s tím spojená dostupnost informací).

(2) Stacionární trendy jsou svázány např. s biologicky danými vlastnostmi lidských kognitivních procesů (biologické determinanty učení, myšlení, tvořivosti) i vzorci sociálního chování, které se prakticky nemění nebo mění jen velmi pomalu.

(3) Iterativní trendy se opakovaně vracejí jako recyklované minulé reformy. Jsou důsledkem snahy najít jednoduchá řešení komplexních problémů a často představují oscilaci mezi dvěma póly – zde krátká paměť mnoha reformátorů brání rozpoznání, jak se v dějinách např. střídá důraz na „znalosti“ versus „dovednosti“.

Jak ukázal nedávno např. P. Jarvis (2014, s. 55) na příkladu vzdělávání dospělých, sekvence změn a inovací někdy skutečně vedou k tomu, že se nakonec konceptuálně i terminologicky vrátíme tam, kde jsme byli před několika dekadami. Přesto frustrace těch, kdo kritizují školy pro nedostatečné změny, možná pramení z nedorozumění nebo ahistorického myšlení (Tamir, 2004; Viñao, 2001). Technologie ve světě kolem nás se vyvíjejí exponenciálně, avšak sociální instituce a jejich kultura se mění spíše drobnými, lineárními kroky. Důsledky sociálních změn nejsou předvídatelné, změny bývají často provázány konflikty. Ačkoli může vzniknout dojem, že epizodické, chaotické, vzájemně se popírající reformní impulzy nakonec nemají na konzervativní, svůj řád chránící školy

7 V obecném chóru hlasů o neefektivitě reformních modelů existuje jedna výjimka – reformy založené na testech a akontabilitě (high stakes testing). Ty jsou naopak kritizovány řadou autorů, že školu proměňují příliš. V odborné komunitě nepanuje jednota, nakořik dochází pod vlivem akontability k vlivu požadavků makrosystému na procesy vyučování a učení (tzv. recoupling) a nakořik jde jen o další předstírání. Byrokratické řízení reformy snižuje pravděpodobnost recouplingu (Dumay et al., 2013).

žádný vliv, někteří autoři se domnívají, že jednotlivé reformy neanulují ty předchozí, ale korigují jejich excesy (Redding, 2006).

V této souvislosti se hodně diskutuje o změnách prvního a druhého řádu, průběžných nebo omezených na krátké epizody vysoké reformní aktivity apod. (Weick & Quinn, 1999). Cuban (1992, s. 228) při rozlišování inkrementálních a fundamentálních reforem používá příměr opravy domu: buď si myslíte, že nosné prvky domu jsou v pořádku, jen je potřeba drobných úprav, aby, dejme tomu, lépe těsnila okna, a dům tak byl příjemnější a současně efektivnější. Naproti tomu zastánci fundamentální reformy se domnívají, že je potřeba zásadní změny základní konstrukce domu, které jsou většinou natolik poškozené, že možná bude nutné dům strhnout a na vyčištěném pozemku stavět znovu. Podle Tyacka a Cubana (1995, s. 134) se zlepšení spíše dosáhne stálou drobnou prací a velkou roli bude hrát tlak rodičů. Malé kroky, „flikování“ školy, které bývají považovány za nedostatečně ambiciózní nebo nedostatečně vědecké, obhajují i Morrisová a Hiebert (2011). Podle těchto autorů nemusíme při zlepšování škol přistoupit na reformní diskurz, který neustále mobilizuje k radikální změně.

Kromě otázky průběhu reformy se jako velká výzva jeví nerovnoměrnost změn také z hlediska prostorové diverzity nebo sociální stratifikace. Mohli bychom zde mluvit o rozdílech v průběhu reformy v centrech a na periferii, ať z globálního pohledu, anebo v rámci jednotlivých národních států. Některým žákům se již nyní dostává toho nejlepšího vzdělání, které odpovídá (v rámci naší schopnosti předvídat) požadavkům současné společnosti, ale bohužel to neplatí pro všechny žáky. Jednou z priorit vyspělých vzdělávacích systémů v současnosti je, aby se kvalita vzdělávacích zkušeností různých žáků a rozličných skupin v rámci populace lišila co nejméně, aby se rozdíly v této oblasti snižovaly nebo aspoň nezvyšovaly.<sup>8</sup>

\*\*\*

Je zajímavé, že v České republice se v této oblasti vytvořil „specificky český“ diskurz (Rýdl, 1999, cit. Průchou, 2012, s. 31) zaměřený na vzdělávací *inovace*, který se liší od zahraničního pojetí změny chápané často jako *educational improvement* (EI)<sup>9</sup>. Jinak řečeno, současné reformy

8 Nerovnoměrné tempo sociální změny (resp. nerovnost, která tak vzniká) je pravděpodobně klíčovou příčinou více vážných problémů současného světa.

9 Souběžně s praktičtěji orientovaným hnutím EI se rozvíjí více výzkumně zaměřené paradigma *educational effectiveness* (EE).

v zahraničí se vesměs orientují na změnu konkrétních (měřitelných) výsledků,<sup>10</sup> zatímco u nás se držíme pojetí zaměřeného na vstupy nebo procesy. Nezáměr o zjišťování výsledků ve vzdělávací praxi koresponduje s absencí hlediska výsledků v teoretických pojetích kvalitní školy, jehož si Průcha (2012, s. 107) rovněž povšiml. Konečně pojmu reforma, který byl v posledních letech u nás možná nejfrekventovanější, se věnují Janík a kol. (2010).

Terminologické vyjasnění je nepochybně důležité, neboť nejde jen o hru se slovy, ale snahu pochopit rozdíly pojetí, které za nimi mohou stát. V pojetí teorii *educational improvement* (popř. *educational effectiveness*) například není implicitně obsažena představa, že je nutno inovovat/změnit cíle a obsah kurikula. Vyšší efektivita školy může znamenat kupříkladu úspěšnější dosahování tradičních cílů vzdělávání, včetně odstraňování rozdílů ve vzdělávacích výsledcích. Cílem změny může být „jen“ to, že více dětí zvládne ve škole to, co dříve bylo dostupné jen dětem nějak privilegovaným.

Jak jsme řekli, v pedagogickém kontextu pojem změna obvykle označuje zamýšlené pozitivní alternace sledující nějaký pozitivní cíl. Na druhou stranu jiné společenské vědy používají i v češtině termín změna programově jinak, například v sociologii je sociální změna

hodnotově neutrální označení významných v čase rozložených alternací (záměn, střídání, proměn) v sociální struktuře (tj. v sociální hierarchii, vzorcích činnosti a interakce mezi sociálními skupinami), ve vzorcích sociálního chování a v kulturních vzorcích, zejména v hodnotových a normativních strukturách. Pojem sociální změna je velmi obtížně definovatelný právě pro záměrnou hodnotovou neutrálnost a vědomou bezbarvost (Linhart et al., 1996, s. 1443)

V knize proto někdy rozlišujeme ve shodě s Janíkem (2013, s. 636) v pedagogickém smyslu mezi zamýšlenou *změnou* a spíše spontánní *proměnou*, hranice mezi nimi však není vždy ostrá.

Filozofie a logika navíc v minulém století ukázaly, že definicemi se nám někdy nedaří uchopit právě ty pojmy, které jsou pro vědecké bádání ústřední. Empirická zjištění kognitivní psychologie doplnila, že pro

---

10 Relativní shoda na základních cílech vzdělávacího systému, které mohou sloužit pro hodnocení (v užším smyslu o kvantifikaci) jeho změn, ovšem není samozřejmá a je výsledkem dlouhé, často vyhocené společenské debaty (curricular wars), která ve vyspělých zemích trvala řadu desítek let a stále není definitivně uzavřena (a pravděpodobně ani nikdy jasně uzavřena být nemůže).

lidské přemýšlení o světě mohou důležitější roli než definice hrát *prototypické případy* pojmů. Pokusíme se místo definování připomenout obsah nebo příklady některých reforem a změn, které utvářejí chápání tohoto pojmu v dnešním světě.<sup>11</sup> Totiž inovace či změny, které požadovala česká reforma,<sup>12</sup> nemusejí být totožné s cíli, které si na jedné straně kladou jiné vyspělé země, ale ani s těmi, jež – a oprávněně – sledují ředitelé a učitelé jednotlivých škol. Jedním z důvodů může být, že v éře globalizace národní stát přestává být jediným vztahovým rámcem a zdrojem podnětů, které do škol vstupují. Když naše reforma něco „opomněla“, neznamená to ještě, že se to do škol nedostane jinou cestou.

## 1.1 Hodnoty a cíle

Je nepochybné, že školy ve světě prošly v posledních desetiletích mnoha změnami. Usilovaly o to, aby vzdělávací systém více napomáhal dosažení a udržení základních politických hodnot moderní společnosti, kterými jsou zejména *svoboda a bezpečnost*, *spravedlivost* (větší rovnost občanů) nebo *efektivita* (jednak společnosti jako celku, jednak poskytování veřejné služby). Změny, které jsou od českých škol požadovány simultánně v rámci postkomunistické tranzice, měly v zahraničí charakter sekvenční. Jednotlivá témata se v rozvinutých zemích<sup>13</sup> vynořovala postupně v průběhu posledních padesáti let (Jennings, 2012). Pro naši situaci je charakteristické, že se snažíme tyto změny integrovat do našeho vzdělávacího systému pokud možno najednou. Věc je o to komplikovanější, že míříme na pohyblivý cíl: v některých případech jako bychom se nyní snažili zavést politiky, které byly v stabilních demokraciích oblíbené v devadesátých letech minulého století, kdy jsme naši transformaci zahajovali. To ale také není nic nového.

První velká vlna vzdělávacích reforem měla své kořeny v pragmatismu poválečných let a v atmosféře konfrontace dvou ideologií. Ve Spojených státech amerických, které byly jasným hegemonem západního světa a garantem jeho svobody, byla významným motivem obava z možného technologického vítězství komunistického bloku. Reakce na toto vníma-

11 Někdy je prostě účinnější ukázat než vysvětlit. Přesně řečeno, jde vlastně o ostenzivní typ definice.

12 Podle Janíka a kol. (2011) se jedná zejména o decentralizaci, posílení autonomie škol, modernizaci kurikula a participaci škol na jeho tvorbě.

13 Reforma sleduje lepší uskutečňování celospolečenských cílů, ale zároveň může sloužit partiikulárním zájmům některých lobbistických skupin či dokonce jednotlivců.



né ohrožení dala vznik kurikulárnímu hnutí, jehož osudy jsou u nás již vícekrát popsány (např. Dvořák, 2008, 2012b). Kurikulární hnutí, které v západních zemích vrcholilo v první polovině šedesátých let 20. století, u nás bylo poměrně brzy známo a široce recipováno. Pedagogicko-psychologický výzkum reagoval v tomto případě bezprostředně, avšak přenos do praxe byl v byrokratickém systému pomalý. Nejzřetelnějším případem se stává „nová“ množinová matematika, která masově vstupovala do škol v roce 1976, v době, kdy byl v odborných kruzích celý koncept opuštěn (Tichá, 2013).

V té době lze v západním světě mluvit o druhé vlně reform, související s novou kulturní a duchovní atmosférou šedesátých let minulého století a s růstem vnímavosti k hodnotě spravedlivosti, k právům všech, kdo dosud byli ve společnosti znevýhodněni, i když pozornost se na různé skupiny a jejich práva obracela postupně. V určitém smyslu usilovaly o totéž školské systémy v komunistickém světě (skutečné efekty těchto reform ovšem byly různé), paradoxně jsme ale cestu viděli ve vybudování systému odděleného vzdělávání žáků s různými speciálními potřebami (Kořínek, 1975).

Třetí velká vlna reform vzdělávání si kladla a klade za cíl vytvořit společnost nejen inkluzivní, ale současně schopnou konkurence v globálním prostředí (Hopkins et al., 2014). Od osmdesátých let 20. století se proto dominantním modelem reformy stalo zaměření na vzdělávací standardy. I když se za posledních dvacet pět let objevila řada dalších inovací, standardy zůstávají ústředním a stabilním mechanismem reform veřejného vzdělávání (Redding, 2006; Spillane & Kenney, 2012).

Nenaplněná očekávání spojená s kurikulárním hnutím současně s vážnou ekonomickou krizí v sedmdesátých letech 20. století však značně oslabily víru v možnost změny vzdělávání prostřednictvím velkých projektů organizovaných shora (Dvořák, 2012b). Dosavadní vzdělávací politiky nebyly považovány za schůdnou cestu k vytvoření dostatečně efektivního vzdělávacího systému s náročnými standardy (Hopkins et al., 2014). Stejně tak se ale v následujících letech nenaplnila očekávání vkládaná v inovační potenciál akčního výzkumu, příkladů „nejlepší“ nebo aspoň „dobré“ praxe apod. Inovativní školy zůstávaly v systému spíš výjimkou než pravidlem, inovace se nešířily, popř. nebyly institucionalizovány, takže po určitém čase se i inovativní školy vracely do dřívějších kolejí.

Na počátku osmdesátých let minulého století výkyv politického kyvadla v USA a Velké Británii vynesl k moci pravicové vlády, kterým se jako jedna z cest k zlepšení školství jevílo posílení svobody rodičů při vy-

běru školy pro své děti. Volba školy byla propagována jednak neoliberaly, kteří věří, že tržní mechanismy (posílení práv rodičů jako „zákazníků“ vzdělávacího systému) vyvolají tlak na špatné školy a povedou k jejich zániku nebo zlepšení, ale také poměrně radikálními náboženskými skupinami, které chtěly mít možnost více ovlivňovat obsah a podobu výuky, a konečně lidmi, kteří prostě věřili, že bohatí lidé možnost volby mají vždycky, a proto by ji měli dostat i ostatní (viz dále).

Volba školy a obecně posílení kvazitržních mechanismů ve vzdělávání by mělo fungovat, když budou zákazníci mít dostatek informací, v tomto případě o kvalitě jednotlivých škol. A kvalita je v tomto diskurzu ztotožněna často s úrovní výsledků školy. Posilování tržních mechanismů tak vyžadovalo přesně určit, co žáci mají umět, a měřit a porovnávat, nakolik to skutečně v jednotlivých školách zvládnou. To zaměřilo pozornost politiků na *vzdělávací standardy*, jimiž se mohou rozumět jak obsahová vymezení (co mají umět), tak kvantifikace cílů (např. kolik procent žáků to má umět). Od minimálních standardů se většinou přešlo ke snaze stanovit vysoké/náročné standardy. Postupně se ovšem (v zahraničí) reforma založená na standardech stala prakticky synonymem pro systém pobídek a trestů pro školy v závislosti na výsledcích jejich žáků (na testování založená akontabilita). Modelovým příkladem rané fáze těchto tržních reforem bylo anglické a velšské národní kurikulum.<sup>14</sup>

Ruku v ruce s tím šlo zaměření reforem na základní dovednosti (basics). Ústřední, možná dokonce nejdůležitější *cílovou* kategorií současného diskurzu ve vzdělávání tak jsou v posledních zhruba dvou dekadách výsledky žáků (tedy zvýšení jejich úrovně a snížení variability).

Prototypem je zde reforma No Child Left Behind z doby prezidentského působení G. W. Bushe mladšího. Podle reformy byly všechny státy USA povinny vyvinout a implementovat systém *akontability* (accountability), efektivně zajišťující, že veřejné primární a sekundární školy i distrikty jako celek budou dosahovat náležitého ročního *pokroku* (adequate yearly progress).

Základními pilíři tohoto systému se staly vzdělávací (akademické) standardy, zaměření na výsledky všech žáků (vyžadované zastoupení 95 %) a odměny a sankce v závislosti na pokroku výsledků v čase. I když se někdy použití těchto nástrojů připisuje právě Bushovi ml., ve skutečnosti navázal na to, co už zrálo delší dobu a existovalo na více místech na re-

14 Dnes už je vzdělávací, tedy i kurikulární politika Walesu nezávislá a někdy spíše v opozici vůči anglické.

gionální úrovni (Spillane & Kenney, 2012). Novinkou programu NCLB bylo to, že bylo vyžadováno plnění cílů žáky jako celkem, ale pracovalo se také s disgregovanými daty. To znamená, že data se sledovala pro různé podskupiny (skupiny rasové/etnické, žáci znevýhodnění svým socioekonomickým zázemím, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, s omezenou znalostí vyučovacího jazyka), pokud byly ve škole zastoupeny v takovém počtu, aby dílčí data poskytovala dostatečnou statistiku. Distrikty měly povinnost publikovat a rozšiřovat výsledky rodičům, učitelům, školám a obcím. Také státy jako celky jsou povinny publikovat každý rok souhrnné zprávy (státní vysvědčení).

Očekávaného meziročního zlepšení měla dosahovat i *každá* z podskupin. Co se stalo, když se to nedařilo? Škola, která dva roky za sebou neplní cíle, je „identifikovaná“ a do tří měsíců musí vyvinout plán nápravy. Po konzultacích se sborem, rodiči, komunitou, externími odborníky je škole i žákům poskytována podpora. Pokud se ani v druhém školním roce po *identifikaci* nezlepší, jednak pokračuje podpora, ale musí přijít i další opatření (nejméně jedno) z následujícího spektra: změna kurikula, personální změny na pozicích vedoucích pracovníků, omezení pravomocí vedení školy a přidělení poradců, prodloužení školního roku nebo školního dne, reorganizace správy školy. Pokud nápravná opatření nevedou v dalším roce k výsledku, dojde k zásadní reorganizaci, např. k výměně většiny personálu včetně ředitele, převedení pod přímou správu státu, nebo naopak pod zkušeného soukromého zřizovatele.

Vidíme dva rysy typické pro reformy. Vzhledem k tomu, že se ukázalo jako mimořádně náročné poskytovat během reformy podporu všem školám (a reformy bez intenzivní podpory škol mají malou šanci uspět), zaměřuje se mnoho zemí jen na ty školy, které dlouhodobě vykazují nespokojivé výsledky. S tím souvisí důraz, který je kladen na kategorizaci škol (Hopkins et al., 2014) – reformy dnes nepřístupují ke všem školám v systému, jako by byly ve stejné situaci, měly stejné potřeby nebo stejnou kapacitu k rozvoji.

### **Konflikty hodnot a hledání rovnováhy**

Současně platí, že hodnoty akcentované jednotlivými reformními vlnami – svoboda a bezpečí, spravedlivost a efektivnost – se mohou dostávat do konfliktu, a to jak v celé společnosti, tak specificky na úrovni národní vzdělávací politiky i organizace výuky ve škole a třídě (Berg, 2007). Politici, manažeři, vedoucí pracovníci škol i učitelé se tak musí vypořádávat trvale s dilematy či substitučními efekty (trade-offs), což

vede k situaci, že vždy je se školstvím (či konkrétní školou) někdo nespokojen a kdy si ke každému řešení lze představit alternativu, která by někoho uspokojila více.

Základní rozpory moderního vzdělávání spočívají (Cuban, 2012) už v příslibu, že škola bude současně sledovat osobní prospěch každého jedince i celé společnosti. Znovu a znovu se ozývá volání po diferencovaném přístupu ve škole, která je však založena na standardizaci ve třídách organizovaných po ročnících. Jednotnost – chcete-li uniformita – není jen principem organizačním, ale také do značné míry hodnotovým: všem se má dostat rovného zacházení nebo mají být dovedeni k stejným výsledkům. Některá dilemata jsou zřejmě principiálně neodstranitelná a mezi určitými hodnotami bude existovat vždy napětí, ale kompromisy mezi nimi mohou být více či méně poučené a zdařilé. Černobílé myšlení a dualistický jazyk zde obvykle nepomáhají ani výzkumu, ani praxi (Klette, 2004; Gulová & Šíp, 2013). Praxe totiž přirozeně a nutně hledá kompromisy. Mohli bychom mluvit o hybridizaci starého a nového, o současných procesech akomodace na reformu a její asimilace (adopce a adaptace reformy, Cuban, 2012) tak, aby se přizpůsobila reálným školám a třídám.

Střídání akcentů (svoboda, spravedlivost, efektivita a bezpečí...) bylo spojeno se střídáním politických garnitur – svoboda byla v padesátých letech akcentována vládnoucí pravíci, spravedlivost v následující dekádě levíci, aby pak s nástupem (neo)konzervativců a neoliberálů přišel důraz na výkonnost. Ve skandinávských zemích lze pozorovat podobné střídání důrazů na mezipředmětové projekty, nebo naopak na předmětové znalosti pod vládami různé politické orientace. Důležité ovšem je, že v mnoha zemích se dařilo dosahovat kontinuity i při politických zvratech. Tak levicově liberální prezident Obama ponechal systémy nastavené v době působení republikána Bushe mladšího. V Anglii po nástupu nové levice (T. Blair) zůstalo zachováno mnohé z reforem předchozích konzervativních vlád, což bylo doplněno dalšími reformními politikami, známými jako národní strategie gramotnosti. Anglický případ ukazuje, že dílčí reforma může přerůst do zásadnější proměny. Zajímavé je, že zdánlivě opozitní přístupy – preskripce a autonomie, důraz na základní dovednosti a klíčové kompetence apod. – nejsou chápány staticky jako vylučující se principy, ale vývojově jako různé etapy jedné cesty.

Národní strategie gramotnosti (National Literacy and Numeracy Strategies) byly značně preskriptivní modely práce v hodinách předmětů trivია. Rychlý nástup jejich pozitivních efektů není zpochybňován, stejně jako to, že po prvních třech letech se růst výkonu žáků zastavil.