

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Klíčové rozhodovací procesy
při tvorbě školy
a implementaci školního kurikula

The Key Decision-making Processes in
Creating School and Implementing the School
Curriculum

Autor: PhDr. Jan VODA

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Vladimíra SPILKOVÁ, CSc.

Praha, 2010

Obsah

1. ÚVOD.....	3
Cíle disertační práce	6
Vědecký problém	6
2. TEORETICKÁ ČÁST - Tři perspektivy pohledu na učitele	7
2.1 ENTUSIASMUS UČITELŮ – POKUSNÍKŮ V BOJI ZA LEPŠÍ ŠKOLU	7
Anotace kapitoly	7
Odkaz české reformní pedagogiky	7
Duch učitelského sjezdu 1920	9
Od herbartizmu k nové škole	13
Pokus a pokusníci	19
Entusiasmus učitelů – pokusníků	23
2.2 KVALITA ŠKOLY JAKO ODPOVĚĎ NA NOVÉ PARADIGMA VE VZDĚLÁVÁNÍ	32
Anotace kapitoly	32
Nové paradigma ve vzdělávání	32
Definice kvalitní školy a evaluace kvality ve vzdělávání	35
Vize pro české školství – vývojový přehled transformace prostřednictvím kurikulární refo.....	41
2.3 UČITELÉ V ROLI TVŮRCŮ ŠKOLNÍHO KURIKULA	49
Anotace kapitoly	49
Autonomní učitel – tvořivý iniciátor změny	49
Psychologické aspekty rozhodovacího procesu	60
Manažerské rozhodování	62
3. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	66
Výzkumné otázky	66
3.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU	66
Subjektivita ve výzkumu	67

Použitá výzkumná strategie: design-based research	69
3.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU	75
Klíčové rozhodovací procesy při tvorbě školy a implementaci školního kurikula	75
3.2.1 Rozhodování intervenovat do edukační reality vytvořením nové školy	80
3.2.2 Rozhodování o konstrukci pedagogického projektu školy	91
3.2.3 Vybrané problémové okruhy a jejich rozhodovací prostředí	102
Dvojjazyčná výuka	102
Individuální přístup	108
Projekty	113
3.2.4 Ověřování kvality pedagogického projektu	118
Dotazníkové šetření mezi rodiči a učiteli	118
Externí evaluace České školní inspekce	123
Další přístupy k ověřování pedagogické reality ZŠ Magic Hill	126
Shrnutí	129
3.2.5 Konečná bilance reálných efektů rozhodnutí	131
3.3 DISKUSE	132
4. ZÁVĚR.....	145
LITERATURA	151
RESUMÉ / SUMMARY	161
SEZNAM PŘÍLOH	163

1. ÚVOD

V úvodní části je zdůvodněna **významnost a aktuálnost tématu** disertace z hlediska pedagogických věd, dále předpokládaný **přínos pro teorii nebo pedagogickou praxi**. Jsou stanoveny **cíle** práce a formulovaný **vědecký problém**, který je v disertaci řešen. V úvodní části je také zhodnocen **stav řešení tématu** u nás i ve světě.

Naplnění kurikulárních projektů se stalo prioritou v procesu transformace českého vzdělávání. Od začátku 90. let sledujeme tlak různých expertních a politických skupin na prosazení školské reformy (KOTÁSEK 1991, NEMES 1991, IDEA 1991, KOUCKÝ 1999, KOTÁSEK 2001, MATĚJŮ, STRAKOVÁ 2005, 2006). Přestože koncept reformy již disponuje velmi solidní teoretickou bází a rovněž oficiální dokumenty školské politiky zmocňují školy k provedení potřebných změn, skutečné procesy jsou neakční a reálné efekty mnohdy málo přesvědčivé. Opětovně se potvrzuje, že školský systém má v sobě značnou setrvačnost a s neobyčejnou silou odolává změně. Řada badatelů (SIMONOVÁ, STRAKOVÁ 2005, RÝDL 2006, PRÁŠILOVÁ 2006, VODA 2007) poukazuje na zřetelný rozpor mezi ambicemi reformních cílů a výkony mnoha škol v čase přípravného období (2005 – 2007). Na druhé straně se profiluje zájem o příklady dobré praxe, o koncept dobré, kvalitní školy (SPILKOVÁ 2001, 2006). Za takovou lze považovat školu, která disponuje následujícími znaky: jasná filozofie, kvalitní systém řízení, kvalitní učitelský sbor, progresivní didaktická koncepce výuky, autenticita školy.

Nově založené pojetí vzdělávacího paradigmatu staví na schopnosti škol rozvíjet se zevnitř. Koncept vnitřní proměny školy směřuje k cílevědomému budování školního prostředí a komunity podporující učení a vyučování prostřednictvím otevřeného dialogu o hlavních principech fungování školy, vytvářením a naplňováním vize školy. Nezbytnou podmínkou je dostatečná profesní autonomie, která zmocňuje učitele/ředitele k samostatnému jednání, klade ovšem souběžně požadavek na vysokou míru jeho odpovědnosti. Autonomie v tomto kontextu znamená profesní chování učitelů projevující se v učitelské etice, v asertivitě odborníka, v otevřenosti a přístupnosti změnám a inovacím, v samostatném rozhodování. (VAŠUTOVÁ 2004)

Z dostupných empirických výzkumů (POL, 2005) i teorie managementu (SLAVÍKOVÁ 2004, VEBER 2005) je zřejmé, že fungování a budoucí vývoj školy zásadním způsobem ovlivňují kvalita a výsledky rozhodovacích procesů. Jedná se o široké spektrum odborných rozhodnutí, jimiž může učitel/ředitel ovlivnit vývoj školy prostřednictvím velkých i malých, nápadných i nenápadných kroků, s vědomím dalekých perspektiv i v bezprostřední reakci na situaci. Rozhodování definuje Psychologický slovník (HARTL 2004) jako „vědomou volbu z možností; kognitivní proces zpravidla za složitější situace nabízející několik možností a vyžadující vzít v úvahu více činitelů.“ Řešení předpokládá tvůrčí přístup, využití rozsáhlých znalostí, zkušeností i intuice řešitelů. Základem rozhodovacího procesu je analýza a formulace problému a následně generování variant rozhodování, jejich posuzování a konečně výběr rozhodnutí. Z tohoto pohledu představuje každé klíčové rozhodnutí pro management školy dilema, neboť se zpravidla jedná o zásahy do složitých, dlouhodobých dějů a na otázky neexistují jednoznačné univerzální odpovědi. Na popis, analýzu a hodnocení rozhodovacích procesů, jejich průběhu, základních prvků, předností a nedostatků, chování rozhodovatele a ostatních subjektů v průběhu rozhodovacího procesu i výsledné efekty se zaměřuje deskriptivní teorie rozhodování.

Zatímco výkonné dovednosti učitele/ředitele jsou navenek se projevující aktivity a jednání, které lze vcelku přesně popsat pomocí pozorování, důležitou složkou pedagogických dovedností, jež zůstává obvykle skryta, jsou myšlenkové procesy (PETTY 1996, KYRIACOU 1996). Rozhodování, ať již při plánování výuky nebo při formulaci vize školy, je jednou z podmnožin této kategorie. Přitom se učitel/ředitel opírá nejen o své vědomosti a zkušenosti, ale současně o reflexi minulých událostí a sebehodnocení vlastního profesního výkonu. Dovednost kriticky prozkoumávat vlastní činnost ve vyučování/v řízení školy je potom základní hybnou silou k hlubšímu porozumění, chápání souvislostí, příčin a následků, k (auto)regulaci a permanentní kvalitativní změně.

Od školního roku 2007/8 zahájily povinně všechny základní školy výuku podle školních vzdělávacích programů (ŠVP). V procesu tvorby ŠVP se školy i sami učitelé výrazně rozvrství, a to podle přístupu ke změnám a pochopení –

nepochopení podstaty této změny. Lze očekávat, že předmětem zájmu navazujícího pedagogického výzkumu bude zpracování objektivní kritické analýzy stavu našeho školství po „reformním“ roce 2007. Aktuální situace na školách se však – v souladu se záměrem reformy – velmi rozrůznila a celková deskripce tak bude muset vycházet z velkého množství dílčích empirických šetření postihujících jedinečnost každého případu v jeho specifických podmínkách.

Předmětem našeho výzkumu bude soukromá Základní škola s rozšířenou výukou jazyků Magic Hill s.r.o. Škola byla založena v roce 2005, souběžně se zahájením výzkumu v rámci této disertační práce. Projekt školy usiluje využívat nejmodernějších poznatků pedagogické vědy. Tvorba školního vzdělávacího programu se prakticky překrývá s procesem utváření celé školy. Jelikož nemá žádné zavazující tradice nebo zatěžující břemena z předchozích období, nelze v kontextu této školy hovořit o vnitřní proměně, ale o faktickém zrodu. Učitelé jsou vybíráni s důrazem na vnitřní motivaci a profesní angažovanost, některé předměty vyučují rodilí mluvčí. Počty žáků ve třídách stejně jako materiální zázemí pro výuku je vzhledem k průměru v České republice nadstandardní. Tyto charakteristiky jsou racionálním rozhodnutím managementu školy a významným vstupním vkladem, jímž je akcentováno inovované pojetí vzdělávání a hierarchie vzdělávacích cílů. Škola tak cílevědomě usiluje směřovat ke změněnému přístupu k dítěti, nové kvalitě sociálního klimatu a komunikace mezi učitelem a žáky, metodám a strategiím výuky a v neposlední řadě k hodnocení žáků. Za těchto okolností lze přisoudit ZŠ Magic Hill statut inovativní školy a jako takovou ji považujeme za perspektivní vědecky ji zkoumat.

Autor disertace je zároveň ředitelem této školy (od školního roku 2005/06). Nalézt podmínky a dostatečnou koncentraci pro vědecký výzkum za běhu školních (manažerských) a třídních (učitelských) pracovních povinností bylo velkou výzvou a vytvářelo značné nároky. Z překrytí funkcí teoretického badatele a praktika v jedné osobě však očekáváme vytěžit nový rozměr pro vhlad do studované reality a její porozumění. Navzdory omezením, která s sebou takový přístup logicky nese, doufáme, že pohled z perspektivy angažovaného subjektu (ředitele školy) reflektovaný skrze teoretickou bázi pedagogické vědy a uchopený

nástroji pedagogického výzkumu (výzkumník) přinese nové poznatky a náhledy, které nelze získat a vysvětlit z izolované pozice každého z nich. V práci jsme si vědomi, že jakékoli teoretické konstrukty, získané tímto způsobem, pak mohou být platné jen ve výlučném vztahu k této konkrétní škole.

Cíle disertační práce v teoretické části

1. Shromáždit relevantní teoretické poznatky využitelné při tvorbě pedagogického projektu školy.

Cíle disertační práce ve výzkumné části

2. Posoudit celkový koncept ZŠ Magic Hill jako výsledek rozhodovacích procesů managementu školy.
3. Popsat, analyzovat a reflektovat rozhodovací procesy, způsob jejich implementace a výsledný dopad.
4. Určit klíčové znaky identity takto utvořené školy.

Vědecký problém

Pedagogický projekt základní školy podle nového vzdělávacího paradigmatu

2. TEORETICKÁ STAŤ

Tři perspektivy pohledu na učitele

Teoretická stať pojednává o teoriích, které jsou využity pro řešení problematiky a pro interpretaci výsledků výzkumu.

2.1 ENTUSIASMUS UČITELŮ – POKUSNÍKŮ V BOJI ZA LEPŠÍ ŠKOLU

Anotace kapitoly

Kapitola hledá paralely v československé reformní pedagogice 20. let minulého století. V centru pozornosti je učitel - pokusník jako pedagogická i lidská osobnost. Zkoumáme jeho víru, vnitřní motivaci, sílu, „drive“, jeho myšlenková východiska i konkrétní přístupy k řešení předsevzatých úkolů. Současně – vzhledem k teorii reformy – veškeré kontexty, inspirace, odkazy, podněty a výzvy. Nový náhled na teorii pokusu spočívá nejen ve vnímání významu slova pokusnictví jako pokus (experiment), ale rovněž jako pokoušení (se o něco - samozkusnost) i pokušení (pokusník se chce dostat dál, pokouší ho to). Tato zkušenost je potom překlenujícím momentem k navazující teoretické studii hledání nového paradigmatu vzdělávání i výzkumné části disertační práce.

Odkaz české reformní pedagogiky

Česká meziválečná pedagogika je v obecném povědomí zažita jako jedno z nejvýznamnějších a nejprogressivnějších období v dějinách vývoje české vzdělanosti. Když se u nás na začátku 90. let 20. století utvářel nový koncept a formy uspořádání českého vzdělávacího systému, hledaly se přirozeně inspirace také ve vlastní školské tradici a zvažovaly se cesty, jak na odkaz (nejen) reformní pedagogiky u nás navázat. Výhodu při obnově postkomunistického školství podle KOTÁSKA (1991, s. 5) bylo, že jsme se mohli inspirovat v naší nedávné i starší školské minulosti. „Můžeme v mnohém navázat na kvalitní školství naší první republiky, můžeme využít i prvky ve své době uspokojivého školství Rakouska-

Uherska a vždy sáhnout k pramenům novodobé pedagogiky v díle Jana Amose Komenského.“ „Jistý návrat k předkomunistické, zvláště předválečné situaci byl do určité míry nevyhnutelným a normálním důsledkem vývoje.“ (Zpráva o národní politice ve vzdělávání, OECD 1996, s. 17) Například v Návrhu projektu změny vzdělávacího systému (NEMES 1991, s. 11) se autoři odvolávají na předválečné modely a tradice s poukazem, že „mimořádná kvalita československého školství za první republiky [...] byla mezinárodně uznávaným faktem.“

Stejně tak jako po vzniku první republiky se i po listopadu 1989 otevřel učitelům v českých zemích určitý prostor k seberealizaci a k uskutečnění smělých vzdělávacích projektů. Naše pedagogická minulost meziválečného období, na níž se v tak nevšední míře podíleli tvořiví učitelé – pokusníci, byla oživena jako zdroj poučení a reformních podnětů. I nyní můžeme stále navazovat na „bohaté zkušenosti z reformního hnutí 20. – 30. let minulého století, které bylo procesem společného hledání a opravdového tvůrčího kvasu na školách a mezi učiteli.“ (SPILKOVÁ 2005a, 2005b, s. 24) Z čeho pramení tak silná životnost prvorepublikového školství? Čím to, že stále rezonuje v našem povědomí? „Základní a bezpochyby největší zásluhu na tom, že až do dnešních dnů se školství z let předmnichovské republiky těší zcela mimořádně dobré pověsti, měli především učitelé.“ (MORKES 2008¹) Jak vysvětluje KOŤA (in VÁŇOVÁ 1999), pro reformní hnutí v první polovině dvacátého století bylo typické, že „nebylo konstruováno ve vědeckých pracovnách, ale vycházelo v první řadě ze životní praxe“, z praktických zkušeností pokusného úsilí. Současně bylo vedeno snahou učitelů – pokusníků zlepšit výchovné dění a přiblížit je některým vlastním představám o možnostech výchovy. Cena těchto pokusů pro pedagogiku je nemalá. Z nich, jak je známe z historie, vycházely reformní myšlenky, jež „hýbaly starými formami a burcovaly svědomí pedagogické, nutily k přemýšlení a dodávaly odvahy k následování.“ (UHER, 1924) Při tom je ovšem třeba mít neustále na paměti, že se vždy vracíme ke stavu školství, které „odpovídalo potřebám společnosti minimálně před půl stoletím prudkého vývoje.“ (KOTÁSEK 1991) Současně varuje KOŤA (in VÁŇOVÁ 1999), že „obecné úvahy o vysoké

¹ MORKES, F. *Školství předválečného Československa – jaké vlastně bylo?* Moderní vyučování, roč. XII, č. 2008/9, s. 5 – 7.

úrovni meziválečného školství mívají mnohdy podobu iluzorních představ, které jsou odtrženy od dobové životní reality – a jako idealizované konstrukty slouží v pedagogické či lépe žurnalistické rétorice k vytváření následováníhodných vzorů. Ty jsou sice jako vzory vskutku „vzorné“ – ale připomínají spíše mátožné abstraktní figury pohybující se mimo čas a prostor v jakési rajske zahradě pedagogických snů.“

Duch učitelského sjezdu 1920

I čistě chronologický záznam (periodizace) dějin pedagogiky v období 20. let minulého století nás nutí klást si otázky po relativní důležitosti určitých událostí. Který okamžik můžeme považovat za začátek změny? Která ze sledu událostí může být nahlížena jako „bod obratu“? Snahy učitelů – pokusníků, kteří se odhodlali prakticky ukázat, že „škola může být od základu jiná, že ji lze vytvářet na jiných vztazích mezi učitelem a žákem, že vychovávat a učit se lze i jinak, než bylo dosud obvyklé“ (VÁŇOVÁ 1999) nutno vnímat jako vývojové kontinuum. Individuální představy učitelů – pokusníků o výchově uzrávaly pod vlivem světové reformní pedagogiky už před válkou, ale teprve politický převrat v roce 1918 umožnil zakládat pokusné třídy a školy oficiálně. Práce těchto škol vycházela z protiherbartistické kritiky. Je významné, že tak velká událost jako byl vznik samostatného Československa, se stala podnětem k čilému pedagogickému ruchu (SPĚVÁČEK 1978). Jak uvádí VÁŇOVÁ (1999), „impuls k zakládání pokusných škol dal až učitelský sjezd v roce 1920²“. Pro potřeby naší

² Pokusná třída Franka Mužíka byla založena počínaje školním rokem 1921/22. Pokus trval tři roky, potom byl zastaven. Marie Kühnelová vedla svou pokusnou třídu od prvního do pátého postupného ročníku ve školních letech 1921/22 – 1925/26. Žádost o zřízení pokusné školy Jaroslava Sedláka a Karla Žitného byla pro školní rok 1921/22 zamítnuta s tím, že o ní bude rozhodnuto až na základě zkušeností nabytých po roční práci v pokusných třídách již povolených (Mužík, Kühnelová). Žadatelé byli celý rok v nejistotě, až koncem srpna 1922 (!) byla pokusná pracovní škola holešovická otevřena a pracovala pět školních let počínaje rokem 1922/23. Dům dětství v Krnsku pod vedením učitelů Ladislava Švarce, Ladislava Havránka a Ferdinanda Krcha byl zřízen roku 1920. V témže roce se ujal vedení školy Jedličkova ústavu pro zmrzačené pokusník Augustin Bartoš (ústav byl založen roku 1913 a školské práce se na něm tehdy ujal „průkopník školského pokusnictví“ František Bakule. Ten v roce 1919 z ústavu s 13 chovanci odešel.) Volná škola práce v Kladně byla zřízena Františkem Náprstkem a Čeňkem Janoutem nezávisle na Učitelském sjezdu už v roce 1919 a dále fungovala až do roku 1933. Pedagogické pokusy Josefa Bartoně na dívčí škole v Husovicích jsou datovány v letech 1910 – 1925.

práce tedy datujeme „bod zlomu“ od tohoto historického okamžiku, který nám současně poslouží jako rámec pro vyličení dobového kontextu. Následující pasáž této kapitoly usiluje o co nejautentičtější, smyslově názorné vystižení atmosféry učitelského sjezdu. Tomuto účelu odpovídá zvolená stylistika textu, koncipovaná jako koláž volných parafrází z jednotlivých řečnických vystoupení (po stránce obsahové) různé dikce a údernosti (po stránce rétorické) i odlišného emočního náboje (patos). Věříme, že jedině tímto způsobem vyličení neztratí sjezd svoji dynamiku, svého genia loci, a umožní nám postihnout, jak zintenzivňující účinek měla atmosféra této doby.

„Dne 1. července 1920 shromáždilo se československé učitelstvo ve Smetanově síni Obecního domu k zahajovací schůzi sjezdové. Již dlouho před 10. hodinou, na kterou byl ustanoven počátek jednání, byla dvorana naplněna do posledního místa a četné zástupy učitelstva [více než 5000] tísnily se na chodbách...“ (První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti – Slavnostní zasedání sjezdové, 1920) Klíčovým slovem sjezdu byla „svoboda“: „Co proklamoval vlastní učitelský sjezd? Zdůrazňuje se především svoboda dítěte, svoboda učitele i svoboda pedagogické práce.“ (VRÁNA 1938) Svorníkem politických i pedagogických idejí českého učitelstva pak bylo národní uvědomění. Sjezd deklaroval povinnost učitelů k republice v idejích, že republika bude takovou, jakou bude mít školu³, a že obětí pro dobro lidu bude učitelstvo osvědčovati svou lásku k vlasti³. Komenský byl označen vzorem takové oběti. Období po 28. říjnu 1918 bylo vnímáno jako významný historický mezník, k němuž se upínaly touhy vytvořiti novou školu, vlítí do ní nového ducha⁴, uskutečnit dílo, jež bude hranicí nové doby školského rozvoje a školské kultury.⁵ Je třeba převýchovy, je třeba výchovou a vzděláním upevniti demokracii a republiku. Tímto velikým vykonavatelem a dovršitelem osvobozující revoluce je naše škola a její učitel.⁶ 28. říjen postavil českého učitele před problém nové československé školy a výchovy: Bude kulturní boj! Učitelstvo nebude stát stranou!⁷ Učitelský sjezd byl označen za jakousi pomyslnou hranici, od které nastanou lepší doby pro naše školství a jeho veškerý vývoj.⁸

³ Volně podle: Slavnostní zasedání sjezdové – Zahajovací schůze plenární: A.V. OBST ³ J. ČERNÝ ⁴ A.V. OBST ⁵ A.V. OBST ⁶ T. BARTOŠEK ⁷ L. HANUS ⁸ G. HABRMAN

Svoboda ve školské práci je ústředním požadavkem sjezdu a v duchu svobody také učitelstvo promýšlí svoje úkoly.⁴ Školské úřady byly označeny za strážce starých pořádků. Z učitele autokracie tvořila poslušný nástroj svých cílů, který nepotřeboval myslet, ale mechanicky plnit nařízené předpisy, který byl pod tuhým státním i církevním dozorem. Projev učitelova sebevědomí byl trestán.² Rétorika sjezdu tedy byla formulací učitelských snah a tužeb, požadavků stavovských i pedagogických. Učitelstvo nabývá svobody ve vnitřní práci školské a jest vymaněno ze zpátečnického vlivu a z područí církve. Za svobodu školy snad nebude už třeba bojů, ale ovšem práce, aby svoboda ta byla na vše časy upevněna. Nová doba však nese nové úkoly: jde nám nejen o svobodnou, ale o dobrou školu.³

Učitelstvo československé ze všech částí osvobozené vlasti schází se poprvé, aby pojednalo o školských, výchovateckých, vyučovatelských a stavovských věcech a uschopnilo se k vůdčím úkolům ve školství i mezi lidem.⁴ České učitelstvo tak na sjezdu poprvé vystoupilo jako sjednocený stav. Požadavek kolektivní součinnosti a spolupráce učitelstva navzájem byl pokládán pro budoucnost za velice důležitý a sjezd měl přispět k tomu, aby se jednou spojené učitelstvo již nerozdělovalo. Sjezd je označován za všeučitelský, hovoří se o četných zástupech učitelstva, čilém spolkovém ruchu i stavovské sebekázni. Celý sjezd je prosycen nadšením, povznesenou myslí, novým zápallem a láskou k osvobozené vlasti a republice. Koneckonců sjezd je organizován i s explicitním cílem přenést nadšení na všechny jednotlivce pro novou práci školskou a národní.

S tím se pojí i společný cíl sjezdu. Navzájem se posílí,⁵ uvědomit si přechetné problémy školské,⁶ ujednotit názor, aby práce byla v základech společná a nesla se za stejným cílem. V energetické snaze za nejideálnějšími cíli vědeckého a pedagogického pokroku chce učitelstvo výhledy do budoucnosti vytyčítí myšlenky své další práce. Učitelstvo chce své názory o školství a výchově proklamovati před národem, proklamovat školský a kulturní program, o

⁴ Volně podle: Slavnostní zasedání sjezdové – Zahajovací schůze plenární: J. ČERNÝ ² L. HANUS

³ T. BARTOŠEK ⁴ J. ČERNÝ ⁵ A.V. OBST ⁶ L. HANUS

jehož splnění se bude snažit.⁵ Chceme tvořiti novou školu! Naším úkolem je uvědomovati si přežitky staré školy a důsledně je odstraňovati.² Po vítězném převratu jest odkazem Komenského a vznešeným úkolem nás všech vytvořiti československou svobodnou, svéprávnou, republikánskou školu národní, povinnou, bezplatnou, světskou!³

Celým sjezdem se prolíná vědomí nezměrného poslání učitelského stavu na cestě k dalším reformám lidské společnosti, při budování velikého díla svobodné školy. Školství má být každému členu národa věcí svatou a učitelstvo pak má povolání vznešené.⁴ V první řadě jde o povinnost říci československé veřejnosti, jak si novou školu představuje, jaké úkoly sobě a škole dává.⁵ Jeho programy vyžadují, aby byly uskutečňovány.⁶ Učitelstvo musí úlohu svou naplniti, protože jest toho třeba jako základu pro budování státu i pro budování nových mravních, lidských a společenských řádů. Nová role učitelstva je v úsilné práci vzdělávací, úsilné práci vychovávací. Každý na své místo, každý dej do služeb školství, do služeb pokroku a obrody všechnu svou píli a všechny své schopnosti!⁷ Úkoly tyto jsou veliké, čestné, odpovědné! Nuže k dílu! Všichni na svá místa – a pohneme republikou!⁸

Sjezd konstatuje, že učitelstvo koná své kulturní dílo ve škole se zdarem,⁹ ale stálo to mnoho práce, než našlo k němu bezpečnou cestu. Je na učitelích, aby vystupovali jako podněcovatelé reformy ve školství, průkopníci nových idejí a tvůrčí individuality, kteří myšlením a prací přispívají k obnově a nápravě škol.¹⁰ Vzdělání je hybnou silou pokroku – budme průkopníky nových směrů!¹¹ V době, kdy kněz přestává býti vůdcem lidu, je třeba někoho, kdo povede lid k uskutečňování mravních ideálů pravdy, dobra a krásy. Zdaž i tu nečeká veliká část tohoto úkolu na učitele?¹² Výchova na podkladě vědy, v duchu pokroku a svobody¹³ znamená, že škola nepatří učitelům, ale – škola musí patřiti dítěti!¹⁴

⁵ Volně podle: Slavnostní zasedání sjezdové – Zahajovací schůze plenární: A.V. OBST ² L. HANUS
³ F. DRTINA ⁴ F. DRTINA ⁵ L. HANUS ⁶ G. HABRMAN ⁷ G. HABRMAN ⁸ L. HANUS
⁹ F. HOUSER ¹⁰ F. DRTINA ¹¹ L. HANUS ¹² L. HANUS ¹³ G. HABRMAN ¹⁴ J. ZMRHAL

A tak je třeba, aby povstal nový učitel, aby učitelstvo v nejpřednější řadě převychovalo sebe.⁶ Musí vzbudit zájem o reformy školské především ve vlastních řadách.² Nová škola vyžaduje nového, pokrokově vzdělaného učitele.³ Zdůrazňuje se důležitost osobnosti učitelovy, učitelovy individuality a potřeba, aby se i ona uplatnila.⁴ Přitom otázkou reformy výchovy a školství jest otázka mravní.⁵ Učitel musí zažít vnitřní zápasy a při tom nesmí ztratit své pevné směrnice.⁶ My všichni jsme lidé přítomnosti, ale učitel je člověk přítomnosti i budoucnosti. Člověkem přítomnosti je svým životem, člověkem budoucnosti je tím, že žije v duších příštích generací. Je tedy dvakrát člověkem. Je-li dobrým vychovatelem a dobrým člověkem, je dvakrát, stokrát, ba tisíckrát dobrým člověkem a patří mu památka nejsvětější.⁷ Ideály jsou to možná nedostižné, ale i když jich nemůžeme dosáhnout, zůstáváme na cestě, která k ideálům vede.⁸ Jděte a v tomto duchu pracujte na našem společném díle!⁹

Od herbartismu k nové škole

Svoboda jako základní slohotvorný znak doby dává škole docela nový obsah a ráz. Oproti dosavadní herbartistické praxi se promítá do svobodné výchovy, svobody učitele i žáka. Svoboda otevírá prostor pro volný projev dítěte a uplatnění jeho citového života, umožňuje přizpůsobit vyučovací postup jeho přirozenému charakteru. Svoboda vnitřní učitelovy práce legitimizuje nové metody vyučování, dovoluje uspořádat učení na základech nové didaktiky a rozvinout vlastní učitelské nadání. Svobodný učitel už není vázán předem danými didaktickými předpisy, pracuje skutečně podle vlastního přesvědčení. S tím souvisí také svoboda jeho svědomí, které více není podřízeno církvi. Od učitele se šíří reforma školy na nových základech do školní práce a dává nový směr celému školskému životu, jenž dosud spočíval na herbartovských základech. Tolik ideály svobodné, volné výchovy, k jejichž uplatnění se dostaneme později.

⁶ Volně podle: Slavnostní zasedání sjezdové – Zahajovací schůze plenární: J. ZMRHAL ² L. HANUS
³ G. HABRMAN ⁴ L. HANUS ⁵ F. DRTINA ⁶ G. HABRMAN ⁷ S. PRIBIČEVIC ⁸
O. BERAN ⁹ G. HABRMAN

Nejpodstatnějším rysem české pedagogiky na přelomu 19. a 20. století bylo tedy překonávání herbartismu. Pod vlivem politického a stavovského sebeuvědomění i nových výchovných koncepcí v zahraničí vzrůstalo kritické naladění, avšak namnoze se ani „nevědělo, v čem je ten Herbart tak špatný – moderní bylo mluvit proti němu.“ (UHER 1924, s. 199) Je proto třeba nejdříve zaměřit pozornost tímto směrem.

Moderní dějiny pedagogiky dovozují, že praxe herbartistické školy se hodně odchyliła od představy, jakou měl na mysli J. F. Herbart. Jak uvádí KRATOCHVÍL (1940, s. 64 – 69), mluví Herbart porůznu ve svém díle velmi správně proti „jednotvárnosti ve vyučování, proti mechanismu, jenž je největším nepřítelem školní práce, proti nudě. Důrazně doporučuje učitelé, aby byl co možná vždy zajímavý, pružný, přizpůsobivý, aby využíval co nejdovedněji okolností a přihlížel k okamžitému rozpoložení žactva, k individualitě žáků a dokonce aby je hleděl zaměstnati nejen duševně, ale také jejich smysly a tělesné schopnosti.“ Kratochvíl upozorňuje, že v Herbartovi není nesnadno nalézt zmínky o všech novějších vyučovatelských směrech a zásadách. „Skutečnost ale ukazuje, že všechny jednotlivé pěkné zásady Herbartovy ustupují před jeho soustavou. Jeho škola se řídí především přesným předpisem, pořádkem do podrobnosti stanoveným podle herbartovské psychologie. Bez velkých rozpaků přikládá za všech okolností didaktické šablony, které herbartovská didaktika tak pečlivě propracovala.“

Základním útvarem herbartovské didaktiky je soustava formálních stupňů. Při zpracovávání poznatků se má postupovat tak, aby postup vytvářel ucelenou soustavu. Prvním formálním stupněm při každém vyučování má být žákovo soustředění a vstípení poznatku do jeho mysli prostřednictvím pozorování, zkušenosti, názoru. Jde tedy o vnímání pasivní. V druhém stupni žák navazuje nový poznatek na starší příbuzné poznatky, hledá podobnost, srovnává, zařazuje jej do souvislostí. Jakmile je nový poznatek takto začleněn do soustavy poznatků, stává se předmětem myšlenkové práce v třetím formálním stupni, při níž se zkoumá, co je na něm všeobecného, hledá se pravidlo, zobecnění. Konečně čtvrtý stupeň poznávání ověřuje poznatek na příkladech a zkouší ho na nejrůznějších úkolech. Tímto způsobem jsou zpracovány všechny předměty

herbartovské didaktiky. Pro všechno vyučování se předepisuje jedna přesně určená podoba. Kritické nebezpečí doslovného provedení tohoto postupu doslova likviduje všechnu rozmanitost a poutavost vyučování. Úkolem žáka je, aby se poddal, není mu dovoleno, aby sám zasahoval do tohoto postupu. Stačí, aby bez osobní účasti ochotně přijímal a ukládal do své mysli zásoby představ. Ideálem je zde žák s dobrou pamětí, bez rozumové samostatnosti; s citovým životem žáka se zde nepočítá.

Ani učitelé se však v herbartismu nedostává příležitosti nebo volnosti, aby uplatnil vlastní tvořivost, aby vyučování po svém oživil a aby je samostatně propracoval. Hlavní starostí školy je formální postup, soustava vyučovatelských předpisů, didaktické zásady a jejich přesné dodržení. Nikoli bohaté vědomosti vyznačující učitele, nýbrž didaktické poučky, které jsou stanoveny předem a bez učitelovy účasti. Tak u nás praxe přetvořila Herbartovy zásady. Soustava a pořádek zvítězily v této škole nad životem.

Kritika tzv. staré školy a její výchovné praxe, tak jak se ustálila v posledním čtvrtletí 19. století, je společným východiskem přicházejícího hnutí reformní pedagogiky. Představitelé nové výchovy vytýkají staré škole především mechanický způsob učení spočívající v pouhém vštěpování látky do paměti žáků, čímž škola odsuzuje žáky k nehybnosti, mlčení, pasivní pozornosti. Nebere ohled na jejich individualitu, zájmy a potlačuje jejich přirozenou potřebu pohybu a činnosti. Žáci jsou zcela ovládáni učitelem a učební látkou, pozornost se vynucuje represivními donucovacími metodami a neustálou hrozbou tresty. Tradiční škola má „těžiště vně dítěte“ (DEWEY 1916), je školou přinucení a drezúry.

Kontrast staré a nové školy lze výstižně ilustrovat třeba na příkladech z literárních deníků pokusníků Franka Mužíka a Karla Žitného. Oba autoři shodně přiznávají staré škole atributy jako je klid, ticho, pořádek, avšak nahlíží tato „pozitiva“ jako velmi relativní.

„Ráno [23. března 1922] jsem se byl podívat v jedné školce na loutkové divadlo. Viděl jsem jejich pěknou zahrádku a záviděl jim. Zato při vstupu do třídy mne sklíčilo ticho. Děti v lavicích krásně spořádané na povel vstanou, nacvičeným unisonem pozdraví „Vítáme Vás“ a „Na shledanou“ a zase tiše usednou. Hrob, ne škola, mrtvolky,

ne děti. Slečna se ke mně hlásila jako k známému, že prý byla u nás onehdy na Masarykově besídce.“ (MUŽÍK 1923)

„Poněvadž kolegyně z normální 4. třídy ke konci února [1923] onemocněla, ujímáme se, já i Sedlák, v její třídě střídavě práce. Je tam přes padesát dětí, ale ach, jaké blaho! Kázeň je tak dokonalá, že ti ježatí, kostrbatí hoši jsou jako beránci: pozorní, klidní, zdvořilí – jeden jako druhý. [...] Čekal jsem stále, kdy to praskne, kdy žáci rozváží a promění se v chlapce a kluky – ale čekal jsem marně. Hodina za hodinou mýjela a v lavicích, na chodbě, na záchodě pořád tentýž klid a mír. [...] Ale něco mi na té zřejmé dokonalosti přece jen vadilo. Bylo v tom ve všem jaksi málo jasu a tepla, málo života, málo upřímnosti, přesvědčivosti, nebo čeho. [...] Druhého dne při počtech v té třídě zkusil jsem po našem způsobu prakticky měřit třídu a její nábytek – a naráz se mi všecko ujasnilo. Hoši nemohli z místa. Každý volnější projev, pohyb a každé nezbytné slovo zdálo se jim proviněním.“ (ŽITNÝ 1931, s. 144)

Kritika herbartismu se šířila od počátku 90. let dvojím směrem. Jeden směr tvořil pozitivismus, charakteristický svým důrazem na vědu a novým pojetím vědy. Druhý, do značné míry protikladný směr, byl romantismus, který proti rozumu, zkušenosti, vědě staví bezprostřední poznání citem a představivostí a v praxi proti vědecké přípravě učitele, jeho intuici, dovednosti, schopnosti.

Pro účely naší práce je důležité připomenout, že pozitivismus buduje pedagogiku jako odbornou, na zkušenosti založenou empirickou vědu. Ve výchově si všímá především toho, co je dáno přírodou, proto nesmí být pedagogika svými základy příliš vzdálena od přírodních věd. Jako taková se nesmí spokojit jen s prostým pozorováním, nýbrž po přírodovědeckém vzoru se snaží dobírat vědeckých poznatků vědeckým pokusem. Zde se tedy poprvé vynořuje prázáklad budoucího pokusnictví, jež – jistě pod vlivem pedagogického pozitivismu – vyjadřuje VRÁNA (1946, s. 25) takto: „Průkopníky pokusného školství jsou především pedagogičtí teoretikové [F. Krejčí, F. Čáda, O. Kádner, F. Drtina], kteří svými spisy a svým učitelským působením na vysokých školách šířili znalost reformních myšlenek a teorií [...] a podněcovali tak nový pedagogický ruch ve školské praxi.“⁷ Pokusnou pedagogiku k nám uvedl rozsáhlým zdůvodněním jejího vědeckého postupu Otakar Kádner a podnikl také první

⁷ Jak ukážeme později, neodpovídá však tento výrok pojetí pokusnictví, jak je dovozujeme v naší práci.

pokusné práce z pedagogiky. Kádner argumentuje, že pokusy ve školství nejsou vlastně nic nového. Ukazuje, jak „každá škola a každý učitel zkouší nejprve určité postupy a teprve podle výsledků v praxi stanoví jejich pedagogickou hodnotu. Tak je pokusná metoda vlastně zavedena i v narativní praxi školské, jenomže bez vědeckého rozhledu a bez soustavného zpracování výsledků a bez přesně stanoveného postupu.“ (KÁDNER, podle KRATOCHVÍL 1940, s. 131)

V protikladu k vědeckým a realistickým zásadám pozitivismu se zformoval pedagogický romantismus jako pedagogika učitele praktika, který prostřednictvím své citové zkušenosti proniká k duši žáků. Jestliže pozitivismus kladl největší důraz na rozumem zpracovávanou zkušenost, tento druhý způsob vsadil především na cit a připomíná tak umělecké tvoření. Tomuto směru se nejlépe blíží představa tvořivého učitele, který kolem sebe ve třídě vytváří emoční atmosféru, z níž se rodí jeho bezprostřední vliv na žáka. I nejsložitější pedagogické problémy a situace řeší nejlépe intuicí, „vnitřním bystrozrakem a vcítěním“ (VRÁNA 1946). „Tento učitel citovým spřízněním proniká rázem do duševního ustrojení dítěte. Rozpoznává jeho základní ráz a rozumí jeho projevům. Pro učitele tohoto druhu je ovšem vědecké poznání zbytečnou oklikou, těžkopádným výkladem věcí, které jsou člověku citlivému dány bezprostředně. [...] Dovede školské i výchovné úkoly navázati mnohem účinněji na kterýkoli náhodný podnět, [...] dovede sám nejlépe podle okolností a z podnětů chvíle naplniti všechny složky a využití nejvydatnějších prostředků.“ (KRATOCHVÍL 1940). Tento způsob pedagogické práce je nerozlučně spojen s vnitřním založením učitele, se zvláštním pedagogickým nadáním. Vyskytuje se hlavně u osobností s bohatým duševním, vnitřním životem, silně citově nadaných a schopných uměleckého vyjádření. Pedagogický romantismus není na rozdíl od pozitivismu rozvíjen ve vědeckých kruzích, ale vyrůstá z praxe učitelů, v níž je pedagogika implicitně obsažena. Tím dospíváme k pojetí učitele – praktika – pokusníka, jak jej především nazíráme v této práci pro potřeby dalšího bádání.

Navzdory proklamacím Učitelského sjezdu 1920 zůstává škola i v nových poměrech skoro na stejném základě, jako byla před válkou. „Ještě počátkem druhého desetiletí po válce trvá v celku nejen starý rakouský, ale také herbartovský podklad české školy s liberalistickými opravami.“ (KRATOCHVÍL

1940, s. 192) „V desetiletí 1918 – 1928 vzniklo mnoho návrhů na školskou reformu, ale skoro nic plánovitého a vážného se neuskutečnilo. Pedagogické časopisy v těch letech oplývají dalekosáhlými plány a návrhy, co a jak by se mělo ve školství udělat a zreformovat, ale málokde najdeme zmínku o skutečné reformní pedagogické práci.“ (VRÁNA, 1938) To je typický projev setrvačnosti kultury školy: vždy trvá velmi dlouho, než se škola jako celek pozmění alespoň v jednotlivostech, její základní podoba přitom zůstává nadlouho prakticky nezměněna.

Poměry, které udával úředně proklamovaný směr ve školství, za nímž stálo ministerstvo školství, zdaleka nebyly příslibem nového reformního základu. Škola byla pozměňována úředně co nejméně – rychle se střídající poválečné poměry nebyly pro žádné trvalejší zásahy do školství příznivé. Ani k jedinému z pokusů nedaly popud školské úřady. Tuto situaci komentuje např. O. KÁDNER v roce 1931 slovy: „A tak již po pěti letech republiky konstatuje se s trpkostí, že nedošlo k základnímu řešení ani jediného z problémů reformních, a že co bylo učiněno, jsou jen nespělé náběhy a nepatrné začátky.“ (s. 16) Současně, jak uvádí KEPRTA (1924), „ukázalo se i u nás, že není třeba mít obavy, že by učitelstvo při provádění reformních návrhů bylo příliš radikální a že by snad chtělo vše rázem změnit a obrátit.“ (s. 6) Ačkoli teoretických diskusí, návrhů a plánů bylo velké množství, oficiálních žádostí o povolení pokusů, jimiž by se v praxi vyzkoušely a ověřily nové pedagogické směry, bylo podáno vlastně jen několik. „Tato zdrženlivost značné části učitelstva je pochopitelná, neboť k provádění nových plánů je třeba stálého přemýšlení, uvažování, hledání, srovnávání a zkoušení, vytrvalosti, síly, vůle, lásky k věci, obětavosti a ovšem též jisté míry originality a tyto vlastnosti nejsou každému dány. Mnohem pohodlnější je jít po ušlapaných a vyzkoušených cestách, než pracně a namáhavě razit nové dráhy, a proto vždycky bude v učitelstvu jen malá část vedoucích, ale vždy ohromná většina vedených.“ (tamtéž) Navíc „vedení pokusu vyžaduje po učiteli mnohem více práce, času a energie, nežli práce na školách normálních. To učiteli nikdo nenahradí ani neodmění. Odměnou tu musí být vlastní uspokojení z práce a potěšení z tvořivé činnosti.“ (VRÁNA 1946, s. 21) Dobová realita školy zůstala tedy odkázána převážně na pokrokovou a reformní práci angažovaných

a obětavých učitelů, kteří v rámci staré organizace usilovali zavést do školy nové úkoly a zásady. Otřesy oficiálního a všeobecně přijímaného konceptu vzdělávání byly nezbytnou podmínkou toho, aby svým myšlením přesáhli utvrzované představy a v důsledku toho zpochybnili autority. „Silné a podnětné myšlenky vznikaly tam, kde se učitelé stali nevěrnými oficiální herbartovské pedagogice, aby mohli být věrni nejen dílu učitele národů a jeho následovníků, ale i svému vychovatelskému srdci.“ (SPĚVÁČEK 1978)

Pokus a pokusníci

V samé podstatě výchovné a vyučovatelské pokusnické práce je neustálá snaha po zdokonalování, opravování, reformování. Učitel staví na předpokladech, že by se určitý výchovný nebo vyučovací aspekt mohl provádět jinak, aby byl „účinnější, úspěšnější nebo aby lépe hověl schopnostem žáků a p.“ (VRÁNA 1946, s. 18) Pokus, který se potom realizuje, aby toto přesvědčení uvedl v život, popř. aby ověřil platnost vstupního předpokladu, je hybnou pákou praktické pedagogiky.

V dalším kroku našich úvah proto musíme vyjít ze slova pokus, ke kterému označení pokusník/pokusníci odkazuje. VRÁNA (1946) poskytuje následující definici: „Pedagogický pokus⁸ jest účelné a soustavné pozorování výchovného nebo vyučovacího pochodu, zařízené tak, aby pochod, o který jde, mohl být pozorován co možná osamoceně a aby mohl být přesně popsán, případně i měřen a zobrazen.“ (s. 17 - 18) Základním vědeckým požadavkem na pokus je jeho všeobecnost, aby mohl být kdekoli a kýmkoli, jsou-li tomu přizpůsobeny podmínky, opakován. Ačkoli podle VRÁNY (1946) výsledek pokusu na základě našeho předchozího teoretického promýšlení zpravidla předvídáme, je třeba připustit, že není prakticky možné kontrolovat beze zbytku všechny

⁸ Pro srovnání uvádíme terminologické vymezení, jak jej podává PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ (2001, s. 63): Pokus (experiment) - „metoda systematického ověřování vědeckých hypotéz. V pedagogickém výzkumu jeden ze základních prostředků k zjišťování chování (v přirozených nebo laboratorních podmínkách) subjektů vzdělávacích procesů při zavedení nějaké řízené změny (např. v obsahu či organizaci výuky). Jako jiné metody empirického výzkumu i experiment vyžaduje přesné konstruování a vyhodnocování, zvl. pokud jde o stanovení kauzální závislosti mezi jevy.“

složky (proměnné) pokusu, neboť pracujeme se složitým, živým organismem. Proto Vrána dále uvádí, že v pedagogice jsme oprávněni mluvit spíše jen o „zkoušce“ než o pokusu. „Čistý [vědecký] pokus v pedagogice nebyl dosud [1924] vlastně proveden.“⁹ (UHER 1924) Vyvstává tedy otázka, je-li to vůbec možné. Každý pokus (experiment) v duchu pozitivizmu staví předem přesné úkoly a ty pak rozkládá na jednotlivé složky, jež jsou přístupny výzkumu na pokusném základě. Avšak všude tam, kde se jedná o celek, nevystačíme s prvky. „Rozebrat složitější duševní jev v prvky neznamena vysvětlit jej, ale zbavit smyslu.“ (UHER 1933) Jestliže už v obecné psychologii vadí při tomto postupu, že jsou jí snadno zkoumány jenom jednoduché a základní jevy, že nedovede vůbec zachytit celek duševního dění, pak se tato nesnáza objevuje tím spíše v pedagogice, „kde přece opět škola a výchova pracuje vždy s celým dítětem, s celou osobností a nikdy nemůže působit jenom na jednotlivé složky.“ (KRATOCHVÍL 1940). Zdá se tedy, že jakkoli daly odborné vědy naší pedagogice vědecký ráz i spoustu spolehlivých vědeckých poznatků, uložil pozitivismus v praxi pedagogických pokusů tak přesné předpisy, že jimi de facto vědecké pokusnictví znemožnil.

V protikladu k přísnému vymezení pokusu uvedeného shora byly podnikány tzv. pokusy ve smyslu uměleckém. O nich UHER znovu ihned prohlašuje: „Ony nejsou vlastně pokusy ve vlastním slova smyslu jako tyto [opravdové vědecké].“ (1924) a dává tento „pokus“ do závorek. Umělecký pokus se dá dobře přirovnat k uměleckému tvoření: „Každé umělecké dílo je vlastně pokusem. Umělec, neustrnul-li dosud v naučené manýře, usiluje každým novým dílem o rozřešení určitého problému. [...] A v tom právě záleží podstata tohoto pokusu. Výsledkem jeho je dílo jedinečné, které není možno opakovat – ani tvůrce sám ho podruhé nesvede stejně. Je v něm kus věčné pravdy, tedy kus všeobecnosti, ale jedinečné všeobecnosti.“ (UHER 1924, s. 1)

Přiblížili jsme se tedy v rozkrývání a precizování pojmu pokus/pokusník k romantickému, uměleckému základu pokusnictví. Je přirozené, že povaha

⁹ Zajímavé je v této souvislosti zjištění PRŮCHY (2000, s. 197), který uvádí, že při analýze českých pedagogických výzkumů prováděných v 90. letech minulého století nenašel žádný experiment.

jednotlivých pokusů není stejná. Jsou mezi nimi rozdíly, jež se odvíjejí od filozofického pojetí i od osobních kvalit toho kterého pokusníka. Abychom mohli tyto rozdíly vůbec nějak postihnout, porovnat a zhodnotit, vyšli jsme nejdříve v našich úvahách z dobového kontextu a reformního proudu jako celku. Ten disponoval myšlenkami i vlastním příkladem pedagogických novátorů, které „hýbaly starými formami a burcovaly pedagogické svědomí, nutily k přemýšlení a dodávaly odvahy k následování.“ (UHER, in ČENĚK 1924, s. 3) Všechny pokusy vznikly „z iniciativy nadšených učitelů, kteří se z vnitřního nutkání a z osobní touhy po zdokonalení školské práce odhodlali k uskutečnění nesnadného a často namáhavého úkolu.“ (VRÁNA 1946, s. 37) Prostě, ale pravdivě, a proto přesvědčivě obhajuje pedagogické pokusnictví ve svém díle např. Karel Žitný.

„Když jsem [Márinčina maminka] včera byla s Máňou u dětského lékaře a pochlubila se mu, že žába chodí do pokusné školy, vyčítal mi, proč jsem ji tam dávala, a radil, abych ji dala vypsát; že prý všechny pokusné školy nestojí za nic, že by bylo nejlepší je zavřít. A když mu Máňa řekla, že je tu ráda, vybafl na ni: Ty mlč, huso, ty tomu nerozumíš!“ - „Měla jste mu, milá paní, říci, kdyby nebylo odvážných pokusů ve všech oborech lidské práce, že by on i se svou vědou byl brzy též v koncích!“ odmítal jsem rozhořčeně skřípající zlozvuk našeho jasného dne.“ (ŽITNÝ 1931, s.148)

Snaha o další, jemnější třídění jednotlivých pokusů „jest úkolem velmi nesnadným, ne-li přímo nemožným. [A smysluplným?] Spočívá to už v podstatě věci, neboť budovatelé našich pokusů byli individualisté, z nichž každý měl svůj vyhraněný životní a pedagogický názor, který se vždy alespoň v některých detailech lišil od názoru ostatních pedagogů.“ (VRÁNA 1946, s. 39). Spíše než hledání kritérií pro další třídění tedy zkusme postihnout, co může být všem praktickým pokusům 20. let společné. Všichni pokusníci usilovali uvolnit dítě z tlaku formální školské výchovy, osvobodit z tradičních pout svazujících šablon. Pokusy zdůrazňovaly pracovní, činné prostředí, dětská aktivita je prvním a nejdůležitějším požadavkem (ruční práce jsou nutná součástí vyučování). Učitel je rádcem a pomocníkem a jako vůdce ustupuje do pozadí jakmile zjistí, že některé děti jsou již tak vyspělé, že mohou místo něho převzít řízení vlastní činnosti. Poměr mezi dětmi a učiteli byl srdečný, upřímný, přátelský, laskavý,

slovem teplý poměr otce nebo matky k dětem. Chlapci i dívky jsou vychováni společně. Usiluje se o nejtěsnější spolupráci rodiny a školy (učitelé konali pravidelné schůze). Konají se časté vycházky a vyučování v přírodě. Didaktické zřetele jako je rozvrh hodin, výběr učiva, vyučovací způsob ustupují ve prospěch života ve škole, vyučovací předměty jsou seskupovány do logických celků.

Jak už bylo opakovaně uvedeno, pokusy tohoto druhu se daří jedině silným, umělecky založeným povahám. „Pravý tvůrce pedagogiky [však] musí mít obě vlastnosti. Musí mít hlubokým a širokým vědeckým studiem zostřen zrak k pozorování a vědeckému zvládnání látky, ale musí mít zároveň živý smysl pro celek díla, musí pronikat k problémům.“ (UHER 1924, s. 4) Jak naplní naši učitelé – pokusníci takto přísně formulované požadavky? Z celé šíře jejich pedagogického díla vyvstává „představa nesmírně obětavých učitelů, kteří se celou svou osobností věnovali svému poslání nejen ve škole, ale i mimo ni. Jejich obětavost je možné dokládat mnoha příklady o jejich neúnavné práci s dětmi od časného rána do večerních hodin i přemýšlení o vlastním učitelském působení.“ (SPĚVÁČEK 1978) To výstižně dokumentuje následující citace ze zprávy J. Keprta:

Velmi rád veřejně konstatuji, že učitelstvo pražských pokusných tříd se věnuje svému těžkému úkolu s neobyčejnou obětavostí, svědomitostí, pílí a pracovitostí. Kdo neviděl těžké a nanejvýš namáhavé práce v pokusných třídách, nedovede si o ní udělat dost jasné představy. Nejde jen o fyzickou námahu, která již sama o sobě je mnohem větší než ve třídách s pevnou kázní, ale o nesnadnou práci myšlenkovou, již vyžadují soustavné přípravy na vyučování v pokusné třídě, mají-li odpovídat programu činné školy a skutečně raziti nové cesty. Každý učitel i učitelka má svou vyhraněnou individualitu, jež se jeví nejen snad v jeho programu a návrhu, ale též v praktickém jeho provádění. Tento příliš vyhraněný a svérázný individualism jednotlivých osob, jež jsou tvůrci pokusných tříd, je pro odvozování všeobecných závěrů a zvláště pro snahy o zevšeobecnění pokusů velmi na překážku, neboť pokus vzniká a padá se svým tvůrcem. Onemocní-li tvůrce nebo zanechá-li svého díla, nenajde se nikdo, kdo by mohl v něm pokračovati v jeho duchu a podle jeho programu, poněvadž toho prostě nedovede. Pokusné třídy, založené na silných, vyhraněných a svérázných individualitách, nikdy nebudou moci býti zevšeobecněny ve formě a úpravě, jakou jim dali jejich svérázní tvůrci, neboť ve školství musíme počítati s průměrnými lidmi a nikoli se vzácnými výjimkami. Obětavost učitelstva pokusných tříd je nesmírná, budí úctu a ukazuje veliké zanícení jednotlivců pro ideální cíle, jejich vážnou opravdovost a sílu vůle v realizování ideálních snah. (KEPRTA, in ČENĚK 1924, s. 10)

Přesto se však práci učitelů pokusníků dostávalo i oprávněné kritiky. Jak poukazuje O. Kádner, „celkem nelze zamlčeti, že výsledky všech těchto škol pokusných neodpovídaly nadlidské přímo námaze jejich zakladatelů a pěstitelů a měly na praxi průměrné školy obecné u nás celkem vliv nepatrný.“ (KÁDNER 1931, s. 15)

Co je však důležité, „každý takový pokus pohnul klidnou hladinou pedagogické praxe a burcoval učitelstvo k čilejšímu myšlení. Pokusy byly pozorovány a sledovány, hovořilo a psalo se o nich, souhlasilo se s nimi nebo o nich byly pronášeny pochybnosti a odsudky – slovem, mysli se. A to je věc cenná.“ (VRÁNA 1946, s. 59). Naplnilo se tak provolání prezidenta T.G. Masaryka: „Pro školu nejsou rozhodnými předpisy, nýbrž duch, který v každé jednotlivé škole a především v jejím učitelstvu se vytvoří.“ (viz BARTOŇ 1932, s. 35) „A v tom právě má býti spatřován konečný cíl všech pokusů: jak povznést školství vůbec, jak celý národ obrodit pravým vzděláním a skutečnou výchovou.“ (UHER 1924)

Entusiasmus učitelů – pokusníků

Život klade úkoly a člověk na ně odpovídá svým dílem. (KRATOCHVÍL, 1940). Dílo je výrazem člověka nitra, vnitřního života, řádu. V jeho díle zjišťujeme způsob jeho vidění, myšlení, cítění, chtění, hodnocení. Dílo člověka zrcadlí jeho poměr ke světu, životu, k člověku. Stejně tak pedagogický odkaz učitelů – pokusníků lze nahlížet jako dílo, které v pevném sepětí se svými tvůrci podává svědectví o jejich vlastnostech, snahách, vyjevuje jejich poměr k životu, je otiskem jejich nitra. Rozborem pedagogického díla učitelů – pokusníků chceme v této kapitole dospět k poznání jejich učitelské i lidské osobnosti, k abstrahování slohu jejich hmotného i duchovního života. Vedle zakotvení v jejich osobnostní individualitě přistupujeme k pedagogickým pokusům rovněž jako k odrazu doby, z níž život jednotlivců vyrůstá. Směřujeme tak k představě učitele, která se netýká jen jeho profesní role, ale jeho celé lidské existence – hypotetické osobnosti určitého typu.

Tento přístup ovšem může mít svá úskalí v určité omezenosti, resp. selektivnosti a zkreslení. Je známo, že minulost reflektujeme chtě nechtě podle svých nynějších představ o tom, co je důležité a co ne. Jak uvádí KOŤA (in VÁŇOVÁ 1999), v obecném povědomí je hluboce vryto, že dílo pedagogických průkopníků 20. let tvoří neobyčejně pozoruhodnou kapitolu v dějinách české vzdělanosti. Jejich povážlivý úděl však spočívá i v tom, že jsou s odstupem let stále více mytizováni. Právě učitelé – pokusníci, kteří proráželi cestu novým experimentálním přístupům a zaváděli osobité výchovně vzdělávací metody, „svou mimořádnou aktivitou vytvářeli na další desetiletí jakousi idealizovanou normu toho, jak by měl tvořivý pedagog přistupovat ke své každodenní práci.“ (s. 86) Je tedy třeba nejvyšší obezřetnosti pro formulaci zobecňujících výroků.

Např. SPĚVÁČEK (1978) ve své práci generalizuje následující charakteristiky učitelů – pokusníků: „U všech našich pokusníků, třebaže se od sebe liší individuálními znaky, můžeme postihnout některé společné rysy. Je to nejen zvýšená citlivost pro sociální potřeby dětí, ale i negativní postoj k církevním metodám mravní výchovy. Pro všechny naše novátory [...] byla příznačná myšlenka demokratizace výchovy a vzdělání. Chápali ji vážně a poctivě po celý život.“ (s. 128, zvýraznil J.V.). Autor dále vykresluje pokusníky jako vychovatele „s vysoce vyvinutým smyslem pro povinnost“ a „odborníky, kteří mnoho znali. [...] Byli vždycky tam, kde se rokovalo o lepší škole a výchově mladé generace, kde bylo třeba pomoci na svět novým pedagogickým myšlenkám. Chyběli jen, když se u nás rozdávaly uznání a pocty.“ Spěváček zdůrazňuje mnohotvárné nadání, nadšení pro učitelskou práci a úsilí odstranit „vše, co dítě spoutává a omezuje v jeho tělesném a duševním rozvoji.“ Pokusníci měli blízko k chudině, cítili s lidmi trpícími, utlačovanými a přezíranými. Své pokrokové názory prosazovali i mimo školu. Jejich vyčerpávající pracovní úsilí a ušlechtilá obětavost vyvolávají podiv a úctu.

SINGULE (1966) vykresluje obecný obraz pokusníků – pedagogických reformátorů jako nejlepší jádro učitelstva. Byli to většinou lidé nadšení pro své učitelské povolání, kteří usilovali o novou výchovu z opravdové snahy pomoci škole a z lásky k dětem. Ve většině případů nelze pochybovat o jejich subjektivní čestnosti a opravdové vůli. Zároveň však nutno vidět, že jako stoupenci reformní

pedagogiky ve své většině přijímali tehdy velmi vlivné idealistické názory na vývoj společnosti. Vedeni vírou v rozhodující účast výchovy na společenském pokroku tendovali k přecenění významu svého izolovaného úsilí.

Do třetice KOŤA (in VÁŇOVÁ 1999) dokresluje obraz učitelů – pokusníků poukazem, že zlomová společenská situace je prověřovala přímo herkulovskými úkoly, počínaje těmi, které přinášelo budování nově vzniklého státu až po zcela prozaickou konfrontaci s každodenní realitou, kdy za běžného a nelehkého provozu bylo třeba vynaložit značné úsilí ke změně tradičních a zaběhlých představ o fungování školy. „Přitom si musíme uvědomit, že veškeré životní vlivy a podněty pokusníci často v osamění a bez možnosti konzultací či pomocné ruky sami v sobě jako v kadlubu přetavili v nový výraz, v osamocení vytvářené myšlenky, za nimiž pak šli a usilovali o jejich naplnění.“

Všichni tři uvedení autoři se ve svých publikacích z různých časových odstupů (1966, 1978, 1999) v zásadě shodují na obecné představě pokusníků - individualistů tak, jak byla prezentována v dosavadním výkladu (srov. např. VRÁNA 1946). V našem přístupu se znovu vracíme k pramenům: snaha o vykreslení učitelů – pokusníků se důsledně opírá o excerpci jejich díla. Náš prekoncept pedagogického a obecně lidského profilu pokusníků je od samého začátku zkoumání posilován vstupním předpokladem, že vlastní život pokusníků byl nevyhnutelně součástí jejich pedagogické práce. Jestliže dnes už není možné zpracovat jejich životní příběh na podkladě osobních výpovědí, věříme, že stále může být odpozorován z jejich literárních výpovědí, v nichž se zrcadlí osobitý profesní i životní postoj k výchově dětí pojímané jako věčné hledání, neustálý experiment, vždy nová a nová tvorba, den co den, dítě co dítě... (ŽITNÝ). Následující medailon byl vygenerován z volných parafrází literárního odkazu jednotlivých pokusníků prostřednictvím textové analýzy a následné syntézy. Přitom jsme si byli vědomi nebezpečí, které při uplatnění tohoto přístupu představuje vyjmutí jednotlivých výroků z jejich původního kontextu. Proto byly výroky po obsahové i kontextové stránce nejprve vzájemně triangulovány, abychom mohli dojít k určitému východisku pro eventuelní zobecnění. Jde tedy o snahu sestavit z nového zorného úhlu zobecňující profil pokusníků, opírající se o znásobená tvrzení ve vztahu k následujícím šesti kategoriím:

Dobový kontext reformy: Popřevratové budovatelské nadšení bylo plno entusiasmů, kdy se chtělo začít znovu žít – a lépe než doposud.¹⁰ Pokrokové učitelstvo sehrálo svou roli v tom, že postřehlo hlas doby a bylo pohotovo k dílu, které si doba žádala.² Bylo vřelou touhou, aby v našem školství došlo ke všeobecné reformě odpovídající významu revoluce.³ Reformy výchovy, které bylo třeba jako soli, neboť solí, dražší zlata, jest dobrá výchova naší mládeže, jež hlavně zabezpečuje budoucnost našeho národa i státu.⁴ Že byla krize, tj. rozlom mezi školou starou a novou upřímně zažita, dokazuje to, že přerod u opravdových vychovatelů vznikl zcela samostatně, z vlastních živě poznávaných zkušeností.⁵ Z úředních míst nedocházelo k vážnějšímu popudu, proto se učitelé sami postavili se po bok zrodivší se svobodě, aby jí nabídli bez výhrady všechny své síly.⁶ Důsledkem však bylo, že v lecčems předbíhali svou dobu.⁷ Zdálo se, že právě po politickém převratu, tedy v době, kdy nejživěji vzplály všechny touhy, bylo důležité, aby byl podniknut pokus o ucelenou reformní školu nebo, přesněji řečeno, aby byla dána možnost vyhledávat pokusnou metodou podmínky a zkušenosti pro definitivní řešení takové reformy.⁸ Kdo by se domníval, že bylo možno v prvním desetiletí naší politické svobody konati prakticky reformní práci školskou v klidu, jako tiché, vědecké nebo výchovně-humánní dílo, velmi by se mýlil. Skutečnost brzy vyvedla z klamu každého, kdo s takovou domněnkou přistupoval k práci. Tato první doba naší samostatnosti byla ještě příliš neklidná, a tak i každé kulturní snažení bylo zmítáno různými proudy.⁹

Překážky a nedůvěra: Není lhostejno, kam okolnosti postaví učitele do práce.¹¹ Z kruhů a míst nejvíce povoláných shlíželo se na pokusy s předsudkem, ba i se sarkastickým úsměvem. Proč právě byly činěny všechny ty formalistní překážky těmi, kteří měli pomoci, poraditi, povzbuditi, ale místo toho roztrpčovali a brzdili?² Historie našeho pokusnictví ukáže, že hlavní závadou při uskutečňování nových myšlenek byla malost, hloupost a neupřímnost stávajících poměrů.³ Avšak i za nejnepříznivějších podmínek, které vládly ve staré škole, si

¹⁰ Volně podle: MUŽÍK ² BARTOŇ ³ SEDLÁK ⁴ ŽITNÝ ⁵ SEDLÁK ⁶ SEDLÁK ⁷ BARTOŇ ⁸ SEDLÁK ⁹ SEDLÁK

¹¹ Volně podle: BARTOŇ ² OLOMOUC ³ KÜHNELOVÁ ⁴ SEDLÁK ⁵ SEDLÁK ⁶ OLOMOUC ⁷ BARTOŠ ⁸ MUŽÍK ⁹ BARTOŠ ¹⁰ MUŽÍK ¹¹ KÜHNELOVÁ

učitelé dovedli klestiti cestu k novým myšlenkám.⁴ Byla to ovšem trnitá cesta. Když už návrh na zřízení reformní třídy či školy ve šťastné chvíli pronikl, záhy jeho realizátoři poznali, že radost z tohoto úspěchu bude často zakalena četnými a neočekávanými překážkami. Byli jsme připraveni na nesnáze a věděli jsme, že každá reformní snaha je v podstatě výbojem, avšak přece jsme nemohli tušit, že bude nám na kulturní frontě podstoupiti tak těžký a často vysilující zápas.⁵ Nebýti pevné vůle celého sboru naší školy, pak by nebyly stačily naše síly na překonání tolika překážek, a na práci, již pokus vyžadoval.⁶ Předně nemohli předkladatelé návrhů počítat s žádným zvýšeným rozpočtem na svoji školu, ani s organizačními nebo jinými úlevami. Pedagogické svobody bylo dostatek, důvěry málo a prostředků ještě méně.⁷ Chtěl-li učitel doplniti suchopar předepsané látky něčím životnějším a jedině cenným, musel tak činiti v hodinách dobrovolně přidávaných, jako to dělával za Rakouska. Za těchto okolností ovšem oč je škola milejší a příjemnější dětem, o tolik těžším břemenem je učiteli.⁸ Je to obtížná podmínka měřiti nové směry starým zorným úhlem a na novou školu bráti měřítko starých osnov, jejichž věcná náplň není dosti odůvodněna potřebami praktického života.⁹ Původní revoluční záměry musely být značně zkorigovány hlavně tlakem názorů úředních, takže nová škola byla vlastně více kompromisním přechodem mezi školou skutečně činnou a školou typu dosavadního.¹⁰ Takhle se žilo vlastně v samých kompromisech a překážkách a obrovské požadavky byly kladeny na jednoho člověka.¹¹ Dík upřímný všem lidem dobré vůle i kritikům poctivým a upřímným, kteří kritisovali pokus proto, aby mu prospěli a jej zlepšili – druzí kritisovali ze závisti a škodolibosti, ukazovali a vytýkali jen stíny a slabiny, jež pokusníci hned opravovali a zlepšovali. I tito sýčkové mají jakýsi podíl na zdaru!¹² Avšak přes všechny nesnáze, které se dobré výchově dětí stavějí v cestu, dožívá se vychovatel s nimi krásných chvílí.²

Entusiasmus: Souhrn všeho toho, co očividně bývá překážkou úspěšné práce ve škole, nesmí učitele odstrašovat, ale musí v něm budit soucit a snahu překonávat, co překonat lze.³ Šlo o zásadní rozhodnutí, k němuž bylo potřebí při vší zodpovědnosti dosti odvahy.⁴ Totéž platí o chybách, z nichž dosud [1924]

¹² Volně podle: OLOMOUC ² BARTOŇ ³ BARTOŇ ⁴ BARTOŠ ⁵ MUŽÍK
SEDLÁK, ŽITNÝ ⁷ BARTOŇ ⁸ OLOMOUC ⁹ KLDNO ¹⁰ BARTOŠ

jediná je jasna: že prvotní nadšení bylo naivní.⁵ Práce v pokusné škole je těžká, přetěžká, avšak také velmi zajímavá, rušná, oplodňující. Odvážnému, tvůrčímu vychovateli, jenž zhrdá pohodlím, přestává často pokusná práce býti problémem pouze školským; je mu zvýšením, zmnohonásobněním života, v jehož úchvatném víru rozvíjejí se všechny síly, smysly se bystří, průhledy se zjasňují a mnohé problémy, jež dříve topily se v mlhách, vynořují se v čistotě a jasnosti dosud nepoznané. A to je zpravidla jediná odměna tomu, kdo se odváží na toto kulturní bojiště!⁶ Působení pokusníků bylo plno zodpovědnosti, vyžadovalo opravdu neumdlévající obětavosti, ale jisto jest, že utěšovalo, bylo radostné pro ty, kteří se obětovali, i pro ty, kteří dávali se vésti. Práce nebyla nadarmo konána.⁷ O reformách školských se popsalo mnoho papíru, ale teprve pokusné třídy byly vtělením slova v čin. A učitelé byli po právu hrdi a sebevědomi, že jim nechybělo na odhodlanosti, vytrvalosti, obětavosti a hlavně na nezáludné upřímnosti.⁸ Práce tohoto způsobu vyžadovala si svěžího učitele, věřícího ve svou práci, a radostného z možnosti konat ji.⁹

Individualita a její apel na morální kvality učitele: Prostředí není nikde stejné, proto výsledky jeho působení jsou nejrůznější, vždycky relativní. Výsledky praktického provádění moderních názorů, aplikace výzkumů a teorie, budou vždycky osobité a to tím více, čím větší bude při tom úsilí individuální, s čím větší vroucností přilne učitel k novým názorům a s čím větší láskou bude účasten vytváření života nové školy.¹⁰ Ať jsou podmínky zkoumání dětské duše jakékoliv, ať jeho výsledky zaručují naprostou objektivnost – přece jejich hodnota se mění v praxi subjektivní účastí učitelovou různou měrou.¹³ Vychovatelská činnost nemůže obstát bez iniciativnosti, je tedy v jádře činností individualistickou a je odvislá od toho, co vytvoří učitel silou své osobnosti. Vnitřní práce, vykonaná učitelem ve třídě, zůstane vždycky základem každé dobré výchovy i vyučování. Vlastní zkušenosti např. potvrdily, že velmi nadaný, silný a samostatný vychovatel dovedl by se obejít docela bez učebnic a osnov.²

¹³ Volně podle: BARTOŠ ² SEDLÁK ³ BARTOŇ ⁴ SEDLÁK ⁵ KRCH ⁶ BARTOŇ ⁷ OLOMOUC

Učitel je povolán k tomu, aby vedl děti od abecedy k vyšším metám kultury. Pak ovšem musí být prvním a správným jejím představitelem a to nejen pěknými slovy, ale veškerou životní praxí.³ Takový vychovatel vychovává vlastním životem, příkladem a soužitím ve všech předmětech, zanícením citovým.⁴ To je celé tajemství výchovy: svým příkladem učíme být dobrým. Každý vychovává k svému obrazu. Jsme mírou dítěti: platí pro ně ne to, co říkáme, ale to, co děláme a jak to děláme. Duch výchovné práce tkví v opravdovosti a hloubce poctivého poměru dětí a vychovatelů, který jest základem kladné a hodnotné práce vychovatelské a vzdělávací. V soužití společenském denně stále je nutna upřímnost, obětavost, smysl pro čest a poctivost, pořádek, touha po dobru a kráse, po poznání a ocenění vlastní bytosti.⁵ Chvíli, kdy jsem přijal myšlenku výchovy Láskou, nad kterou není učitele, jako nejvyšší ideu vůdčí, tu považuji za nejvýznamnější ve svém působení vychovatelském. Vnitřní práce učitelská vždy mne sice uspokojovala, ale štěstí moje rozrostlo, když duch Lásky prozařoval všechno prostředí školy a zasahoval i mimo ni. Kéž naplním učebnu Láskou a Radostí, aby dotkla se srdcí všech, kteří mne očekávají. Kéž pochopím i nejjemnější hnutí duší svých svěřenců, abych jim mohl na pomoc přispěti tak, aby bohatí odtud odcházeli.⁶ Tak měla idea a její praktické důsledky rozhodný vliv na dotváření učitelského charakteru.

Nový koncept: Myšlenka nové školy vyrostla v nás všech učitelích, protože jsme při stálém styku v besídkách, konferencích a při vyučování pocítili všichni živou potřebu, že musíme společně něco dobrého pro děti vykonati.⁷ Na škole je, aby se neomezovala jen na svůj úkol didaktický, ale aby se snažila zachytit dítě všude tam, kde mu kyne prospěch pro jeho slibný vývoj.¹⁴ Pravým posláním nové školy nemůže býti výhradně nebo především vyučování, nýbrž jí musí býti výchova.² Proto musí míti škola schopnost vnímání a přirozeného přizpůsobení praktickému životu. Jde o jinou formu školní, o nový obsah i o nové metody, jde o výchovu k přítomnému i budoucímu životu.³ Nepodařilo se nám nikdy předtím, abychom přiblížili dětem zdroje poznání i krásy tolik, jako na pokusné škole. Nikdy nemohli jsme uvést svou práci v tak těsný vztah k životu i k vlastní bytosti

¹⁴ Volně podle: BARTOŇ ² SEDLÁK, ŽITNÝ ³ BARTOŠ ⁴ SEDLÁK ⁵ Kladno ⁶ BARTOŇ ⁷ MUŽÍK ⁸ BARTOŠ ⁹ SEDLÁK, ŽITNÝ ¹⁰ BARTOŠ ¹¹ SEDLÁK

jako v tomto období.⁴ Učitel snaží se podati vždy věc v uměleckém rouše, tj. živě, s úplným ponořením se do věci⁵, usiluje rozehráti dětskou duši: Věřím největším kladům dětské duše za jistých předpokladů, z nichž nejdůležitější je úplná svoboda. V nové škole mělo dítě v učiteli svého přítele, k němuž se mohlo v důvěře obracet.⁶ Učitel dopřává dětem největší volnosti a poskytuje jim co nejvíce příležitosti k samostatnému tvoření.⁷ Žádná technika prováděná a cvičená do největší dokonalosti a nejhorší omrzelosti nepomůže dítěti k myšlence, protože dlouhým mechanizováním řemeslných cviků už odvahu dítěte a schopnost osobitého projevu ubila. Nová škola dává dítěti možnost individuálního projevu, zachovává jeho tvůrčí odvahu a nechává volné pole rozvoji schopností dětských.⁸

Život dětí prostřed všeho ostatního života, arciže pozorně vychovateli sledovaný, kritizovaný a časem i nenásilně upravovaný – to je výchovná a vyučovací cesta i metoda.⁹ A tak učitelé přijímají titul „pokusná“ škola s výhradou, že je to jenom relace staré školy. Ve vztahu k dítěti není tato škola pokusnou, nýbrž tvořivou.¹⁰ To je podstata, která činí jejich pokusy velké nejen rozsahem, ale především základní myšlenkou. Ovšem není možno si představovat reformu vnitřní práce školní tak, že bychom měli novými představami vytlačit všechen obsah staré školy a nahradit jej rázem hravým a vábným rejem nových myšlenek.¹¹

Praktická pedagogika: Učitelé – pokusníci pevně věřili, že se časem prokáže lepší výsledek jejich práce, a to díky zvýšené energii plynoucí z vědomí důležitosti a odpovědnosti pokusného díla, ale především díky použití nových cest a metod.¹⁵ Jejich pedagogické přesvědčení bylo podepřeno zkušenostmi z vlastní práce i rozvíjející se pedagogickou vědou. Učitelé byli v dotyku s novými pedagogickými ideami, nestavěli se k nim záporně, přemýšleli o nich a na kolik síla a poměry dovozovaly, také je zkoušeli a upravovali pro sebe.² Avšak věda i všechna dovednost mohou být dobrému vychovateli než pouhými prostředky a nástroji. Žádné předběžné vzdělání nemůže učiteli dáti světlo, které ukazuje, kam má zarazit sochor svých vědeckých schopností, aby vytěžil cennou rudu.³ A

¹⁵ Volně podle: SEDLÁK ² BARTOŇ ³ SEDLÁK ⁴ BARTOŠ ⁵ KRCH

i když zůstávalo mnoho nedořešeno, poněvadž indukce v tomto oboru bývá vždycky neúplná, bude činnost těchto učitelů – pokusníků trvalým materiálem k přemýšlení a k vědeckému i praktickému domýšlení.⁴ Výsledky výchovné nezánikly, jsou ověřeny a zachyceny pro zkušenosti budoucí.⁵

2.2 KVALITA ŠKOLY JAKO ODPOVĚĎ NA NOVÉ PARADIGMA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Anotace kapitoly

Kapitola shrnuje cesty k nalezení definice kvalitní, dobré školy skrze nové paradigma vzdělávání. Syntetizujeme formulace teoretického konceptu kvalitní školy a výstupy z evaluačních šetření na úrovni základních škol a hledáme tak faktory, které mají na vzdělávání ve školách vliv a jejichž ovlivněním je možné kvalitu školního vzdělávání zlepšit. Ve vývojovém přehledu jsou analyzovány základní dokumenty školské politiky týkající se transformace českého vzdělávání ve vztahu ke kurikulární reformě.

Nové paradigma ve vzdělávání

O kvalitě vzdělávání nelze uvažovat bez vize budoucí společnosti, k jejímuž rozvoji má toto vzdělávání přispívat. „Výchova a vzdělávání se musejí vždy vztahovat k budoucnosti, ve které budou dnešní mladí lidé žít.“ (RÝDL 2003) V celosvětové reflexi panuje shodné přesvědčení, že rozhraní 20. a 21. století je obdobím prokazatelného přelomu ve společenských podmínkách. Ty vyvolávají zásadní změnu v náhledu na místo, funkci a očekávaný vývoj vzdělávání a vyžadují, aby bylo formulováno a přijato nové vzdělávací paradigma¹⁶. (KOTÁSEK 2002) *Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě* (Evropská komise 1995) identifikuje tzv. tři převratné faktory – hluboké a rozsáhlé činitele, které „radikálně a trvale změnilo kontext ekonomické aktivity a způsob fungování společnosti.“ (s. 19) Jsou to (1) nápor informační společnosti (informační technologie přinášejí celému světu novou průmyslovou revoluci. Rutinní práce, která se dá naprogramovat a zautomatizovat, ustupuje novým

¹⁶ Pojem paradigma lze vymezit jako základní ideový vzor, pomocí něhož celkově nazíráme, chápeme a interpretujeme určitou oblast skutečnosti. Viz KRÁL, M. *Změna paradigmatu vědy*. Praha: Filosofia, 1994, s.51-52.

obsahům, jimiž se postupně stává soustava úkonů, které vyžadují tvůrčí přístup, iniciativu a schopnost adaptace); (2) vliv vědeckotechnického pokroku (rozvoj a rozšiřování vědeckotechnických poznatků se stále urychlují) a (3) internacionalizace ekonomiky (růst volnosti pohybu kapitálu, zboží a služeb). 21. století disponuje nebývalým množstvím informací, možnostmi jejich sdělování, oběhu a ukládání. V tomto kontextu již není vhodné vyžadovat od vzdělávání, aby bylo v tradičním duchu založeno na velkém množství znalostí převážně pamětného charakteru. „Školu dnes již nemůže zaštitit autorita pocházející z nadosobní, universální povahy učiva, jejímž byla před žáky zástupcem, neboť taková universalita již neexistuje.“ (VANČÁT 2007, s. 21) Hromadná školní výuka se rozšířila v době, kdy bylo možné s rozumnou jistotou odhadnout, jaké znalosti a dovednosti budou žáci v dospělém životě potřebovat. V současnosti tomu tak není. Mladí lidé již nemohou očekávat, že celý život stráví v jedné oblasti zaměstnání či dokonce na jednom místě. Jejich profesní dráha se bude nepředvídatelně měnit, budou potřebovat dovednosti pro zaměstnání, která dnes možná ještě ani neexistují. Úspěch jednotlivce ve znalostní společnosti a hospodářství založeném na učení bude vyžadovat schopnost neustále se v životě různými způsoby učit a schopnost rychle a efektivně se přizpůsobovat měnícím se situacím. Pokud má škola připravit lidi na život v moderním světě, musí je nasměrovat k celoživotnímu učení. Žáci by měli odcházet ze školy vybaveni schopnostmi a motivací převzít odpovědnost za své další učení v průběhu života a souborem znalostí, dovedností a postojů využitelných k jejich osobnímu naplnění, sociálnímu začlenění, aktivnímu občanství a zaměstnatelnosti.

Ve škole žáci získávají základní znalosti, dovednosti a schopnosti a řadu základních norem, postojů a hodnot, které je budou provázet po celý život. Škola doplňuje zásadní úlohu rodičů a tím může jednotlivcům pomoci rozvinout talent a plně využít potenciálu osobního růstu. „Má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech základních typech učení, které se v průběhu života každého jedince stanou v jistém smyslu pilíři jeho rozvoje: Učit se poznávat, což znamená osvojovat si nástroje pochopení; učit se jednat, abychom byli schopni tvořivým způsobem zasahovat do svého prostředí; učit se žít společně, abychom dokázali

spolupracovat s ostatními a mohli se tak podílet na všech lidských činnostech; učit se být ve smyslu základního procesu utváření vlastní osobnosti.“ (DELORS 1997, s. 49-57)

Současný trend posouvá pojetí pedagogické práce od metodicky vedeného vyučování s vyhraněným pojetím disciplíny a kázně k volnějším výchovným metodám. Do centra výchovy a vzdělávání již není stavěn učitel (jako na konci minulého století), ale žák. Tradiční model výuky se očividně rozvolňuje. Učitelé jsou stále více konfrontováni s tím, zda tento dožívající model dokáže nahradit smysluplnější koncepcí. Ústředním principem tohoto konceptu je humanizace školy ve smyslu úsilí o pojetí školy jako místa, které „vytváří situace k celistvé a všestranné kultivaci dětské osobnosti a příležitosti k co nejširšímu otevření a rozvíjení potencialit, jež v každém dítěti jsou.“ (SPILKOVÁ 2005) Vzdělávání orientované na žáka (*child-centered education*) předpokládá školu založenou na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci, na podpoře individuality a osobnostním rozvoji žáka. „Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly a vlastní prožitky a zkušenosti.“ (tamtéž) Nová koncepce školy předpokládá také zásadní změny v didaktickém pojetí vyučování. Jestliže v tradiční škole je učitel sám hlavním aktivním činitelem ve vyučování a jeho činnost spočívá převážně v předávání hotových poznatků, potom v moderně koncipované výuce přechází těžiště z učitele na žáka. „Vlastním pozorováním, experimentováním, tříděním a pořádáním jevů, řešením problémů apod. se mají žáci pokud možná sami dopracovávat nových poznatků. [...] Tím se mění úloha učitele z pouhého informátora a examinátora ve stimulátora učební aktivity žáků a v organizátora a regulátora jejich učebních činností.“ (KOTÁSEK 1970)

Odklon od přežitého vzdělávacího paradigmatu a adaptace na změny ve společensko-ekonomické realitě, pro něž je určující proměnlivost, předpokládá zásadní proměnu vzdělávání. Školy, které postrádají flexibilitu, nezabývají se inovacemi a setrvávají na tradičních přístupech, nemohou naplňovat perspektivní společenské potřeby. Přitom musí jít o změnu nikoli jednorázovou, ale permanentní - neustálý proces funkčních změn. Snaha vyrovnat se ve školním vzdělávání s nároky nového paradigmatu, se reálně projevuje ve dvou formách:

prakticky v aktivitách reformních/inovujících se škol (školy, které se „účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace“ – PRŮCHA 2004, s. 22) a teoreticky v koncepcích inovací ve vzdělávání. Pojem „inovace“ definuje SKALKOVÁ (1999, s. 73) jako „praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. [...] Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám.“ Inovace (z lat. *innovare* – obnovit) je součást vývojového kontinua od minulosti do budoucnosti. V kontextu KAPITOLY 1 je příznačné, že „inovační proudy současné doby navazují velmi často na ideje reformního hnutí 20. – 30. let [20. století].“ (tamtéž) PETLÁK (1999) precizuje pojem inovace s poukazem na fakt, že jde o „obnovování určitých stránek školní edukace, které ve skutečnosti nejsou nové, byly zde již dříve, ovšem zůstaly nerealizovány a v současnosti se pouze jeví jako nové – např. doceňování žáka jako subjektu vzdělávání apod. V podstatě jde o renesanci mnohých idejí reformní pedagogiky.“

Definice kvalitní školy a evaluace kvality ve vzdělávání

Ve sféře vzdělávací politiky se velice často používá pojmu kvalita, avšak jeho obsah nebývá přesně vymezen. I v oficiálních dokumentech, jak uvidíme dále, se s pojmem kvalita zachází jako s ústředním, aniž by bylo definováno, co se jím přesně rozumí. „Všeobecně se požaduje, aby vzdělávání dosahovalo co nejvyšší kvality, avšak co to konkrétně znamená, je zatím nejasné.“ (PRŮCHA 2000) „Jestliže je kvalita deklarována, musí být zároveň vytvořeny mechanismy pro její posuzování a provedena opatření pro její zajištění.“ (VAŠUTOVÁ 2004) *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (2001) doporučuje vytvořit systém standardů, kritérií a indikátorů a jejich prostřednictvím uplatňovat externí i interní formy evaluace škol. „Hodnocení zvnějšku se rozšiřuje o hodnocení zvnitřku, které je spojeno s vlastním úsilím o změnu a je nakonec rozhodujícím pro dosažení vysoké kvality.“ (s. 39) Tento požadavek je aktualizován v *Dlouhodobém záměru vzdělávání ČR* (2007) jako strategický směr Tvorba a zavádění systémů kvality: „Škola přebírá odpovědnost, iniciativu a na základě

zjištěných informací a vlastní sebereflexe hledá a uplatňuje strategii vedoucí ke zlepšení.“ (s. 34)

Teoreticky lze kvalitu vzdělávání vymezit jako „žádoucí úroveň fungování, která může být předepsána určitými požadavky, a tudíž může být objektivně měřena a hodnocena.“ (PRŮCHA 2000) K tomuto exaktnímu pojetí kvality směřují výzkumy evaluace efektivnosti škol (*school effectiveness*). Tato evaluace se snaží zjišťovat, analyzovat a vyhodnocovat, jaké charakteristiky konstituují „dobrou školu“. „Evaluace efektivnosti škol přitom zahrnuje do svého pole zřetele nejen vzdělávací výsledky žáků, nýbrž je komplexnější: pokouší se hodnotit školu jako instituci charakterizovanou nejen svými produkty, ale i svým fungováním.“ (PRŮCHA 1996)

Základním nástrojem evaluace efektivnosti škol je taxonomie faktorů, které charakterizují efektivní školu. V pedagogických vědách sledujeme četné pokusy o vytvoření různých modelů, které převážně vznikaly na podkladě empirických výzkumů. Dosud známé návrhy znaků dobré školy poskytují přehled o postupném vývoji jejich struktury. Zatímco v prvních pokusech z počátku 20. století se kvalitativní ukazatele omezovaly pouze na obsah a metody vyučování, ve 2. polovině 70. a v průběhu 80. let už byly seznamy rozšířeny o znaky týkající se také organizace vnitřní práce školy. Současné katalogy znaků zahrnují i skupiny parametrů vztahujících se k vnějšímu prostředí školy, jejímu řízení, plánování budoucnosti a zejména k celkové podobě školy (klimatu) včetně spokojenosti zainteresovaných subjektů. (RÝDL 2003)

V českém prostředí přinesly rozsáhlé a metodologicky rozmanité zpracování problematiky kvality (ve smyslu souvislosti školních výsledků a různorodých faktorů vystihujících oblasti vztahu ke škole, vztahů ve škole, učitelského sboru apod.) výstupy z projektu *Kvalita II - Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*, který byl realizován v letech 2007 - 2008. Cílem bylo využít různých informací o výsledcích vzdělávání na úrovni základních a středních škol a pokusit se nalézt faktory, které mají na vzdělávání ve školách vliv a jejichž ovlivněním je možné zlepšit kvalitu školního vzdělávání. Studie využila výsledky již realizovaných projektů (školní a žakovské dotazníky projektu PISA 2003, 2006

a výstupy z projektu Kvalita I – testování žáků 9. ročníků základních škol). Ukázalo se, že je možné nalézt faktory, které mají na výsledky vzdělávání měřené testovým způsobem vliv a že se liší podle některých charakteristik škol. Na základě indikátorů k vytvoření typologie škol z hlediska kvality autoři uvádějí: „Celkově lze shrnout, že kvalitu škol je možné popsat třemi základními dimenzemi. Jednou dimenzí je školní klima, druhou struktura a zdroje a třetí vztahy. Právě třetí uvedená dimenze má nejvýraznější vliv na výsledky žáků.“ (RYŠKA 2008, s. 59)

V rámci výzkumného projektu Pedagogické fakulty v Praze *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* byl zpracován a metodou případové studie ověřován model kvalitní školy prostřednictvím následujících znaků: (1) jasná filozofie školy, (2) kvalitní systém řízení školy, (3) tvorba školního kurikula, (4) kvalitní učitelský sbor, (5) převažuje progresivní didaktická koncepce výuky, (6) autenticita školy (SPILKOVÁ 2002). Ačkoli autoři uvádějí, že se potvrdila „funkčnost zvolených kritérií dobře vystihujících podstatné rysy kvalitní školy“ a „zvolená metodologie se ukázala jako vhodná jak pro vnější evaluaci, tak také pro sebeevaluaci školy,“ je obecně velmi obtížné vytvořit uzavřený a delší dobu funkční katalog znaků „dobré školy“, protože nikdy nelze postihnout všechna specifika jednotlivých škol a jedinečnost jejich tvůrců. Řada znaků totiž závisí na osobnostních předpokladech aktérů činnosti školy, jiné znaky vyplývají z vnějších podmínek. Je pochopitelné, že se školská administrativa bude snažit vytvářet platné katalogy znaků jako normu pro kontrolu kvality a efektivnosti škol s využitím těch nástrojů, kterými bude možné poměrně jednoduše míru výskytu znaku v kontrolovaných školách zjišťovat. Specificky orientované školy si nadto vytvářejí vlastní znaky, které se u nich objevují unikátně nebo se vyskytují jen u těch škol, které mají podobné zaměření. Proto bude vždy velmi důležité, aby každá škola měla formulovány také ty znaky vlastní specifčnosti, jejichž míru přítomnosti dokáže měřit vlastními nástroji. (RÝDL 2003) Dosahování mnoha hodnotných cílů vzdělávání (jakými jsou např. rozvoj osobnostních a sociálních kvalit žáků, utváření postojů, hodnot apod.) je dlouhodobou záležitostí a je prakticky nemožné je jako výsledky vzdělávání exaktně měřit a srovnávat. Pro kultivaci těchto dimenzí je rozhodující kvalita

procesů vzdělávání, které lze ovšem obtížně postihnout, dominuje-li mezi kritérii k hodnocení kvality školy orientace na výsledky a mezi evaluačními nástroji metoda testování. To představuje riziko zejména v tom smyslu, že školy jsou pobízeny k dosahování dobrých výsledků i na úkor kvalit vlastního vzdělávacího procesu. (SPILKOVÁ 2005) Na tuto skutečnost poukazují i STRAKOVÁ a SIMONOVÁ ve studii *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace* (2005).

Významným přínosem k precizování pojmu dobrá škola jsou výstupy koordinační skupiny pro vyhodnocování kurikulární reformy, jmenovitě podkladová studie Dobrá škola, kterou zpracoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze (TUPÝ 2008). Dokument zahrnuje kategorizaci klíčových znaků k zodpovězení otázky „Jak by měla vypadat dobrá škola, co jí charakterizuje?“ Identifikovány jsou tyto oblasti: (1) Škola má jasné cíle, panuje shoda na jejich zaměření, postupech a časových horizontech naplňování, dochází k pravidelnému hodnocení, jak je cílů dosahováno a k jejich korekci. (2) Převažující strategií je spolupráce, a to ve všech oblastech. (3) Škola má o žáky zájem, důsledně se snaží o inkluzivní vzdělávání, přizpůsobuje výuku i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. (4) Učitelé své žáky dobře znají. Průběžně sledují jejich potřeby a možnosti a přizpůsobují jim společnou nebo individualizovanou činnost. (5) V rámci svých kompetencí se škola trvale zabývá rekonstrukcí vzdělávacího obsahu a hodnocením vzdělávacích postupů (strategií), použitých metod a výsledků své činnosti. Běžnou součástí práce učitelů jsou diskuse o tom, co a proč se ve výuce děje, co se daří a nedaří a proč, k jakým změnám v obsahu a metodách výuky by mělo dojít. Výběr a strukturování učiva je v konečné fázi promyšleným dílem učitelů s přispěním žáků. (6) Škola vytváří příznivé a bezpečné prostředí, má svůj řád a pravidla, jasný systém hodnocení žáků i učitelů. (7) Škola informuje o všem, co se v ní děje, co zamýšlí. (8) Přístup k rodičům je klientský. Pedagogové vystupují vůči rodičům profesionálně, škola nabízí rodičům aktivity a činnosti, které umožňují poznat záměry školy, její činnost i hodnocení této činnosti. Výsledkem takového směřování učitelů k dobré škole by mělo být, že se žákům ve škole líbí, mají zájem o vzdělávání a činnosti ve škole, cítí se bezpečně. Výsledky

vzdělávání dosahují odpovídajících standardů. Rodiče mají jasnou představu o záměrech a postupech učitelů; na řadě činností spolupracují – školu podporují. Každý zájemce má dostatek informací o škole. Škola vystupuje navenek jako tým, který jde cíleně za svou konkrétní představou dobré školy.

Jak upozorňuje VAŠUTOVÁ (2004, s. 153), „srovnáme-li modely kvalitní či efektivní školy, pak vždy v nich figuruje fenomén učitele.“ Ten je zastoupen v nejrůznějších kategoriích jako kvalifikovanost pedagogického sboru, interpersonální vztahy a spolupráce ve škole, zapojení učitelů do tvorby školního vzdělávacího programu. Dále je zde obsáhlá skupina popisující parametry výuky (v níž jsou způsob interakce, volba výukových strategií či vytváření příznivého klimatu pro učení zásadním způsobem odvislé od učitele), vzdělávací výsledky, které učitel garantuje apod. Tak těsné sepětí klade přirozeně vysoké požadavky na kompetenci a profesionalitu učitelů a současně je staví před mimořádnou zodpovědnost. Autoři studie *How the world's best-performing school systems come out on top* (McKINSEY&Co. 2007, s. 12) poukázali na výzkum v roce 1996, který studoval vliv kvality učitele ve vyučovacím procesu. Naměřený rozdíl mezi učitelskými výsledky dvou osmiletých žáků, z nichž jeden měl vynikajícího (*high-performer*) a druhý slabého učitele (*low-performer*), dosáhl během tří let více než 50 percentil!¹⁷ Jiná studie¹⁸ zmiňovaná v této zprávě uvádí rozdíl 49 percentilních bodů mezi žáky, kteří měli 3 roky za sebou 3 různé kvalitní učitele oproti těm, jimž se dostalo po sobě třech slabých (*ineffective*) učitelů. Negativní dopad slabých učitelů je kritický zvláště na počátku školní docházky. Na prvním stupni, kde mají děti téhož učitele několik let, může tento kauzální vztah zapříčinit nevratné ztráty vzdělávacího potenciálu žáků a naopak. Uvedené studie prokazují, že učitelé hrají ve vzdělávání klíčovou roli. „Kvalita vzdělávacích systémů nemůže překonat kvalitu učitelů, kteří v něm pracují,“ uvádějí autoři. Je tedy do značné míry možné asociovat kvalitu školy s kvalitou učitelů pedagogického sboru a za ústřední imperativ považovat získání a udržení kvalifikovaných a motivovaných pracovníků v učitelské profesi.

¹⁷ Zdroj: SANDERS & RIVERS: *Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement*. Tennessee: McKinsey, 1996.

¹⁸ *Teacher Effects on Student Achievement*, 1997.

Inspirativním příspěvkem pro evaluaci rozdílů mezi efektivními a neefektivními školami v kontextu této disertační práce je výzkum *Chování učitelů ve školách s rozdílnou efektivností* (CRONE, TEDDLIE 1995¹⁹). Výzkumný vzorek tvořilo 25 učitelů v 5 efektivních školách a 30 učitelů ve školách neefektivních (k identifikaci efektivity škol byla použita složitá statistická procedura, která porovnávala vzdělávací výsledky žáků, stanovené standardy a socioekonomické faktory žáků těchto škol). Pomocí hodnotící škály a rozhovorů s učiteli a řediteli bylo měřeno chování učitelů ve smyslu vyučovacích činností a projevovaných postojů. Výsledky jednoznačně prokázaly, že chování učitelů je významně odlišné ve školách s rozdílnou efektivností. Učitelé v efektivních školách (1) věnují více času na začleňování žáků do aktivního učení, (2) častěji komunikují s většinou žáků, (3) více spolupracují s jinými učiteli na plánování učiva, (4) začínající učitelé dostávají větší podporu, (5) učitelé jsou častěji kontrolováni a dostávají častěji zprávy o hodnocení svých výkonů. (podle PRŮCHA 1996)

V dosavadním výkladu jsme argumentovali, že „s odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství.“ (KOTÁSEK 1991, s. 11) *Bílá kniha* doporučuje hodnotit učitele kromě dosažených vzdělávacích výsledků především za jeho úsilí o proměnu vztahu učitel-žák, vnitřního klimatu ve třídě, vhodnou motivaci k učení a individuální přístup k žákům. (s. 51) Kvalita učitele je v úzké vazbě na kvalitu vzdělávacího procesu, již učitel garantuje, a o kvalitě vzdělávacího procesu zase rozhoduje především přímá a autentická interakce učitele a žáka. „Aby byla co nejvíce autentická, musí mít oba partneři dostatečnou motivaci: u učitele musí zasahovat celou osobnost, profesionální i lidské stránky, a musí uvolňovat jeho tvořivost, imaginaci a iniciativu.“ (NEMES 1991, s. 42) Rozhodujícím faktorem kvality vzdělávacího systému je vysoká kvalita práce všech pedagogických pracovníků, „na které jsou v důsledku nezbytných proměn vzdělávání kladeny mnohem vyšší požadavky než kdykoli dříve.“ (Bílá kniha 2001, s. 94) „Nespasí nás ani metody, třeba jsou důležité, ani

¹⁹ CRONE, L.J., TEDDLIE, Ch. Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process. In *Journal of Classroom Interaction*, 30, č. 1, s. 1-12.

nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. Hlavním problémem školské reformy je osobnost učitele.“ (UHER 1933).

Vize pro české školství – vývojový přehled transformace prostřednictvím kurikulární reformy

Od politického převratu v roce 1989 prochází naše společnost a ekonomika složitými strukturálními proměnami, které ve svém důsledku vynucují odklon od centralistického modelu vzdělávání a principiální změny orientace vzdělávací politiky. Mění se charakter společnosti, nové sociální struktury a dynamické vlastnosti ekonomiky ovlivňují vzdělávací a kvalifikační nároky pracovních trhů, podobu vzdělávání a změněné úlohy vzdělání v životě lidí vůbec. Investice do vzdělání začíná vykazovat ekonomickou návratnost, která se projevuje zvýšením výkonnosti a konkurenceschopnosti. Cílem školského systému je čelit nárokům, před které staví nově vyprofilovaná „společnost vědění“ založená na informacích.

Po roce 1989, v souvislosti s hospodářským a sociálním rozvojem, který měl za cíl co nejrychleji obnovit národní ekonomiku poškozenou léty komunistické nadvlády, vyvstala přirozená nutnost podřídit rozvoj dlouhodobějším hlediskům. „Závěr porevolučního desetiletí se vyznačuje především opuštěním představy, že školství se v demokratické společnosti s tržním hospodářstvím vyvíjí zcela spontánně a pouze v bezprostřední závislosti na hospodářských výsledcích země a právě existující vůli politické reprezentace.“ (KOTÁSEK 2000) Je nepochybné, že vzdělávání se nemůže progresivně rozvíjet bez důsledného plánování a monitorování změn. Na rozdíl od ekonomiky ale nemůže být vzdělávání napravováno šokovou terapií a investice do něj se projeví zpětně až v delším časovém horizontu. Jedná se však o efekty, které jakmile se jednou projeví, dlouhodobě ovlivňují společnost.

Není pochyb o tom, že hlavní úkony v procesu transformace již byly provedeny. Zásadního úspěchu bylo dosaženo v proměně uzavřeného a uniformního systému na otevřený a pluralitní: depolitizace vzdělávání, zrušení

státního monopolu, decentralizace v řízení systému vzdělávání. Razantní změny provedené na začátku 90. let odstranily z kurikula ideologickou indoktrinu a zkraslený historický pohled, rehabilitovaly výuku náboženství, změnily status ruštiny a uvedly nové cizí jazyky do vyučování. Odpovědnost za vzdělávání byla rozdělena mezi ministerstvo, regionální a místní správu, byla potvrzena možnost vstupu soukromých osob a institucí do oblasti vzdělávání. Tyto změny nastavily vysoký inovační vzestup, byly úspěšně a v úplnosti realizovány ve velice krátkém čase a jsou dobře patrné dodnes. Žádná pozdější reforma nevykazuje tak silný progres a jednoznačný efekt.

Vzdělávací reforma České republiky ovšem neudržela tak rychlé tempo změn příliš dlouho, neboť postrádala jednoznačné koncepční východisko v podobě ucelené vzdělávací politiky. Negativní aspekt této situace se odráží v dlouhodobé absenci účinné zákonné normy. Školský zákon z roku 1984 byl v úplnosti nahrazen teprve v roce 2005. Do té doby byl mnohonásobně novelizován, což se promítlo do ztráty transparentnosti a logické soudržnosti a koncepčnosti. Obecně lze konstatovat, že 90. léta se vyznačovala nedostatkem politické vůle k prosazení myšlenek, které se mohly stát východiskem pro formulaci reformních cílů školské politiky.

Vývoj tohoto období reflektuje SPILKOVÁ (2005, s. 16) jako „podcenění významu teoretických a koncepčních východisek, role pedagogického výzkumu a expertních stanovisek i seriózní diskuse s co nejširší veřejností.“ „O potřebnosti reformy školství nebylo po roce 1989 mezi pedagogy pochyb. Ale jak to udělat, k jakému cíli směřovat, jak změnit podmínky vzdělávání, kam až dojít v míře pedagogické autonomie – na tom není shoda ve společnosti dodnes [1999].“ (HRUBÁ 1999) ŠTECH (1992) charakterizuje dané období jako „hledání rozmanitosti cest a modelů, které je vedeno snahou odstranit normativismus a uniformitu“ ze škol. V České republice se ve směru školské reformy vyvíjely četné iniciativy. Už v první polovině 90. let vzniklo značné množství expertních studií. Profesní skupiny byly v průběhu 90. let natolik odlišné v názorech, že nebylo možné dosáhnout uspokojivého konsenzu. Nejkomplexnějšími jsou materiály *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* (zpracované PedF UK pod vedením J. KOTÁSKA) a

Svoboda ve vzdělání a česká škola (NEMES). Dokument NEMES předpokládal, že východiskem reformy je svoboda jednotlivce, právo volby, které znamená, že si „každý může hledat svoji cestu především podle toho, jakých cílů chce svým vzděláním dosáhnout.“ Svoboda volby ovšem musí být fakticky realizovatelná, což je možné jedině prostřednictvím nabídky více než jedné příležitosti. Pro stát z toho vyplývá povinnost rozvinout „příležitosti volby zřizováním různých druhů nestátních škol vedle státních“ a uvolnit „diverzifikaci vzdělávacích programů v rámci státního školského systému při plnění těchž vzdělávacích cílů.“ Za pedagogické jádro transformace je považován konkrétní vzdělávací proces, který se odehrává mezi učitelem a žákem. Z tohoto důvodu by se změny měly týkat všech jeho složek, obsahu, metod a organizace a účastnit by se na nich měli každý učitel a každá škola individuálně. „V takovém případě nebude možné vycházet z ničeho jiného než z cílové představy o tom, co má být finálním výsledkem vzdělávacího procesu a z postupně vypracované nabídky nových strategií.“ (tamtéž) Orientace na konkrétního žáka bude možná jen tehdy, budou-li školy podle svých podmínek tvořit a aplikovat vlastní vzdělávací projekty, resp. pokud se část tvorby kurikula (vytváření projektů obsahujících v sobě vymezení cílů, obsahu, metod i organizace výuky) předá do kompetence škol (kurikulární reforma).

V roce 1994 vypracovalo MŠMT ČR dokument *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*. V něm byly poprvé formulovány zásady oficiální kurikulární politiky, avšak i tento materiál zůstal pouze v proklamativní rovině. Vláda tento dokument nepodpořila a ani nebyl formálně předložen parlamentu. V roce 1995 byl zveřejněn *Standard základního vzdělávání*, který představoval základní rámec pro práci škol v podmínkách decentralizovaného školství tím, že formuloval cíle a vzdělávací obsahy prostřednictvím kmenového učiva. V letech 1996 – 1997 byl rozpracován do tří schválených vzdělávacích programů (*Obecná škola, Základní škola, Národní škola*), které nahradily dosavadní osnovy a učební plán. *Metodickým pokynem MŠMT z dubna 1998*²⁰ bylo umožněno ředitelům škol upravit organizaci vzdělávání realizovaného podle těchto učebních osnov ve smyslu

²⁰ Metodický pokyn čj. 18 276 / 98 – 20, zveřejněn ve Věstníku MŠMT ČR 6/1998.

nepravidelného rozvržení výuky, sdružování tříd, projektového vyučování, modulového uspořádání učiva, apod. Podmínkou bylo zachovat celkový rozsah vzdělávání podle Standardu základního vzdělávání, souhlas pedagogických pracovníků a projednání záměru se zástupci rodičů.

Výrazným impulsem pro vzdělávací politiku Česka byla v roce 1995 podkladová zpráva pro OECD *Proměny vzdělávacího systému v České republice*, na níž navázala *Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice* (1996) a v roce 1999 analytická studie *České vzdělávání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do Evropské unie*. V těchto dokumentech jsou s velkou naléhavostí formulovány důležité požadavky a doporučení pro vzdělávací systém. Zásadní zlom v procesu transformace přináší konečně v roce 2001 *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*²¹, která představuje ucelený koncept rozvoje s „jednoznačně formulovanými základními východiska proměny školství a s konkretizací představ o kvalitě ve vzdělávání a o kvalitní škole.“ (SPILKOVÁ 2005) Tento dokument byl projednán vládou a závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky v ČR. Jak ovšem z druhé strany argumentuje např. PRŮCHA (2001), „celkově Bílá kniha nesplňuje základní předpoklad své realizovatelnosti, tj. neopírá se o důkladné výzkumné analýzy stavu českého vzdělávání, o experimentální verifikace návrhů, o studie proveditelnosti postulovaných inovací atd., a proto zůstává pouze vizí.“

V návaznosti na Bílou knihu se prioritou v procesu transformace českého povinného vzdělávání stalo naplnění kurikulárních projektů. Strategie a postup při realizaci reformy a modernizace cílů a obsahu vzdělávání rozpracovalo MŠMT ČR v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* v březnu 2002. Reforma spočívá v rozdělení kompetencí a zodpovědností za obsah vzdělávání mezi centrem a jednotlivými školami. Klíčovým slovem je rámcový vzdělávací program (RVP) jako dokument na

²¹ V návaznosti na kapitolu 2.1 není bez zajímavosti, že hlavní teze Bílé knihy byly prezentovány odborné učitelské veřejnosti už v roce 2000 na učitelském sjezdu v Brně. Hlavní referát přednesl prof. Kotásek. Tento sjezd uspořádala Česká pedagogická společnost k 80. výročí prvorepublikového sjezdu československého učitelstva 1920. Duch novodobého sjezdu však již postrádal někdejší apelativnost a entusiasmus.

národní úrovni, podle kterého každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program. RVP vychází z nového pojetí základního vzdělávání, jehož cílem je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí namísto překonaného důrazu na pamětné osvojování velkého množství poznatků. Od RVP se očekává, že bude navozovat pozitivní tendence ve vyučování žáků, například zohledňovat jejich individuální potřeby a možnosti, uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky, vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima, změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuální vztahové normě, širšímu využívání slovního hodnocení. Dlouhodobý záměr 2002 také stanovil harmonogram přípravy rámcových vzdělávacích programů, jejich zavádění do praxe včetně vytvoření sítě tzv. pilotních škol a systém podpory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. K etapě tvorby RVP (období 2001 – 2004) SKALKOVÁ (2004) podotýká, že „nebyl rozvinut širší dlouhodobý dialog autorů příslušné instituce [MŠMT ČR, VÚP] s širokou odbornou, pedagogickou i nepedagogickou veřejností, nebyly utvářeny platformy, kde by docházelo k věcné a argumentované dlouhodobější výměně názorů, diskusím atd.“ Proces stanovování cílů byl tedy velice komplikovaný a vyústil v prosazení jednotlivých formulací ve své nynější podobě, přičemž zůstává sporné, zda došlo k faktické názorové shodě, neboť učitelé z praxe na tvorbě takto zásadních dokumentů prakticky neparticipovali.

Konečně v září 2004 byl publikován zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školný zákon), jímž jsou stanoveny zásady a cíle vzdělávání a dvoustupňový systém vzdělávacích programů (RVP, ŠVP). Zahájení výuky podle ŠVP bylo zakotveno s postupným náběhem od školního roku 2007/08 v 1. a 6. ročníku, to znamená, že úplné kurikulární reformy základního školství bude dosaženo v letech 2011/12. V souladu s ustanovením nového školského zákona zpracovává Ministerstvo školství České republiky dlouhodobý záměr vzdělávání, v dvouletém cyklu ho vyhodnocuje a v případě potřeby upraví či doplní. Nový *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* předložený vládě v 1. pololetí 2005 konstatuje, že kurikulární reforma je v plném rozsahu dále prioritou, která „musí zvýšit kvalitu, efektivitu a inovativnost vzdělávání na všech úrovních a zajistit tak,

aby žáci získali dobrý vztah k učení a byli motivovaní k učení se po celý život, aby byla rozvíjena individualita každého žáka, byla zajištěna variabilita vzdělávacích programů na úrovni školy, došlo k proměně vnitřního klimatu škol a posílení pedagogické autonomie.“ (s. 16) Takto vytýčená reforma cílů a obsahu vzdělávání ovšem vyžaduje zásadní proměnu celého systému - změna jednotlivých prvků nestačí. Není možné měnit kurikulum beze změny forem, metod výuky, způsobu řízení školy, není možné měnit způsob hodnocení žáků bez proměny klimatu, rolí, cílů a metod vyučování. Zpracování (a vnitřní přijetí) konceptu takové závažnosti klade vysoké profesní nároky na učitele. Následující *Dlouhodobý záměr 2007* proto zdůrazňuje, že úspěšná realizace reformy je podmíněna zejména připravenými pedagogickými pracovníky, kteří „přebírají zodpovědnost za úspěšnou proměnu učícího se prostředí a klimatu ve školách. V následujícím období je potřebné využít jejich zkušeností, znalostí a dovedností k rozšíření pozitivního dopadu kurikulární reformy na výuku mnohem většího počtu škol, do celého systému počátečního vzdělávání.“ (s. 22)

V roce 2005 předložila Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) analytický text *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy* ve snaze upozornit na problematické části kurikulární reformy a rozpory, které obsahuje. Mimo jiné se zde uvádí: „Riziko spatřujeme v nedostatečné koordinaci jednotlivých komponent kurikulární reformy mezi sebou a zejména v nedostatečné koordinaci kurikulární reformy s dalšími kroky vzdělávací politiky, z nichž některé podle našeho názoru úspěch kurikulární reformy bezprostředně ohrožují.“ V témže roce vypracoval Institut pro sociální a ekonomické analýzy (ISEA) mimořádně kritickou studii *Na cestě ke znalostní společnosti. Kde jsme...?* s cílem odstranit iluzi, že problémy českého vzdělávání jsou uspokojivě řešeny. Autoři konstatují, že „žádná zásadní reforma českého vzdělávacího systému nebyla od té doby [vydání Bílé knihy] navržena, natož implementována. [...] Všechny dosavadní vlády podcenily strategický význam rozvoje vzdělávání a důležitost reformy vzdělávacího systému.“ Význam Bílé knihy je zpochybňován výrokem, že se vytváří klamná iluze, že český vzdělávací systém má svůj strategický dokument, přitom Bílá kniha ministerstvo fakticky k ničemu nezavazuje. V roce 2006 byla tato analýza rozšířena o studii *Na cestě ke*

znalostní společnosti. Jak dál...?, v němž autoři navrhuji zahájit proces přepracování kurikulárních dokumentů s poukazem, že „započatá reforma vyvolává velká očekávání i obavy, ale nemůže spustit trvalý proces potřebných změn.“

Údaje o tom, jakým způsobem kurikulární reformu vnímají sami učitelé, jak si představují a vyhodnocují inovace, které jsou jim přikazovány a navrhovány, zkoumalo na rozsáhlém vzorku 4.206 učitelů dotazníkové šetření KALIBRO v květnu 2005. 61% dotázaných vítalo přesun odpovědnosti za výběr učiva ze státu na školy a téměř 43% předpokládalo v souvislosti s ŠVP výrazněji změnit své vyučovací metody a postupy. Chuť a potřebnou erudici k tomuto úkolu vyjadřovalo přes 57%. Na straně veřejnosti provedl statistický výzkum SOÚ (Sociologický ústav Akademie věd ČR) v březnu 2006. Z výsledků vyplynulo, že veřejnost byla s českým základním a středním školstvím spíše spokojena. „V oblasti základního a středního školství necítí většina občanů potřebu reforem. Pro reformu se vyjádřilo pouze 36 % respondentů“ z 1076, rozvíjení obecných dovedností považovalo za primární pouze 16 % respondentů.

Výroční zpráva MŠMT za rok 2007 s podtitulem *Na startu školské reformy* konstatuje, že i „přes nedostatky a těžkosti, se kterými se implementace reformních idejí v terénu setkává, lze konstatovat, že uplynulý rok přinesl rozhodující moment – vstup dosud teoretických záměrů a vizí do praxe všech základních a mateřských škol.“ Na konci školního roku 2006/2007, tedy v podstatě bezprostředně před začátkem výuky podle školních vzdělávacích programů, byla zjišťována situace ve školách z pohledu připravenosti na výuku podle kurikulární reformy. Jako nástroj sloužilo dotazníkové šetření mezi řediteli základních škol v rámci projektu *Rychlá šetření* (N=2.024). Nejčastěji uváděnou předností současné kurikulární reformy bylo v jedné pětině odpovědí přizpůsobení ŠVP vlastnímu školnímu prostředí a žákům, větší možnost využití specifik školy a tím i lepší profilace. Zhruba 13 % dotázaných vidí velký přínos v příležitosti zamyslet se více nad výukovými cíli a metodami výuky a v celkové snaze zvýšit kvalitu vyučování pomocí nových metod. Současně ředitelé z jedné čtvrtiny vyjádřili názor, že reforma je spojena s množstvím finančně neocenené práce, přičemž otázka financí není vůbec řešena. Druhou nejčtenější odpovědí

(22,2 %) bylo konstatování, že kurikulární reforma je nedostatečně připravená, chaotická a nepřehledná.

Aktuálním dokumentem z března 2009 je *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Vyhodnocení míry naplnění cílů Bílé knihy komplikuje podle této studie samotná formulace cílů. Ty jsou většinou stanoveny velmi obecně. Bílé knize chybí konceptuální rámec, který by dal jednotlivé cíle a opatření do vzájemných souvislostí. I z těchto důvodů Bílá kniha nesplnila očekávanou úlohu zastřešujícího dokumentu. „Celkově však svojí kvalitou a myšlenkovým bohatstvím převyšuje mnohé z dalších podobných dokumentů u nás i v zahraničí. Většina stanovených cílů je vysoce relevantní a aktuální i dnes. Důvody pro to, že jen málo z toho, co Bílá kniha předjímala, se skutečně zrealizovalo tak, jak bylo zamýšleno, je třeba hledat ne primárně v Bílé knize samotné, ale v podobě řízení v oblasti vzdělávání v České republice. Dalšími důvody jsou přílišná rozmanitost a úroveň odborného přemýšlení, nepropojenost vzdělávací politiky s výzkumem v oblasti vzdělávání a nízká informovanost v odborných kruzích i v široké veřejnosti o zjištěných výzkumu a o příkladech dobré praxe u nás i v zahraničí. (s. 5)

2.3 UČITELÉ V ROLI TVŮRCŮ ŠKOLNÍHO KURIKULA

Anotace kapitoly

Kapitola v úvodu vymezuje obsah pedagogické autonomie jako jedné z významných inovačních tendencí ve vzdělávání. Zdůvodňuje důležitost uvolnění prostoru pro svobodné rozhodování učitelů a převzetí příslušné odpovědnosti za vlastní profesní výkon a dosažené výsledky. Současně se vysvětluje, proč rozhodování v otázkách složitých a jen rámcově strukturovaných problémů, které jsou svým způsobem nové a neopakovatelné (rozhodování o školním kurikulu), může pro učitele představovat značné těžkosti a riziko. To ozřejmuje některé aspekty rezistence učitelů vůči kurikulární reformě i nové profesní nároky na tvůrčí přístup, znalosti, zkušenosti, ale i intuici. Dále si všímáme pojmové souvislosti „tvorba“ (ŠVP) a „tvořivost“. Sledujeme vybrané momenty kreativního procesu tvorby školního kurikula, od neuvědomělého povědomí o existenci problému až k dosažení vysoce tvůrčího řešení. V závěru kapitoly podáváme nezbytný teoretický výklad k teorii rozhodování aplikované na problematiku vzdělávání, jejímž prizmatem jsou následně nahlíženy a reflektovány proběhlé rozhodovací procesy tvorby základní školy Magic Hill ve výzkumné části.

Autonomní učitel – tvořivý iniciátor změny

Prosazování stále širší autonomie škol a učitelů je výraznou tendencí v procesu transformace českého vzdělávacího systému po roce 1989. Vychází z poznání, že kvalitní výchovu a vzdělávání mohou poskytovat jen ty školy, kterým je v oblasti správní, ekonomické i pedagogické přiznána odpovídající míra samostatnosti v rozhodování. To znamená, že prostor k pedagogické práci je formulován jen rámcově, metody a formy zůstávají v kompetenci školy. „Na oblast vnitřní pedagogické práce je pohlíženo jako na zákonem neregulované

prostředí, které je vymezeno specifikou místních podmínek a profesionalitou učitelů.“ (RÝDL 1996) Zvyšování autonomie škol je realizováno posilováním finančních zdrojů, rozšířením rozhodovací pravomoci a legislativním zakotvením práva na pedagogické seburčení školy, tj. způsobilosti formulovat strategii svého rozvoje a realizovat vlastní pedagogický projekt. V ideji projektu je spatřován hnací prvek obnovy a změny škol, mobilizující zvyšování jejich efektivity. Podstata decentralizace vzdělávacího systému spočívá v principu, že k rozhodování a řešení problémů má docházet důsledně na té úrovni řízení, na které problémy vznikají, na které jsou nejlépe řešitelné a za účasti těch, kterých se týkají. Způsob řízení rozvoje vzdělávacího systému jako celku potom vychází z vícestupňového rozdělení kompetencí (centrální, regionální, místní), kdy centru připadá úloha vytyčování cílů a výsledků, ale o konkrétních procesech se rozhoduje až na příslušných nižších rovinách, čímž je umožněno propojování záměrů státu s iniciativou škol a jednotlivých učitelů.

Pedagogická autonomie uvnitř školy znamená, že učitel realizuje vlastní samostatná profesionální rozhodnutí na vlastní zodpovědnost. Jsou to tudíž učitelé, kdo sehrávají nejvýznamnější roli. Jedná se o roli experta, který přebírá aktivitu v rozhodovacích procesech týkajících se výuky a účastní se tak na správě školy. To je podmíněno schopností hlubšího pedagogického myšlení učitelů, než dosud bylo zvykem, aby se mnohem intenzivněji zabývali školskou problematikou i problémy každodenní vyučovací praxe, s pocitem kolektivní i osobní spoluzodpovědnosti za veškerou realitu vlastní školy. Nový, autonomní systém vzdělávání na principu seberegulace a trvalého zlepšování vyžaduje „rezervoár sil pro rozšiřování inovací a pro postup vnitřní transformace školy. O úspěšnosti reformního procesu rozhodují učitelé, žádné změny se nemohou odehrávat navzdory jim. Rozhodující je přitom nejen individuální kvalita učitele, ale také možnost vytvořit na škole funkční tým a zajistit jeho silné vedení.“ (KOUCKÝ 1999) Nezbytnou podmínkou autonomie školy je tedy osobní angažmá všech učitelů ve škole, jejich vzájemná podpora, požadavky na stálou kooperaci a kolektivní spolupůsobení a nedílná zodpovědnost.

Pedagogické seburčení učitelů a škol je tak jedním z ústředních problémů školské reformy. Možným východiskem se za dané situace jeví

založení sebereflexe vyučovací skutečnosti na školách jako autoreglativního mechanismu (interní evaluace). Nástroj pro toto sebehodnocení lze spatřovat v permanentní diskusi o hodnotách ve vzdělávání a kvalitě vlastní pedagogické práce. Parametry této kvality lze definovat pomocí standardů jako celospolečenský konsensus výkonnostních cílů, principiálně vyžadující sebekontrolu a spoluzodpovědnost učitelů za organizaci procesů, které k dosažení těchto standardů povedou, a budou podmínkou pro získání finančních prostředků na činnost školy. Za těchto pravidel by autonomie škol získala dimenzi know-how vycházející z požadavků pedagogické praxe směrem k organizačním a metodickým formám s inovativními přístupy, zbavené monopolu státu nad školou.

Autonomní postavení školy a učitele jsou předpokladem pro dosažení odpovídajícího stupně svobody a samostatnosti nutných k efektivnímu rozhodování v intencích společenských požadavků a představ o kvalitním vzdělávání. Autonomní status zmocňuje a současně nutí učitele k rozhodování a řídicím zásahům v problémových (rozhodovacích) situacích, za které nesou zcela nebo alespoň z části zodpovědnost. Problém vzniká existencí difference mezi žádoucím a skutečným stavem. Žádoucí hodnoty stavu jsou určovány dokumenty školské politiky. Odchytky reálného stavu od hodnot zjištěných analytickými (hodnotícími a sebehodnotícími) procesy pak identifikují problémy, které musí škola řešit.

Studie *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* (2008) identifikuje tři oblasti pedagogické autonomie, pro něž je – vzhledem k povaze učitelské profese – podstatné, aby v nich učitelé mohli samostatně rozhodovat a svobodně jednat: první se týká rozhodování o vzdělávacím obsahu, druhá rozhodování o metodách výuky a třetí oblastí je rozhodování o hodnocení žáků. SKILBECK (podle VAŠUTOVÁ 2004, s. 74) popisuje čtyři typy profesní autonomie vzhledem k postavení učitelů jako tvůrců kurikula: (1) rozhodování o podstatě školního kurikula, tj. jeho cílech a obsahu; (2) rozhodování o zdrojích potřebných pro realizaci školního kurikula; (3) rozhodování o plánování učební zkušenosti pro skupiny žáků i jednotlivé žáky; (4) rozhodování o hodnocení kurikula.

V případě rozhodování o kurikulu jde o problémy inovačního charakteru, které se objevují v důsledku měnících se potřeb, idejí nového vzdělávacího paradigmatu. Vezmeme-li v úvahu charakteristiku, kterou WALTEROVÁ (1994, s. 14) vymezuje kurikulum jako „rozvíjení školního životopisu žáků za účasti tvůrců vzdělávacích programů a realizátorů vzdělání“, vystane před námi komplexnost tohoto pojmu, jež postihuje nejen učivo samotné, ale také proces, prostředí i prostředky, jimiž se ve vzdělávání dosahuje stanovených cílů. Jestliže tedy chápeme kurikulum jako „nástroj k rozvíjení nejvyšších lidských hodnot ve vzdělávání“ (tamtéž), potom jde o klíčový prvek, jehož prostřednictvím lze zásadně ovlivňovat fungování celého vzdělávacího systému.

Jádrovou činností v procesu tvorby kurikula je rozhodování učitelů. Autonomie je v tomto segmentu realizována tím, že je pedagogickým pracovníkům svěřen mandát k odbornému, kvalifikovanému rozhodování a současně se na ně deleguje odpovědnost za důsledky vlastních rozhodnutí. „To že učitel na sebe bere riziko a zkouší nové věci, je postoj i dovednost, která má své místo ve standardech práce učitele v mnoha vyspělých zemích.“²² (KOŠTÁLOVÁ, in ČECHOVÁ 2008) Tím se zásadně mění profesní role učitelů. Ti byli dříve chápáni jako uživatelé a zprostředkovatelé normovaného vzdělávacího obsahu, „spotřebitelé kurikula“ (SPILKOVÁ 2007, s. 8) s minimální profesní autonomií. „Těžiště jejich činnosti spočívalo v plnění osnov, tedy v předávání predepsaného a detailně popsáného učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách.“ (tamtéž) Nyní se učitelům otevírá prostor k vlastnímu angažmá v dlouhodobém procesu rozvoje školy prostřednictvím svobodného, participativního rozhodování. Tvorba školního kurikula se stává kategorií jejich pracovního standardu. Vizí je „aktivní tvořivý učitel, který k oficiálním dokumentům a učebnicím přistupuje tvůrčím způsobem a nespokojí se s pouhou stereotypní výukou podle pokynů z metodik.“ (PASCH 1998, s. 11)

²² ČECHOVÁ, B. H. Reforma teprve začala. *Rodina a škola*, 2008, roč. LV, č. 8, s. 6 – 8, ISSN 0035-7766.

Význam a závažnost rozhodování spočívá především v tom, že kvalita a výsledky těchto procesů zásadním způsobem ovlivňují efektivitu, ať už na úrovni výkonových parametrů učitele, školy či celého vzdělávacího systému. Mnohá minulá rozhodnutí představují omezení v současnosti, a tím determinují současné rozhodovací procesy. Stejně tak současná volba určitého rozhodnutí ovlivňuje budoucí rozhodování tím, že vymezuje budoucí zaměření akcí a tím omezuje/vylučuje výběr určitých variant. SKOŘEPA (2005) definuje rozhodování jako proces, při kterém se vybírá „nejlepší“ ze všech možných akcí.“ Ve vztahu k dosaženým výsledkům realizace zvolené (nejlepší) varianty se pak mluví o „úspěšném“, „správném“, „dobrém“ rozhodnutí. Takové rozhodování, které má na zřeteli maximalizaci dosažení zamýšlených cílů, v němž se rozhodovatel snaží systematicky vyhledávat nejlepší možná řešení, lze označit v plném slova smyslu za racionální. V reálných situacích však subjekt rozhodování disponuje pouze omezeným rozsahem informací, má limitované schopnosti řešit rozhodovací problémy i nedostatečné zdroje/kapacitu k pečlivému hledání a hodnocení všech variant. Nejde tedy o to, že by se rozhodovatelé „nechtěli chovat racionálně, ale že jim jejich vnitřní omezení i omezení okolí často brání k dokonalému rozhodování.“ (FOTR 2006, s. 34)

Další úskalí vzhledem k uvedené definici představuje výraz „nejlepší“, jehož hodnota může být značně relativní. Autonomní rozhodování klade na učitele nároky, kterým nemůže zcela dostát. „Musel by mít téměř „prorocké schopnosti“, dokonalou znalost situace a jejích předpokladů a možných kontextů, aby věděl, jaké rozhodnutí přinese dobro co největšímu počtu zúčastněných.“ (PALOUŠ, KRÁMSKÝ 2004, s. 208) Důsledky rozhodnutí totiž nejsou předurčeny pouze rozhodnutím samým, ale současně i mnoha dalšími faktory, které nemůže učitel-rozhodovatel buď zcela, nebo alespoň z části ovlivňovat. Pro úplný popis těchto neznámých externích faktorů se používá termín „stav světa“ (*state of the world, state of nature*). Kdyby rozhodovatel věděl, který stav světa nastane (znal by hodnoty externích faktorů), mohl by s jistotou předvídat důsledky všech svých rozhodnutí a podle toho zvolit nejlepší akci. V případě rozhodování za jistoty (tzn. že rozhodovatel s jistotou ví, který stav světa nastane) zaručuje kvalitní rozhodnutí vždy příznivé výsledky realizovaného rozhodnutí. Velmi často ale

rozhodovatel neví, který stav světa nastane, a může než domýšlet, které stavy světa jsou možné. V praxi tak obvykle pracujeme s větší či menší mírou rizika (nejistoty), tj. s nemožností spolehlivě stanovit budoucí hodnoty faktorů ovlivňujících řešení daného problému, a proto ani obvykle neexistuje jedno jediné správné (optimální) rozhodnutí. To je typické zejména u špatně strukturovaných rozhodovacích problémů, které jsou svým charakterem vždy do určité míry nové a neopakovatelné. Pro vzdělávací politiku představují různé stavy světa např. kontexty nového vzdělávacího paradigmatu, uvažované scénáře budoucího školního vzdělávání nebo demografický vývoj. Ale i na úrovni konkrétní školy nutno vzít v potaz, že vzdělávání je ze své podstaty jev, který svými důsledky zasahuje daleko do budoucnosti. Učitelé, rozhodující o školním kurikulu, přebírají odpovědnost za podporu optimálního rozvoje každého žáka, jehož životní perspektivy, potenciál a aspirace směřují do budoucna, ale připravovat k nim základy je nutné již v současnosti. Jiným příkladem externího faktoru určujícího stav světa, který musejí brát učitelé do úvahy, jsou individuální pojetí a intence, které do vyučování konkrétní žák vnáší. Z tohoto důvodu je vyučování „procesem jen málo předvídatelným, což zvyšuje riziko [...] nejistoty učitele.“ (POL, LAZAROVÁ 1999) Ten potom může tendovat k eliminaci nepředvídatelných okolností buď tím, že výuku „redukuje na transmissi informací, kde žák má pouze funkci jejich příjemce (což je nejčastější), anebo rezignuje na svoji formativní funkci a pod heslem „humanizace“ nechává všechno na žácích.“ (PORUBSKÝ 2007, s. 134)

Rozhodovací procesy za jistoty a rozhodovací procesy za nejistoty představují určité krajní případy. Většina rozhodovacích procesů je určitou směsí prvků jistoty, nejistoty a rizika. Poměr těchto komponent se může měnit v závislosti na řadě faktorů. Rozhodování s velkou mírou jistoty převažuje u procesů s kratším časovým horizontem, u dobře strukturovaných problémů, které se zpravidla řeší opakovaně a existují pro ně rutinní, osvědčené postupy řešení (např. plánování běžných edukačních situací). Nejistotu můžeme naopak chápat jako nemožnost spolehlivého stanovení budoucích hodnot rizikových faktorů ovlivňujících dopady a účinky zvolené varianty rozhodnutí (např. vztah mezi „autonomií v rozhodování [...] a možnostmi škol a jejich učitelů tuto autonomii

efektivně využít.“ (VAŠUTOVÁ 2004, s. 67) Kurikulární reforma, která přisoudila učitelům autonomní rozhodování spojené s vysokou mírou zodpovědnosti, je tak „výzvou přinášející mnohé těžkosti a rizika, mimo jiné proto, že řadu konsekvencí a reakcí vyvolaných zaváděnými změnami [budoucí stavy světa] lze těžko předvídat.“ (RÝDL 2003, s. 211) Realizací vlastních rozhodnutí se učitelé ocitají „na půdě objevů, rizika, posouvání mezí a kroků do neznáma.“ (TORRANCE, podle DACEY, LENNON 2000, s. 66) Odvaha je tak jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěchu. Neschopnost podstoupit riziko, resp. neřešení problémů ve vztahu k budoucnosti (nevyužívání příležitosti samostatně rozhodovat na vlastní neopakovatelné cestě za jedinečným školním programem), jakkoli nevede z krátkodobého hlediska ke zhoršování výsledků, ohrožuje budoucí efektivitu školy už ve střednědobém horizontu.

Autonomní status učitele – tvůrce kurikula je příležitostí a možností zlepšit svoji dosavadní profesní situaci a tím rozšířit své budoucí možnosti. Vyžaduje však takové postoje a tvořivé řešitelské/rozhodovací přístupy, které umožní tuto situaci pozitivním způsobem zvládnout – s koncepční proměnou dosavadního stavu a s tím, že celý systém zůstane otevřený i případným budoucím změnám. „Výuka podle RVP – když se nám podaří se ji naučit – by se měla soustřeďovat na kompetence žáků víc než na obsah osnov. Učitel se bude snažit více o to, aby v žácích rostly schopnosti něco vykonávat, než o to, aby probral témata, na která byl zvyklý z osnov.“ (HAUSENBLAS 2003, s. 4) Na tomto místě je důležité připomenout dva očekávané „výstupy“ kurikulární reformy: (1) vlastní tvorba ŠVP - je podle VAŠUTOVÉ (2007) „nepravým cílem reformy“; (2) „reflexe a změna v uvažování učitelů o vlastní profesi,“ která je hlavním cílem reformy (MAREŠ 2008). „Učitelé se stávají skutečnými profesionály, až když reflektují a pečlivě zvažují přístup ke svému povolání, který je usměrňuje.“ (FENSTERMACHER, SOLTIS 2008, s. 18) Proto je podstatné, aby byl ŠVP vytvářen v opravdové svobodě osobního přesvědčení učitelů a jako výsledek procesu tvorby se stal hodnotou cennou především pro své tvůrce. Neboť právě učitelé do něho při jeho tvorbě projektovali své myšlenky a zkušenosti, které způsobily, že se se svým ŠVP mohou identifikovat. Současně si vytvoření ŠVP vyžádalo nezanedbatelný čas, je tedy „jistým vtělením prožité části života.“ (VANČÁT 2007) Pokud učitelé

pracovali na úkolu poctivě, soustředěně a se zaujetím, je výsledek jejich úsilí zřetelně osobní. V procesu tvorby, tj. skrze rozhodovací procesy tak učitelé zrcadlí svou podstatu, „demonstrují navenek určitou část toho, čím vlastně uvnitř jsou.“ (BEAN 1995, s. 16) „Rozhoduji se, tj. hledám v sobě samém, diskutuji uvnitř, a jest třeba velmi pečlivě bdít, je třeba být pozorný, abych potom účinně mohl to či ono.“ (PALOUŠ, KRÁMSKÝ 2004, s. 207) Sám produkt tvůrčí práce - ŠVP tedy skutečně není prvořadý. Primárně důležité jsou reflexe učitelů, které byly v tomto procesu navozeny, a posuny v kvalitě jejich práce, které tyto reflexe vyvolaly.

Tvorba ŠVP je proces, kterým učitel vyjadřuje svou profesní i osobní podstatu prostřednictvím média textu. Tento proces posléze vyústí v autorský produkt (ŠVP), který vypovídá o svém původci. ŠVP ve své tištěné verzi je tak vlastně jen grafickým organizérem rozhodovacích procesů při tvorbě školního kurikula. Psaní nutí učitele být aktivní. Písemný záznam činí učitelovo promýšlení viditelným a dostupným, strukturuje jeho myšlenkové procesy. „Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění. Dobře napsaný text vždy usiluje, aby se něco vyřešilo a aby se čtenáři dostalo odpovědí, [...] protože kdo píše, musí si vždy být vědom přítomnosti svého čtenáře.“ (KLOOSTER 2001, s. 40) I vyhotovení dokumentu ŠVP má tedy svoji opodstatněnou funkci.

„Máme-li vymyslet plán nebo si představit žádoucí výsledek, je zapotřebí tvořivosti.“ (DACEY, LENNON 2000, s. 103) Tvořivá osobnost dokáže uvažovat jak konvergentně (disponuje schopností řešit problémy, na které existuje jediná správná odpověď), tak divergentně (zabývá se problémy, na které existuje mnoho možných odpovědí). Divergentní myšlení je nezbytné pro generování nových myšlenek. Poté nastupuje konvergentní myšlení, které stanoví nejužitečnější nebo nejvhodnější z možných řešení, k nimž jedinec dospěl. Kreativita jako vlastnost je spojená s poznáním, postoji, osobností a genetickou výbavou, kterou se do určité míry vyznačuje každý člověk. Všem lidem lze pomoci posunout jejich současnou úroveň tvůrčích schopností na úroveň o mnoho vyšší. Rogers (1902 – 1987) zkoumal tvořivé jedince, aby určil ty rysy osobnosti, které jsou nejužší spojeny s potenciálem pro tvůrčí výkony. Nalezl tři

vlastnosti, které pak zdokumentovali další badatelé: (1) otevřenost vůči zkušenostem, které odvracejí rigiditu. Tato vlastnost je opakem obranného postavení, které lidé zaujmají v případě, kdy se nevědomě brání potenciální kritice [srov. soudobé studie zabývající se rezistencí učitelů vůči změně, např. LAZAROVÁ 2005]; (2) Schopnost hodnotit situace podle vlastních, osobních norem [osobnostní rysy učitelů a jejich názor, co se od nich očekává, jsou hlavní z překážek změnám ve stylu výuky. „Učitelé mají sklon k velmi osobním a vyhraněným názorům na to, jak by podle svého mínění měli pracovat.“ (Van VEEN 2005, s. 83)]; (3) Schopnost experimentovat s nejistými situacemi a účastnit se jich [kreativní učitelé jsou flexibilní tím, že jsou otevřeni světu, otevřeni změnám a připraveni takové změny vyvolat].

Teorie o třech složkách kreativity (AMABILE, podle DACEY, LENNON 2000, s. 74) dekomponuje veškeré tvůrčí působení nebo produkty na (1) dovednosti z dané oblasti [aplikováno na tvorbu ŠVP, učitel musí být do značné míry obeznán s problematikou oboru a disponovat nezbytnými faktickými znalostmi a technickými dovednostmi]; (2) procesy spojené s kreativitou [které učitel uplatní ke snazšímu zvládnutí tvůrčího procesu] a (3) motivaci k úkolu. [Motivace k úkolu určuje, zda bude kreativní proces při formulaci ŠVP vůbec nastartován a zda bude dále pokračovat.]

Tvůrčí proces ŠVP má svoji inovační, experimentální povahu. Základem experimentálního přístupu je „nastolení možností alternativy či alternativ, jejich co nejdůkladnější zhodnocení a na jeho základě výběr té (nebo těch), která má platit, být realizována.“ (VANČÁT 2007, s. 26) Proces tvorby ŠVP je tak vlastně neustálým rozhodováním. Je to proces cesty, na níž je nutné přijmout složitost situace, ve které nejsou po ruce prověřené postupy ani neexistuje rámec, s jehož pomocí bychom mohli bezpečně směřovat svá rozhodnutí. Takové rozhodovací situace jsou pro učitele výzvou nabízející „bohatství zmatku oproti pusté prázdnotě jednoduchosti.“ (MacKINNON, podle DACEY, LENNON 2000, s. 95)

Z terminologického hlediska je užitečné uvědomit si vztah kreativity a inovace. Zatímco pojem kreativita se vztahuje na vytváření nových myšlenek jednotlivců či skupin jako nezbytný krok v procesu inovace, termín inovace

odkazuje na celý proces, v rámci něhož jsou ve škole generovány kreativní myšlenky a tyto jsou pak v konkrétních souvislostech převáděny na nové, užitečné a životaschopné postupy, produkty apod. Tvořivost jednotlivců a týmů je tedy výchozím bodem pro inovace; nutná, ale nikoli postačující podmínka. Aby mohli být učitelé inovační, musejí být kreativní, ale současně dostatečně autonomní – uschopnění po všech stránkách k praktické realizaci svých kreativních nápadů. Pedagogická autonomie jako nástroj inovace ve vzdělávání předpokládá využití tvůrčího potenciálu všech učitelů. Úspěšný program kurikulární reformy (ve vztahu k shora vymezenému „pravému“ cíli) je určitým vývojovým procesem, který má své zákonitosti. Rozhodujícím činitelem je změna jednání učitelů – potřeba zásadního posunu v tom, co dělají, jaké vnitřní normy a přesvědčení sdílejí, jaké je jejich osobní angažmá. Skutečné inovační procesy se spustí, až když dostatečné množství učitelů začne jednat s dostatečnou mírou naléhavosti a aktivně vyhledávat příležitosti k zapojení. „Žádné změny ve školství se nemohou realizovat jen normativními zásahy „shora“, o jejich osudu rozhodují nakonec ti, kdož „dělají“ školu, tj. jednotliví učitelé. Mohou je urychlit, jestliže pochopí jejich podstatu a osvojí si nový styl práce; mohou je také zpomalit, nedovedou-li se vymanit ze zajetí navyklých způsobů myšlení a jednání [a rozhodování].“ (KOTÁSEK 1970, s. 78) Měnit učitelovo pojetí edukace (edukační styl) prakticky znamená měnit všechny složky jeho osobnostní podstaty – zkušenosti, zvyklosti a zejména hodnotový systém. „A jestli chceme takovou věc uskutečnit nikoli u jedince, ale u celé komunity učitelů, pak to není úkol na desetiletí, ale pro celé generace. Musíme totiž měnit mem²³ edukačního stylu.“ (HEJNÝ 2004, s. 54)

„Je zcela naivní domnívat se, že se můžeme spokojit s novým definováním cílů výuky a stanovit nové učební plány nebo přeformulovat pracovní náplně a požadavky na učitele, abychom tak změnili způsob jejich

²³ Mem je termín pro kulturní obdobu genu – replikující se jednotku kulturní informace. Mem je jakýkoli obsah lidské mysli, který je možné předávat jiným lidem tak, že se tento obsah (názor, chování) naučí imitací. Srov. BLACKMOREOVÁ, S. *Teorie memů - kultura a její evoluce*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-394-3.

myšlení a fungování, nebo to, čemu věří.“ (POL, HLOUŠKOVÁ, NOVOTNÝ, ZOUNEK 2005, s. 117) Podstatou transformace je podle autorů víceméně dobrovolný akt, neexistují mechanismy, jejichž prostřednictvím by bylo možno s použitím centrálně stanovených struktur a politiky nasměrovat kulturu školy k široké otevřenosti ke změnám. Každý pokus o inovaci bude nevyhnutelně vystaven konfrontaci s přesvědčením, smyslem a dopady, které jí přisoudí její aktéři, totiž učitelé. „Vyzývat je, aby opustili rutinu, která je relativně efektivní, ve prospěch inovace bezesporu slibné, avšak dosud nevyzkoušené, znamená žádat je, aby vyvinuli úsilí a podstoupili rizika.“ (tamtéž, s. 115) Rozhodování ve věci volby určitého směru inovační činnosti, resp. změny současného zaměření jejich činnosti je pak spíše intuitivní než racionální – hlavní důraz není kladen na analytický výběr objektivně nejlepší varianty, ale na zvažování, jak jsou různé varianty (předkládaného) řešení v souladu s osobními cíli a plány učitelů. Pokud není předepsaná inovace dostatečně konzistentní s jejich představami, s jejich individuálními hodnotami, bude postoj učitelů odmítavý. „Způsob, jakým si každý jedinec představuje změnu, považuje ji za možnou, potřebnou nebo dokonce naléhavou, či naopak nebezpečnou a nemyslitelnou, se pevně zakotví v prožitcích jedince i v náležitosti k různým uskupením.“ (tamtéž, s. 123)

Motivace či motivovanost lidí pro změnu nejsou věci myšlení a racionální argumentace, nýbrž emocí a pocitů. Proces změny založený na osobní názorné zkušenosti a emocionálním prožitku je daleko účinnější než změna, která se opírá o racionální analýzu²⁴ (rozdíl mezi osobním názorem a zprostředkovanými výsledky). Teprve emoce a pocity mohou měnit jednání a na základě takových prožitků lidé dokáží úspěšně projít všemi nezbytnými kroky na cestě k podstatné, zásadní změně, a to navzdory často opravdu velkým obtížím. „Lidé to, co dělají, mění nikoli proto, že jim poskytneme výsledky analýzy, které změní jejich myšlení, ale spíše proto, že jim ukážeme pravdu, která promění jejich cítění.“ (KOTTER 2003, s.15) Důležité podněty tedy musí zasahovat daleko hlubší vrstvy

²⁴ Srov. např. Kapitola druhá: Co nám schází...? Aneb analýza výchozí situace reformy. „Pojetí žáka a cíle vyučování: Deformace ve vnitřním klimatu školy je dána především pojetím žáka jako objektu, nikoli subjektu vzdělávání. Výchova v dosavadním pojetí je výchovou vnějškově řízeného konformního člověka. Dítě je poměřováno jen normami, nikoli svými vlastními potencialitami, jejichž rozvíjení je nejlastnějším cílem skutečné výchovy.“ (KASÍKOVÁ, VALENTA 1994, s. 3)

našeho vědomí, než je úroveň analytického myšlení, poskytovat takový obraz situace, jež vyvolá pocit, že musíme něco udělat. Emocionální reakce dodává energii, která lidi motivuje, aby prosazovali proces inovace, se kterým se vnitřně identifikují.

Psychologické aspekty rozhodovacího procesu

Rozhodování je proces výběru cíle a prostředků, který končí rozhodnutím. Jedná se o volní akt, vědomý výběr či vědomou volbu; jeho protikladem je „nevědomý boj motivů“ (STECK, podle NAKONEČNÝ 1997, s. 75) v konfliktní situaci. Tu charakterizuje vznik alternativních možností jednání vyvolávajících vnitřní napětí (konflikt). Kognitivně emotivní zpracování vyústí ve volbu jedné z nich. Poté, co bylo rozhodnutí učiněno, však vznikají pochybnosti o správnosti rozhodnutí (stav kognitivní disonance) a snaha redukovat jej racionalizací původního rozhodnutí, tj. ujistit se o správnosti volby. Podstatou tohoto dilematu je nevyhnutelný fakt, že jsme se při rozhodování rozhodli i pro negativní důsledky zvolené varianty A a odmítli jsme pozitivní důsledky varianty B. Vždy můžeme jednat tak nebo jinak a téměř vždy existují lepší či horší řešení.

V soudobé psychologii bylo rozhodování tematizováno jako testování hypotéz, resp. optimalizace strategií jednání z hlediska zisku a ztráty a byly činy pokusy o matematické formulace takto pojatého rozhodování. Teoretické modely rozhodovacích procesů pracují s absolutní racionalitou rozhodovatele: ten bude schopen perfektně definovat problém, stanovit všechna kritéria a přesně je zvážit vzhledem k daným preferencím, bude znát všechny dostupné alternativy, které vyhodnotí na základě relevantního souboru kritérií, a precizně posoudí a vybere tu alternativu, která vykazuje nejvyšší objektivní hodnotu. Aspekt racionality tak odkazuje k rozhodnutím, u nichž lze logicky předpokládat, že povedou k optimálním výsledkům. Tento racionální model je založen na předpisu, jaké by rozhodovací procesy měly být, spíše než na deskripci, jak tyto procesy skutečně probíhají. Jakkoli rozhodovatel usiluje o dosažení racionálního rozhodnutí, vždy je limitován nedostatkem informací pro úplnou, vyčerpávající definici rozhodovacího problému, stanovení relevantních kritérií apod., včetně

skutečnosti, že vždy existuje horní hranice objemu informací, které je schopen uložit ve své paměti a myšlenkově s nimi operovat. Tyto limity omezují šance rozhodovatele přijímat optimální, racionální rozhodnutí a uvolňují prostor pro intuitivní řešitelské postupy. Rozhodovatel se vzdává hypotetické možnosti dosáhnout nejlepšího rozhodnutí ve prospěch prvního, které je přijatelné či smysluplné. Spíše než prozkoumávání všech dostupných alternativ rozhodovatel jednoduše hledá řešení do té doby, než najde to, které v přijatelné míře odpovídá jeho problému.

Psychologické rozhodování nelze redukovat na racionálně utilitaristická hlediska, protože se v něm uplatňují též iracionální emoční faktory. Rozhodování není založeno výhradně na logických, racionálních operacích, není vždy řízené a vědomé, ale má i svoji citovou dynamiku. Konečným aspektem každého rozhodnutí je emoce v jeho pozadí, postoje „nabité city“ (BREZINKA). Vedle rozhodnutí, která lze zdůvodňovat čistě racionální analýzou nebo empirickými poznatky, stojí ta, která je nutno nahlížet spíše bezprostřední intuicí, jež nepotřebuje být ospravedlňována ani logicky, ani empiricky. Při intuitivním myšlení se jednotlivé články souvislého procesu myšlení dostávají pod práh vědomí a jeho závěry se pak objevují náhle jako nápad nebo vnuknutí - reflexivní, automatické zaujetí stanoviska, aniž by se člověk musel nejdříve rozmýšlet a rozhodovat. To nám propůjčuje rozhodnost a jistotu zejména při řešení každodenních problémů. Bez ní by se člověk musel znovu a znovu pouštět do dlouhých, namáhavých a obtížných úvah. Taková rozhodnutí lze považovat za správná z důvodů, které jsou sice objektivně (racionálně) nedostatečné, ale subjektivně postačující. Jsou to především osobní ideály/hodnoty/postoje, morální směrnice, které nás mohou uspokojivě orientovat. Slovy BREZINKY (1996, s. 99): „Věřme své vlastní intuici, svým přirozeným zájmům a motivům, a podle nich jednejme. Dělejme to, co je v souladu s naším vědomím toho, že existuje cosi, co nás přesahuje a čeho jsme součástí. Hledejme si to každý sám za sebe a pro sebe.“

Manažerské rozhodování²⁵

Pro rozhodovací procesy je určující aspekt volby mezi více (alespoň dvěma) variantami řešení. Jde o posuzování jednotlivých variant a výběr rozhodnutí – optimální varianty určené k realizaci. Cílem rozhodování je stav, kterého se má řešením rozhodovacího problému dosáhnout. Příznivé, nebo naopak nepříznivé výsledky rozhodování ale často nejsou ovlivněny pouze rozhodovatelem, ale externími faktory. V případě určitého vývoje rizikových faktorů může i nekvalitní rozhodnutí přinést dobré výsledky a naopak. Kvalitu rozhodování proto není vhodné posuzovat jen podle výsledků, ale spíše podle určitých charakteristik rozhodovacích procesů. Jejich kvalitu (racionalitu) ovlivňují např. stanovené cíle, množství a kvalita informací použitých k řešení rozhodovacího problému, kvalita řízení rozhodovacího procesu (plánování, koordinace, motivace a kontrola účastníků řešení rozhodovacího problému) apod.

Vzájemně závislé a návazné činnosti, jež jsou podstatou rozhodovacích procesů, lze dekomponovat do určitých etap (fází) těchto procesů, které mají v zásadě cyklický charakter:

- (1) analýza okolí, zahrnující zjišťování podmínek vyvolávajících nutnost rozhodovat, identifikaci rozhodovacích problémů a stanovení jejich příčin
- (2) návrh řešení, zaměřený na hledání, tvorbu, rozvíjení a analýzu možných směrů činnosti
- (3) volba řešení, zahrnující hodnocení variantních směrů, které vyúsťuje do volby varianty určené k realizaci
- (4) kontrola výsledků, orientovaná na hodnocení skutečně dosažených výsledků varianty po její realizaci vzhledem k předem stanoveným cílům. Výsledky této etapy pak mohou iniciovat nový rozhodovací proces.

Předpokladem řešení rozhodovacích problémů ve škole je identifikace těchto problémů a stanovení určitých priorit pro jejich řešení. Určení rozhodovacích problémů však nelze chápat jako izolovanou aktivitu, ale jako

²⁵ Tento oddíl vychází z práce FOTR, ŠVECOVÁ, DĚDINA, HRŮZOVÁ, RICHTER 2006. Vzhledem k veliké šíři metodického inventáře se zde omezujeme především na hlavní principy.

součástí širších analytických a hodnotících činností. Tyto činnosti jsou zaměřeny dovnitř školy i směrem k jejímu okolí. Souhrnně se označují jako situační analýza. Většina problémových situací je složitá, prolíná se v ní větší množství aspektů, které mohou být formulovány často příliš obecně (např. komunikace, klima školy). Takovýto problémový komplex nelze řešit efektivně jako celek, ale je třeba jej dekomponovat do dílčích problémů, což umožňuje určit prioritu jejich řešení. U problémů, které představují určitou formu odchylky od žádoucího, plánovaného stavu, je důležité posoudit, zda známe příčiny, neboť pouze působením na tyto příčiny je možné problémy úspěšně vyřešit. Jestliže příčina problému není známa a její znalost je pro řešení problému nezbytná, pak je nutno přistoupit bezprostředně k analýze zahrnující stanovení těchto příčin. Za klíčový moment analýzy problému je považováno důkladné poznání problému a jeho přesná formulace. Máme-li řešit rozhodovací problém, musíme ho nejprve popsat. Deskripcí ujasňujeme, o jaký problém věcně jde, kde nastal nebo nastává, jak často, jakých osob se týká, v jakém rozsahu apod. Při hledání příčin rozhodovacích problémů musí být analytik velmi pečlivý, aby nenalezl právě a pouze příznaky (symptomy) problému. Zjišťování a odhalování příčin je proces jdoucí pod povrch problému, neboť problém nelze vyřešit působením na symptomy, ale identifikací příčin a řídicími zásahy orientovanými na tyto příčiny. Je tedy třeba racionálního analytického postupu založeného na zjišťování a analýze příčin a následků (tzv. kauzální analýza).

Pro volbu správného rozhodnutí je důležité disponovat dostatečným množstvím kvalitních variant. S tvorbou variant úzce souvisí výběr kritérií hodnocení, resp. stanovení důsledků variant. Základním vodítkem při stanovování kritérií hodnocení jednotlivých variant mohou být především cíle, jichž má být řešením problému dosaženo. Kritéria hodnocení potom slouží pro vyjádření stupně splnění těchto cílů zvolenými variantami. Výběr kritérií hodnocení ovlivňují také subjekty (žáci, rodiče, učitelé), které se na rozhodování podílejí nebo jejichž zájmy jsou zvoleným rozhodnutím dotčeny. Jestliže rozhodovatel nebude brát tyto zájmy v úvahu při hodnocení variant a volbě varianty určené k realizaci, mohou pak vzniknout ve fázi implementace značné potíže, resp. negativní reakce těchto subjektů mohou vést k neúspěchu zvolené varianty rozhodování. Soubor kritérií by měl umožňovat posouzení a zhodnocení všech přímých i nepřímých důsledků variant (úplnost) a musí být zvolen tak, aby každý aspekt vstupoval do hodnocení variant řešení právě jednou. Počet kritérií

by měl být současně co nejmenší. Každé kritérium musí mít jasný a jednoznačný smysl a umožňovat zjištění (změření) důsledků variant vzhledem k tomuto kritériu (operacionalita).

Základním předpokladem toho, jaký přístup rozhodovatel ve fázi tvorby variant zvolí, je skutečnost, zda je soubor variant řešení problémů rozhodovateli již známý (např. definovaný závaznými dokumenty), či nikoli. Při řešení unikátních, neopakovatelných nebo ještě v minulosti neřešených problémů je rozhodovatel nucen využít tvůrčího přístupu. Tvorba variant probíhá pomocí tvůrčích metod, které jsou do velké míry závislé na myšlenkových pochodech rozhodovatele či tvůrčího týmu. Tvorbu variant může značně podpořit využití metod hledání nových myšlenek, které usměrňují a stimulují tvůrčí myšlenkové pochody rozhodovatele, jenž má za úkol vygenerovat dostatečně početný soubor variant pro řešení daného problému. Podle povahy problému může rozhodovatel zvolit buď použití tzv. intuitivních metod (např. brainstorming) nebo systematicko-analytických metod, u nichž převažuje systematické shromažďování, třídění a členění prvků relevantních pro daný problém a jejich následné kombinace. Znakem většiny metod tvorby variant je jejich týmová povaha, tj. předpoklad zapojení více subjektů, resp. členů tvůrčího týmu. Významným a často nezastupitelným pomocníkem při stanovování důsledků variant jsou experti, kteří jsou odborníky v oblastech, jichž se účinky variant řešení problémů týkají (expertní dotazování).

Konečným výsledkem rozhodovacího procesu je stanovení celkově nejvýhodnější (optimální) varianty, tj. takové varianty řešení, která nejlépe splňuje cíle řešení. Základním aspektem při hodnocení variant je počet kritérií hodnocení. Nejčastější jsou situace, pro něž je charakteristická nutnost posuzovat a hodnotit varianty jejich řešení z více hledisek. Čím je počet kritérií (ale i variant) vyšší, tím je toto hodnocení obtížnější. Obtížnost úloh vícekritériálního hodnocení však vyplývá též z toho, jakým způsobem jsou kritéria v závislosti na své povaze vyjádřena (nesourodost). V praxi velmi zřídka nastává situace, že v souboru hodnocených variant existuje jen jedna, která je z hlediska všech kritérií nejlepší. Zpravidla jsou některé varianty lepší z určitých hledisek a naopak podle jiných kritérií jsou horší než jiné. Většina metod vícekritériálního hodnocení variant vyžaduje nejprve stanovit váhy jednotlivých kritérií hodnocení. Čím je kritérium významnější, tím je jeho váha vyšší. To umožňuje porovnání

významu kritérií pomocí jejich preferenčního uspořádání. Metody vícekritériálního hodnocení nutí rozhodovatele, aby explicitně (nikoli pouze intuitivně) vyjádřil svoje chápání důležitosti jednotlivých kritérií a učinil celý proces hodnocení variant transparentním, reprodukovatelným a jasným i pro jiné subjekty.

Důležitým aspektem rozhodovacího procesu je míra participace dalších účastníků. Tu lze vyjádřit jako vliv určitého subjektu na výsledky rozhodovacího procesu vyplývající z jeho aktivní účasti v tomto procesu. Z hlediska přípravy rozhodnutí představuje nejvyšší míru participace týmová příprava, kdy získávání a zpracovávání informací vztahujících se k problému, jeho analýza a stanovení cílů řešení, výběr kritérií hodnocení, formulace variant a zjišťování důsledků těchto variant a jejich hodnocení probíhá ve skupině řešitelů. Vlastní rozhodnutí – tj. výběr varianty určené k realizaci potom provádí jednotlivec – manažer zodpovědný za danou oblast řízení (ředitel školy). Jestliže se participace rozšíří z přípravy rozhodnutí na vlastní rozhodnutí, tj. členové skupiny se podílejí i na vlastní volbě varianty rozhodování, jedná se o skupinové rozhodování. Obecně platí, že vyšší míra participace je vhodná pro řešení špatně strukturovaných rozhodovacích problémů, kde je potřeba spojit informace, znalosti a názory více subjektů, neboť skupina přináší více pohledů na řešený problém. Při skupinovém rozhodování je však třeba zvážit, kdo potřebnými znalostmi a informacemi disponuje, resp. zda jsou přizvaní účastníci vybaveni znalostmi a zkušenostmi relevantními pro kvalitu řešení daného problému, tj. jsou dostatečně kompetentní. V opačném případě může participativní styl rozhodování selhat na tom, že jsme nezvolili správné členy skupiny. Účast pracovníků na řešení rozhodovacích problémů nejen zlepšuje jejich porozumění problému, ale vede též k tomu, že považují dosažené řešení za svoje spoluvlastnictví, což zvyšuje jejich angažovanost k realizaci tohoto rozhodnutí. To ovšem neznamená jednomyslnost počátečních preferencí členů skupiny, ale stav, kdy každý člen skupiny podporuje finální rozhodnutí a stojí za ním. Účast při řešení rozhodovacích problémů předpokládá, že si členové skupiny osvojují dovednosti nezbytné pro kvalitní řešení rozhodovacích problémů, a rozhodovací proces je tedy současně procesem učení.

3. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část zahrnuje **výzkumné otázky**/hypotézy a **metodologii**, výzkumem získané **výsledky** a jejich interpretaci v širších kontextech.

Výzkumné otázky

1. Jaká rozhodnutí jsou klíčová pro pedagogický koncept ZŠ Magic Hill, jaké efekty/charakteristiky školy navozují?
2. Čím jsou tato rozhodnutí motivována, jak jsou zdůvodňována, v jakém kontextu se odehrávají, jakým způsobem jsou implementována a jak jsou následně reflektována, vyhodnocována a revidována?
3. Jaká je pedagogická realita takto utvořené školy?

3.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

V pedagogickém výzkumu existuje řada ustálených, zavedených designů. Při detailním studiu jednoho nebo několika případů pro nalezení odpovědí na otázky, jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení, se často využívá designu případové studie. Případ jako předmět výzkumu je analyzován ve své komplexnosti, tj. každý zkoumaný aspekt je nahlížen jako součást celého systému – rozkrýváním vztahů mezi těmito součástmi dochází k vysvětlování podstaty případu. Důležité je zakotvení případu v jeho přirozeném prostředí. Provádět výzkum pomocí případové studie znamená „být doslova tam, kde dochází laicky řečeno k přímé akci, být v centru dění, získávat data a „svědectví“ takzvaně z první ruky.“ (BASSEY 1999, podle SEDLÁČEK 2007) Je tedy zřejmé, že zkoumání případu vyžaduje značné množství času.

Pokud se týká shora uvedeného, kumulací funkcí badatele a ředitele školy dosáhneme v našem výzkumu takřka ideální časové podmínky i příležitosti „být

při tom“ pro sběr výzkumných dat.²⁶ Až potud odpovídá design případové studie potřebám našeho výzkumu. Jako každý jiný kvalitativní design má však i případová studie své slabé stránky. Za zcela kritický nedostatek případové studie je nutno v kontextu našeho výzkumu vidět tendence případové studie ke zkreslení způsobeným zaujatostí výzkumníka a inklinaci k závislosti na subjektivních interpretacích. Jak uvádí YIN (2003), případová studie je vhodná tam, kde má badatel nad událostmi souvisejícími se zkoumaným jevem jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu a jejichž existenci ovlivňuje minimálně nebo vůbec. V případě našeho výzkumu je tomu právě naopak. Je tedy zřejmé, že prvořadým úkolem při volbě výzkumné strategie, bude vyrovnat se se základními požadavky na kvalitu, důvěryhodnost a spolehlivost výzkumného postupu.

Subjektivita ve výzkumu

Vědecké poznání usiluje o objektivitu. Tento imperativ doléhá i na tuto disertační práci. Přesto však – jak vysvětlíme a pokusíme se obhájit dále – nechceme zastírat, že výsledky realizovaného výzkumu zůstávají výrazně závislé na osobě badatele.

Objektivita výzkumu může být pojímána jako neutralita badatele, který nezasahuje do běhu věcí a současně se vyhýbá subjektivním interpretacím (v ideálním případě by měla výzkumná data hovořit sama za sebe). Přísně objektivní postoj činí badatele pasivním pozorovatelem externích jevů, vylučuje možnost jakéhokoli ovlivňování. Jeho subjektivita by měla být minimalizována až na nulu. Na druhé straně umožňuje subjektivní náhled a osobní zkušenost lépe porozumět předmětu bádání. Distancováním sebe sama od předmětu výzkumu

²⁶ Např. když Stanislav VRÁNA, sám někdejší ředitel pokusné školy ve Zlíně, v Základech nové školy (1946) usiloval o nástin vývoje českých pokusných škol a jejich zhodnocení, byl si vědom rizika svého subjektivního postoje, které popsal takto: „Osobně mám při probírání těchto otázek určité výhody, ale i nevýhody. Výhodou pro mne je, že /.../ jsem se práce na pokusných školách v druhém desetiletí po válce přímo účastnil a mohl jsem tedy poznati z vlastního názoru její přednosti i vady. Nevýhodu cítím v tom, že se jako účastník mohu přes všechnu opravdovou snahu po objektivnosti mýliti a vylíčiti věci příznivěji, než ve skutečnosti byly.“ (s. 17)

dosáhneme právě a jedině větší distance. Na pedagogickém poli poukázal na tuto skutečnost TONUCCI (1990), když zdůrazňuje nezbytnost přejít od výzkumu školy (jako objektu) k výzkumu ve škole a se školou se všemi obtížemi a komplikacemi, které to obnáší. „Je třeba pracovat s učiteli a s jejich pomocí poznávat jinak nepoznatelnou realitu: škola je totiž jako citlivý ekosystém, který se hluboce změní, když do něj vstoupí nový prvek. Přítomnost badatele nebo jen aparátů na pozorování a registraci vyvolává značné změny v chování.“ (s. 23) Subjektivitu badatele lze tedy vnímat i jako přínos pro pochopení zkoumaných jevů. Naneštěstí je subjektivní přístup spojen s nebezpečím sebeprojekce výzkumníka, ztrátou kritické citlivosti a schopnosti rozlišovat, kde končí subjektivita a začíná sebeklam apod.

Jedním z prostředků, kterým společenskovední disciplíny, do jejichž podmnožiny spadá i tato disertace, usilují docílit objektivitu, je použití standardizovaných metod. Ke sběru dat a jejich interpretaci by měly být používány procedury, které pomáhají vyloučit subjektivní vlivy. Kvalitativní výzkum nicméně nevyužívá výhradně standardizované přístupy. Kvalitativní metodologie respektuje poznání, že vědecký výzkum je nezbytně spjatý se subjektivním pohledem badatele. Subjektivita ovlivňuje všechno, počínaje volbou tématu, přes formulace hypotéz, výběr metod a konečně interpretaci dat. Badatel není hodnotově neutrální, ani nezávislý na zkoumané skutečnosti. Nemůže se zbavit svých prekonceptů. Na místě je tedy otázka, do jaké míry a popřípadě jak destruktivně dopadá subjektivita badatele na objektivitu výzkumu.

Kontext, jenž je předmětem našeho zkoumání, nelze ze své podstaty oddělit od subjektu badatele, naopak – kontext je centrálním, konceptuálním rámcem, do něhož je badatel hluboce ponořen a s nímž intenzivně interaguje. Logickým důsledkem toho je nemožnost zůstat absolutně objektivní a neutrální. Zásadní metodologický problém, který řeší autor této práce, tedy je, jak současně s oporou o vlastní subjektivitu komunikovat relevantní výsledky svého introspektivního výzkumu vědecké komunitě. Tím není zpochybněna aspirace na vysokou kvalitu. Cílem je nabídnout pohled z perspektivy subjektu – ředitele školy, který je zároveň badatelem v téže záležitosti (*researcher as instrument*). Jestliže snahou jakéhokoli badatele v kvalitativním výzkumu je porozumět situaci

tak, jak ji chápou sami aktéři, potom tento problém v našem případě odpadá: design výzkumné strategie umožňuje maximální vhled do studované reality. Stranou při tom ponecháváme ambice zobecňovat teorie či hypotézy, které mohou být platné jen ve výlučném vztahu ke konkrétní škole. Zdá se, že metodologickou platformu pro takové předsevzetí může nabídnout výzkumná strategie design-based research.

Použitá výzkumná strategie: Design-based research

Design-based research (dále DBR) je jedním z terminologických užití odkazujících k relativně nové výzkumné metodologii založené na dílech Brownové (1992) a Collinse (1992). Anglickému výrazu *design* odpovídá v tomto případě nejlépe definice výkladového slovníku „When you *design* something new, you plan what it should be like.“²⁷ – design ve tvaru slovesa tedy znamená plánování, jak by něco nového mělo vypadat. Pro DBR existuje množství definic.

Design-based research is a relatively new methodology developed by and for educational researchers. It is interventionist - in that a purposeful change is made in a functioning educational context. It is participatory in that researchers work with practitioners. It is theoretical in that theory is used to design the intervention. Further, it generates theory through studied application in the original and subsequent educational contexts in which the innovation is used.²⁸

Design-based research is research on how theory and innovative learning environments converge to support human learning and performance. The dual purposes of design-based research are to 1) develop theoretical design principles that are grounded in systematic inquiry about the process of teaching and learning, and 2) develop innovative tools, technologies, methods, and resources that put these design principles into practice.²⁹

A systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration

²⁷ Collins Cobuild Student's Dictionary. London: HarperCollinsPublishers, 1996, s. 144. ISBN 0-00-370315-0.

²⁸ Zdroj: <http://projects.coe.uga.edu/dbr/index.htm>

²⁹ Zdroj: <http://projects.coe.uga.edu/dbr/index.htm> (Generated by Thomas Reeves, Richard West and Chandra Orrill during EDIT 9990 online discussion)

among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories.³⁰

DBR spočívá ve vytváření konkrétního produktu pro potřeby vzdělávací praxe a v kritickém rozvíjení teorie, na níž je tento produkt založen (DVOŘÁK, DVOŘÁKOVÁ, STARÁ 2008). Základním rysem tohoto přístupu je, že by použitím rigorózních metod měl současně vést ke vzniku ověřeně funkčního produktu a zároveň obohatit pedagogickou teorii zkušenostmi z evaluovaného zavádění tohoto produktu (tamtéž). Produktem je v našem případě pedagogický projekt nově vzniklé soukromé základní školy (zpracován k 1. 9. 2006). Tento projekt byl konstruován na dostupné teorii kvalitní, dobré, inovativní školy. Jeho ověřování v praxi zpětně přispívá k prověření platnosti teorie a k rozšíření vědomostní základny pro případné pokračovatele.

Napříč různým pokusům precizovat definici DBR lze vysledovat pět obecných charakteristik, na nichž je DBR založen a které jsou pro něj klíčové:

1. DBR je označován za *pragmatický* (*pragmatic*), protože jeho smyslem je s oporou o teorii navrhnout (*design*), a také uskutečnit řešení nějakého aktuálního problému (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE [DBRC] 2003). Získaná procesní zkušenost zpětně přispívá k rozvíjení teoretického poznání a současně k vytříbení praktického řešení. Hlavním cílem tedy není testovat, zda nějaká teorie funguje či nikoli (van den AKKER 1999), ale společně vytvářet a rozvíjet teorii i design skrze výzkumný proces, takže teorie poskytuje „reálnou službu“ praxi (COBB, deSESSA, LEHRER, SHAUBLE 2003, s. 10).

2. DBR je *zakotvený* (*grounded*) jak v teorii, tak i v praxi – teorie je shodně základnou i výstupem DBR. Teorie je trvale rozvíjena a propracována skrze výzkumný proces, který slouží jako rámec ověřované inovace. DBR se odehrává ve zcela reálných podmínkách a respektuje komplexnost, dynamiku i limity autentické praxe. Způsob, kterým je veden DBR je tedy značně odlišný od laboratorního experimentu, který pracuje s jedinou proměnnou, má pod kontrolou

³⁰ Wang and Hannafin (2005)

ostatní faktory a izoluje situaci od reálného světa (COLLINS 1999, COLLINS, JOSEPH, BIELACZYC 2004).

3. Pokud se týká vlastního výzkumného procesu, DBR je charakterizován jako interaktivní (*interactive*), opakovaný (*iterative*) a pružný (*flexible*). Zdůrazňuje se tak nezbytnost spolupráce mezi výzkumníky a praktiky, neboť mimo tento vztah mohou teoretické intervence proměňovat realitu jen velmi omezeně (DBRC 2003, REEVES, HERRINGTON, OLIVER 2005). V DBR jsou obvykle teorie a praktické intervence dlouhodobě rozvíjeny a precizovány v cyklickém procesu analýza-návrh-evaluace-nový návrh (BANNAN-RITLAND 2003). Tato nepřetržitá, znovu se opakující povaha design-procesu logicky počítá s mnohem větší pružností než tradiční výzkumné metody.

4. DBR zahrnuje rozmanité metody a přístupy kvalitativního i kvantitativního výzkumu, jimiž se zpracovávají výzkumná data z mnohačetných zdrojů (*integrative*). Použití různých metod současně slouží k zvýšení důvěryhodnosti výsledků (WANG, HANNAFIN 2005).

5. DBR je usazen do kontextu (*contextualized*), protože závěry výzkumu jsou propojeny s design-procesem, skrze který byly generovány, i prostředím, v němž byl výzkum realizován (WANG, HANNAFIN 2005).

Z uvedeného je zřejmé, že pro DBR je zásadní velmi těsná vazba mezi teorií a praxí, potažmo mezi výzkumníky a praktiky, která odpovídá na potřebu, aby nové výzkumné přístupy „promlouvaly přímo k problémům praxe“ (DBRC 2003) a vedly k rozvoji sdíleného vědění. Výzkum musí vést ke sdílitelným teoriím (REEVES 2000), které pomohou komunikovat důležité poznatky učitelům v praxi i ostatním tvůrcům vzdělávání na různých úrovních. Badateli jde tedy nejen o porozumění, dokumentaci a interpretaci zkoumaného jevu, ale současně o změnu a vylepšení edukační praxe (BARAB, SQUIRE 2004).

DBR je přístup vystavěný na teorii (COBB, CONFREY, deSESSA, SCHAUBLE 2003). To znamená, že badatel není odkázán výhradně na vlastní intuici a kreativitu, aby mohl činit rozhodnutí o intervenčním designu. Celý proces DBR vyrůstá ze silné existující teoretické báze (JOSEPH 2004), testuje ji a

prověřuje v autentických podmínkách. Skrze proces DBR badatelé doufají objevit, co z teorie je funkční a co ne a jak to funguje za určitých konkrétních podmínek. DBR byl ale projektován s očekáváním, že badatelé budou systematicky a průběžně upravovat/přizpůsobovat řadu aspektů design-procesu, takže každá úprava je vlastně dalším experimentem, který umožňuje generovat a ověřovat teorii v autentickém kontextu. Badatel jde za hranice nezávislého pozorování a je vlastně systematicky vtahován do procesu aplikování teorie způsobem, jenž umožní zlepšit praxi a generovat podložená prohlášení o sledovaných jevech.

Na začátku celého procesu je badatelem vyvinuta edukační intervence zakotvená v solidním teoretickém rámci a poté nasazena do reálného kontextu k otestování. Navazující cyklus, v němž je design intervence rozvíjen, je interaktivní a vnímavý. S každým dalším opakováním badatel konstruuje více rozpracované intervence založené na zpětné vazbě z evaluace předchozí intervence ověřované v praxi. Badatel sbírá data odhalující, jak intervence fungují. Evaluace tak má formativní charakter, protože zjištěná data mohou vést badatele k propracování a vývoji další, detailnější intervence.

V literatuře je DBR na jedné straně kontrastován s klasickým laboratorním experimentem, z druhé strany pak s akčním výzkumem (s nímž bývá zaměňován). V porovnání s klasickým experimentem (COLLINS 1999, COLLINS, JOSEPH, BIELACZYC 2004) DBR pracuje s reálnými situacemi, které jsou přirozeně limitované, spletité a dynamické, neabstrahuje předmět zkoumání od dalších podstatných vlivů jiných proměnných. DBR bere v úvahu mnohočetné podmínky, aniž jsou všechny z nich středem zájmu badatele. Snaží popsat komplexní situaci skrze rozvíjení a opakovanou pružnou revizi výzkumného designu. DBR přímo předpokládá spolupráci mezi účastníky, kteří mají rozdílnou odbornou znalost, která se promítá v odlišných způsobech rozhodování v různých fázích výzkumného procesu. Akčnímu výzkumu se DBR podobá tím, že se zaměřuje na problémy praxe a směřuje ke zlepšení jejich status quo. Praktici, např. učitelé jsou vysoce zainteresováni do výzkumného procesu. Od akčního výzkumu se nicméně odlišuje tím, že jedním z hlavních cílů DBR zůstává vytváření teorie k řešení autentických problémů (REEVES,

HERRINGTON, OLIVER 2005) a současně je iniciován nejen praktiky, ale i teoretickými badateli, kteří vstupují do design-procesu (WANG, HANNAFIN 2005).

Ačkoli se DBR pro svůj inovační potenciál etabloval na poli pedagogického výzkumu jako respektované výzkumné paradigma, zůstávají některé aspekty tohoto výzkumného designu otevřenou výzvou. Patří sem naplnění kritérií zobecnitelnosti (*generalizability*), důvěryhodnosti (*credibility*) a udržitelnosti (*sustainability*), s nimiž se pokusila vyrovnat skupina vědců sdružená v Design-Based Research Collective (2003). Např. pokud jde o kritérium zobecnitelnosti, zastávají někteří badatelé hledisko, že zobecnitelnost by měla být občas jednoduše ignorována ve prospěch lokálního porozumění situaci. Jiná perspektiva přenechává zobecnění na čtenáři výzkumné zprávy – DBR by měl poskytovat natolik dostatečná výzkumná data, aby čtenář mohl bez těžkostí porozumět smyslu výzkumu a přenést jej sám do relevantních situací.

Ve snaze o dosažení důvěryhodnosti by měl badatel DBR usilovat o omezení přílišné zaujatosti a subjektivity např. tím, že bude pravidelně střídat svůj náhled na situaci jednou z pozice advokáta, jednou z pohledu kritika. Obecně nadále platí, že všude tam, kde je to možné, je vhodné usilovat o triangulaci metod sběru dat. V našem případě opřeme sběr dat o následující zdroje:

1. Introspektivní: systematická reflexe profesních situací s praktickým cílem zlepšování i výzkumným cílem co nejhlubšího ponoru do případu
2. Zpětnovazebné informace kvalitativního charakteru: Analýza dokumentace, polostrukturovaný rozhovor s učiteli, rodiči a externími supervizory, pozorování
3. Zpětnovazebné informace kvantitativního charakteru: dotazník, standardizované evaluační nástroje

Konečně pro kritérium udržitelnosti je nejdůležitější, aby praktici (učitelé) zůstávali motivovaní a měli dostatečnou sebedůvěru v možnost pokračovat nebo dokonce dále sami rozvíjet design-inovace. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, je zapojit učitele jako spoluvýzkumníky (BROWN 1992): Učitelé pak budou více zavázaní a odpovědní za výstupy inovací. Budou disponovat hlubší

znalostí a dovednostmi pro samostatné řešení nově vzniklých situací. Namísto prostého přebírání design-aktivit získají metodologický i filozofický nadhled nezbytně potřebný k propojení teorie a praxe. Uvedené benefity bezvýhradně platí i pro praktický kontext této disertační práce.

3.2 VÝSTUPY Z VÝZKUMU

Klíčové rozhodovací procesy při tvorbě školy a implementaci školního kurikula

Vzhledem k zaměření disertační práce je otázka, jaká rozhodnutí jsou klíčová pro pedagogický koncept ZŠ Magic Hill, zásadní. Nelze pravděpodobně dosáhnout úplného, taxativního výčtu. V genezi Magic Hill je ale možné vysledovat a zobecnit určité vývojové etapy, pro které jsou symptomatické konkrétní oblasti rozhodovacích problémů:

A/ V první etapě vyúsťují zkušenosti a osobní preference konkrétních aktérů rozhodovacích procesů do okamžiku zrodu myšlenky založit soukromou školu jako alternativu k tradičnímu pojetí vzdělávání. Tato fáze představuje rozhodování *ano/ne (decision whether)* a zvažování nejširších kontextů perspektivy soukromého školství, které v dalších etapách významně ovlivní/omezí další rozhodování.

B/ Druhá etapa je spojena s konkretizací vize a mise školy formulovaných v první verzi školního vzdělávacího programu a vytvoření vzdělávací nabídky. Je to fáze výběru alternativy z poměrně širokého spektra dostupných pojetí školy, jejich organizačního uspořádání, profilace apod. (*decision which*).

C/ Přijetí žáků ke studiu a zahájení školního roku 2006/07 přináší první zpětné vazby, jimiž škola jako učící se organizace vstupuje do třetí etapy rozhodovacích procesů. Na základě cyklického zkušenostního učení se rozhoduje k průběžným modifikacím svých původních cílů, strategií, hodnot. Výraz „učící se organizace“ není tedy vyjádřením stavu, ale procesu - je to škola ve vývoji přinášejícím nové znalosti a zkušenosti, čímž se rozšiřuje i rozhodovací prostředí (*decision environment*) celé problematiky o nové aspekty.

Následující tabulka poskytuje strukturovaný přehled cílů a odpovídajících rozhodnutí (ústředních – strategických a dílčích – operativních). Postihuje rovněž korekční 3. fázi, v níž jsou generována nová rozhodnutí na základě reflektované zkušenosti zavádění pedagogického projektu do praxe.

Cx cíl

Rx ústřední rozhodnutí

Rx.x dílčí, organizační rozhodnutí

Rx.x.x dodatečné korekce, nová rozhodnutí v rámci 3. etapy

1. etapa rozhodování

C1 V kontextu plošně selhávajícího úsilí o urychlenou a komplexní reformu školy realizovat vlastní představy o kvalitním vzdělávání, motivované především konceptem otevřeného vyučování.

R1 Založit vlastním jménem a na vlastní odpovědnost **soukromou školu** 1. stupně jako alternativu tradiční vzdělávací nabídky

R1.1 Škola podstoupí rizika tržního prostředí, do kterého vstupuje s konkrétní nabídkou vzdělávacích služeb.

R1.2 Rozsah a kvalita poskytovaných vzdělávacích služeb bude zprostředkovávat nadstandard oproti běžné školské praxi

2. a 3. etapa rozhodování

C2 Žáci budou na konci 5. třídy disponovat pokročilými komunikačními kompetencemi v cizím jazyce.
Žáci budou vnímat znalost cizích jazyků jako samozřejmost, budou k jejich učení přirozeně motivováni

R2 Vzdělávací program bude zaměřený na rozšířenou **výuku jazyků**

R2.1 Žáci budou exponováni cizímu jazyku v maximálním možném čase – výuka bude zahájena od 1. třídy, ideálně v návaznosti na předchozí jazykovou zkušenost žáků z MŠ; v odpoledním čase budou žáci navštěvovat konverzační klub

R2.1.1 Žáci budou v odpoledním klubu diferenciováni

R2.1.2 Výuka matematiky v angličtině bude zahájena až od 2. třídy

R2.2 Cizí jazyky budou přirozeně integrovány do vyučování - výuka bude dvojjazyčná, propojená s tématem (CLIL)

R2.2.1 Druhý CJ španělština bude vyučován povinně od 4. ročníku, ve 3. třídě fakultativně

R2.3 Žákům bude zprostředkován perfektní řečový vzor a kulturní zkušenost - výuka v cizím jazyce bude zajišťována výhradně rodilými mluvčími

R2.3.1 Funkce asistenta v jazykovém vyučování bude zrušena

R2.4 Pokrok žáků v cizím jazyce bude ověřován standardizovanými evaluačními nástroji

C3 Žáci budou v učení dosahovat svého osobního maxima
Žáci budou exponováni adekvátním cílům a podmínkám učení, tím se zajistí příležitosti k prožívání úspěchu
Žáci budou ve škole rozvíjet své individuální zájmy a navazovat na předchozí znalosti a dovednosti

R3 Škola bude usilovat o **poznání** osobnosti, vzdělávacích potřeb a možností každého dítěte. Na tomto základě pak bude **přizpůsobovat vzdělávání** jeho **individualitě**.

R3.1 Počet žáků v jednotlivých třídách nepřesáhne 15; celková kapacita školy 75 žáků umožní zachovat ráz bezpečného, přehledného, osobního prostředí

R3.2 Učitelé budou sdílet poznatky o jednotlivých žácích a zohledňovat je při plánování, realizaci a hodnocení. Učitelé si vytvářejí vlastní učební materiály podle konkrétních potřeb.

R3.3 Pedagogický tým bude rozšířen o externího psychologa, speciálního pedagoga

R3.3.1 Podpora nadaným žákům bude posílena odbornou supervizí z Centra nadání

R3.4 Respekt k dítěti bude manifestován prostřednictvím nedirektivního přístupu a dobrých mezilidských vztahů

R3.4.1 Pravidla budou důsledně vyvozována s žáky a budou vizualizována. Ověřování různých způsobů zpětné vazby žákům o jejich chování.

R3.5 Důraz na individualitu žáků bude vyvažován kooperativními aspekty vyučování ve dvojicích/trojicích, diferencovaných skupinách, v rámci celé třídy (komunitní kruh) i školy (scholl assembly)

R3.6 Žáci budou hodnoceni slovně, v individuální vztahové normě

R3.6.1 celý soubor změn, (problematice hodnocení je věnován samostatný oddíl)

C4 V naší škole bude děti učení bavit – vytvořit smysluplný vyučovací obsah, který bude stát za čas a zájem žáků

R4 Škola bude uplatňovat **projektové vyučování**, které akcentuje aktivitu žáků, vzdělávání v souvislostech a smysluplnost výuky

R4.1 Výběr obsahů bude vznikat na úrovni konkrétní třídy

R4.1.1 Soubor projektů je každý rok revidován a rozšiřován o témata budoucího ročníku

R4.1.2 V osnování projektů se opouští pravidelný 14denní cyklus, témata jsou formulována volněji a dlouhodoběji

R4.2 Vyučovací témata musejí mít obsah i použití související se skutečným světem, rozvíjet klíčové kompetence

R4.3 Rozvrh hodin bude představovat pouze orientační proporci zastoupení jednotlivých vzdělávacích oblastí. Kde je to účelné, bude výuka realizována v integrovaných blocích

R4.3.1 S přibývajícím počtem ročníků se komplikuje organizace rozvrhu učitelů, zejména rodilých mluvčích, která vyvolává potřebu stále více strukturovat i rozvrh jednotlivých tříd.

R4.4 Učebnice budou jedním z doplňkových vzdělávacích materiálů, nejsou primární zdrojem

R4.4.1 Žáci dostanou učebnice na všechny hlavní předměty (rodiče vyžadují učebnice pro vlastní přehled o probírané látce a porovnání výsledků svých dětí)

R4.4.2 Problematika využití učebnic bude jedním z hlavních témat interní diskuse o školním kurikulu a dalšího vzdělávání učitelů. (Revidování obsahů učebnic na jedné straně a tvorba kvalitních vlastních pracovních listů na straně druhé představuje pro učitele vysoké, neúměrné nároky.)

R4.5 Bude zdůrazněna a podpořena role informační a komunikační technologie ve výuce (počítače a internet ve třídách)

3.2.1 Rozhodování intervenovat do edukační reality vytvořením nové, soukromé školy

Vstupní etapou rozhodovacích procesů ještě než jsme vůbec přistoupili k hledání a volbě konkrétní vize pedagogického projektu Magic Hill, bylo rozhodování, zda vůbec založit vlastní školu (**R1**), resp. zvažování všech **klíčových aspektů**, resp. pro a proti. Ta jsou odvozena z míry potenciálního přínosu, ale i rizika, které realizace takového projektu představuje. Už v této fázi je implementace zvoleného rozhodnutí konsensuální – propojují se v něm role a postoje minimálně tří subjektů rozhodovacího procesu. Vstupní dynamiku vzájemných vztahů při zakládání školy ilustrují výpovědi zřizovatelky a ředitele, doložené výsledným rozhodnutím MŠMT ČR v příloze č. 2. Účastníci tripartity zřizovatel-ředitel-ministerstvo jsou provázáni následovně: zápisem do rejstříku vzniká škole právo poskytovat vzdělávání. O zápisu rozhoduje ministerstvo na podkladě žádosti, kterou podává zřizovatel. Nezbytnou přílohou žádosti je doklad o jmenování ředitele školy do funkce a doklady osvědčující splnění předpokladů pro výkon funkce ředitele školy. Rozhodovací procesy každého z účastníků mají odlišnou charakteristiku podle míry rizika a kdo toto riziko nese. V případě rozhodnutí ministerstva jde o rozhodovací proces za jistoty: náležitosti vyjmenované v §147 a 148 školského zákona představují uzavřenou sadu kritérií, všechna mají stejnou váhu. Podle toho, zda žádost splňuje všechny stanovené náležitosti, ministerstvo buď vyhoví, nebo zcela popř. zčásti žádost zamítne, resp. vyzve k odstranění nedostatků. Pozice zřizovatele je odlišná: jednak na něm leží povinnost doložit a prokázat všechny požadované náležitosti podle písmene a – q zmíněného paragrafu zákona (z nichž některé vyžadují další, dílčí rozhodnutí zainteresovaných orgánů), jednak realizuje vlastní podnikatelský záměr. Skrze podnikatelský záměr (plán) si dělá zřizovatel odhad své budoucí pozice, zkoumá otázku, jakou má jeho záměr životnost, jaké investiční aktivity musí vzít v potaz, identifikuje potenciální problémy. Záměr provozovat soukromou školu musí být orientován na vzdělávací trh, musí kalkulovat prvky, které mohou být zdrojem komparativních výhod, všechny předpoklady a cíle musí být reálné a realizovatelné. Zřizovatel tedy pracuje

s významným rizikem, v každém bodě jeho záměru existuje určitá možnost, že se vlastní realizace bude lišit od původních očekávání. Do třetice, pozice ředitele školy je primárně definována v §164, slovo „ředitel“ se však ve školském zákoně objevuje v různých kontextech celkem 290krát! Vstupem do pracovněprávního vztahu se zřizovatelem přebírá ředitel odpovědnost za rozhodování ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání, odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání apod. Současně zvažuje, jaké podmínky mu zřizovatel garantuje, nakolik autonomní ve své funkci bude, zda jeho angažmá v podnikatelském záměru zřizovatele koresponduje s jeho profesními i obecně lidskými postoji a může se s nimi identifikovat.

Z uvedeného vyplývá zřejmá vazba všech tří rozhodovatelů na školský zákon. Ten ukotvuje kulturní a hodnotový systém vzdělávání společnosti, v níž se škola nachází. Projevuje se zde stupeň závislosti školy na veřejné správě v oblasti finančních prostředků, míra autonomie v řešení pedagogických otázek apod.

Z výpovědí zřizovatelky i ředitele je patrné, že nový školský zákon, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005, vítají, poněvadž představuje i novou strukturu vzdělávacích programů, která otevírá možnost pro alternativu a inovaci. Oba sledují kurikulární reformu s předstihem a s velkým očekáváním, později ho zahrnou do společného pedagogického konceptu školy. Oba, zřizovatelka i ředitel rovněž shodně zmiňují zklamání, když se ve školském terénu setkávají s formalizmem, nepochopením a rezistencí vůči reformě. Společným jmenovatelem oběma je negativní zkušenost s tradiční školou, rezignace na prosazení svých představ a zájmů ve veřejném sektoru školství, která je dovede ke společnému poznání, že je nutné vybudovat školu od základu novou, „na zelené louce“, vlastními silami.

Každé rozhodování se odehrává v rámci rozhodovacího prostředí, které určuje soubor informací, možností, hodnot a preferencí rozhodovatele v určitém okamžiku. V dalším textu tedy zkoumáme, jaké aspekty byly analyzovány a identifikovány při rozhodování ředitele školy realizovat vizi kvalitní, dobré školy prostřednictvím nestátní, soukromé vzdělávací instituce. V čem byl spatřován její inovační potenciál? Kde se vzal a co ho tvoří?

Společenský a pedagogický kontext: Přiznání jisté míry autonomie i školám mimo veřejný segment uvolnilo po roce 1989 prostor pro soukromou iniciativu. „Otevření systému vzdělávání pro soukromé školy bylo určitě spojeno s očekáváním, že tyto školy budou představovat inovující sektor a zavedou nový obsah výuky, nové předměty, nové metody výuky atp. a pomohou tyto inovace rozšířit v rámci celého systému. [...] Celkově lze, v očekávání výsledků dalšího výzkumu na toto téma, považovat soukromé školy³¹ za důležitý činitel změn ve vzdělávání v České republice.“ (OECD, 1996, s. 20) Z dostupných pokusů o definici či terminologické vymezení soukromé školy však prakticky nevyplývá žádné pedagogické specifikum v přímé vazbě na kvalitu vzdělávací služby. Pro soukromé školy je podstatné, že jsou zřizovány a provozovány jiným subjektem než státem. Jak uvádí Pedagogický slovník (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001), podmínkou pro jejich působení je zařazení do sítě škol, zákon však nebrání tomu, aby existovaly i soukromé školy bez zařazení – takové školy pak ale nemají nárok na státní dotaci a vzdělání, které poskytují, není státem uznáváno. V České republice jsou soukromé školy znovu zřizovány od června 1990, kdy bylo vzdělání získané v soukromých školách prohlášeno za rovnocenné vzdělání získanému v ostatních (veřejných) školách.³² Podmínkou pro zařazení do sítě škol bylo, aby z koncepce, učebních plánů nebo profilu absolventa soukromá škola prokázala, že poskytne vzdělání rovnocenné alespoň vzdělání poskytovanému v základních školách, středních školách nebo speciálních školách.³³ Z citované právní dikce tedy vyplývá, že za standard kvality byla považována úroveň státní školy. Potenciál inovace soukromých škol byl interpretován z hlediska stávajícího vzdělávacího systému a jeho praxe. Inovace potom byla vnímána jen jako jistý doplněk, nadstavba. Zákon, který

³¹ Mediální obraz soukromých škol si lze v tomto kontextu utvořit např. z monitoringu sdělovacích prostředků na internetových stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání www.uiv.cz. Archiv zpráv je veden od září 2003.

³² Zákon 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č.29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon)

³³ Vyhláška 353/1991 Sb. o soukromých školách. Oba výše uvedené předpisy byly postupně novelizovány a v roce 2004 nahrazeny novou právní normou, zákonem 564/2004 Sb.

k inovacím přistupuje tímto způsobem, však paradoxně „brání potřebné zásadní a principiální paradigmatické změně,“ (RÝDL 2003) protože není s to postihnout skutečnou dynamiku úspěšné inovační školy, která přece může být budována na zcela jiných základech (srov. např. situaci na počátku 90. let, kdy začaly vznikat první soukromé střední školy, které nabízely studium manažerství, asistence podnikovému vedení a dalších, za socialismu neznámých oborů).

Na základě shora uvedeného jsme si vymezili **první klíčový aspekt**, totiž že pro zaručení kvality výkonů soukromého vzdělávání je stanovena podmínka srovnatelnosti alespoň se státním školstvím. Výraz „alespoň“ v našem pojetí interpretujeme jako nejnižší úroveň (jíž odpovídá standard státního školství), pod kterou není možné jít. Tím ovšem není dotčena možnost dosahovat úrovně vyšší – nadstandardu, kterému odpovídá vyšší kvalita vzdělávacích služeb. „V tom je implicitně zahrnut postulát, že soukromé školy mají poskytovat spíše lepší než nejméně stejně kvalitní vzdělávání ve srovnání s tím, které zabezpečují státní školy.“ (PRŮCHA 2004) Zde jsme identifikovali podstatu proinovačního potenciálu soukromého školství, neboť vzhledem ke standardu veřejného školství je umožněn jedině pohyb vzhůru směrem k vyšší kvalitě. Je pravda, že „kvalita soukromých škol není dosud spolehlivě zjišťována.“³⁴ (Pedagogický slovník 2001) Avšak i když neexistuje žádný systematický průzkum této problematiky, „převládá všeobecný pocit, že soukromé školy toto [inovatívni] očekávání plní³⁵ (což z části objasňuje jejich přitažlivost).“ (OECD 1996)

Zrušení státního monopolu ve vzdělávání umožněné zřízením soukromých a církevních škol považujeme za významný aspekt „návratu k tržnímu

³⁴ V letech 1997, 2005 a 2008 zavedlo Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska, které sdružuje více jak 60% soukromých škol v České republice, třístupňový systém hodnocení kvality členských škol. V rámci procesu certifikace soukromé školy postupně implementují systémy řízení kvality ISO 9001, ISO 9004 a systém životního prostředí ISO 14 001 (environmentální manažerské systémy). Zlaté certifikáty 2. stupně se předávaly za účasti ministryň školství; v letech 2005 - 2007 byly uděleny devatenácti soukromým školám. Zdroj: www.soukromeskoly.cz

³⁵ Ve stejném roce (duben 1996) nicméně uskutečnila ČŠI *Srovnávací analýzu výsledků vzdělávání ve státních a nestátních gymnáziích*, N=47, z toho 18 nestátních. Evaluace prováděná pomocí písemných testů a žákovského dotazníku prokázala celkovou vyšší úspěšnost žáků státních gymnázií. „Poprvé se tak u nás potvrdilo solidním výzkumem, že jsou mylné názory – jež byly často veřejnosti předkládány – podle nichž soukromé školy jsou automaticky lepší, jaksi ze samé své podstaty.“ (PRŮCHA 1996, s. 107)

hospodářství a pluralitní demokracii, dvěma nejdůležitějším znakům společenské transformace.“ (OECD 1996) „Podle mnohých ekonomů je oblast vzdělávání jedním z mála příkladů, jež se vymykají běžným pravidlům tržního hospodářství. Ukazuje se však, že i do této oblasti [...] je myslitelné vnášet prvky tržní ekonomiky.“ (KOTÁSEK 1991) Tento výrok vnímáme jako **druhý klíčový aspekt**. Konkurenční prostředí ve vzdělávání otevírá školám možnost zdravé soutěže, a tak výrazně přispívá ke kvantitativnímu růstu a kvalitativní rozmanitosti vzdělávacích příležitostí. Poptávka rodičů žáků, jimž je zaručena svobodná volba vzdělávací dráhy pro jejich dítě, se v tomto tržním prostředí přirozeně setkává se svobodnou nabídkou vzdělávacích služeb zahrnující rovněž nestátní školy s možností plnění povinné školní docházky. Podstatou fungování tohoto vzdělávacího trhu je hledání styčných bodů mezi silnými stránkami konkrétní školy a konkrétními rodiči (zákazníky), kteří tyto stránky potřebují nebo preferují a ocení. Možnost vybírat školné je jednou z důležitých pobídek pro soukromé školy být kvalitní alternativou školám zřizovaným státem - rodiče by těžko platili za horší vzdělání svých dětí.

Přechod na důsledně normativní systém financování znamená, že školy získávají prostředky ze státního rozpočtu v závislosti na počtu žáků, a nepřímo tak nutí školy chovat se tržně. Bez zákazníků (tj. žáků nebo studentů) nemá výroba žádného produktu, který má být realizován na trhu, smysl: škola, která nemá dostatečný počet žáků k tomu, aby se užívala, ztrácí na trhu vzdělávacích služeb opodstatnění. Velikost trhu školy je určována poptávkou po jejich službách. Poptávka ovšem není stálá a podléhá změnám. Každá škola má jiné možnosti: jiné umístění, jinou tradici, materiální zázemí nebo lidské zdroje. Kritickým parametrem změny poptávky je rovněž nepříznivý demografický vývoj. Školy tak musí vyvinout značné úsilí, aby obstály v silné konkurenci. Učitelé si postupně uvědomují, že finanční prostředky na jejich platy jsou poskytovány zákazníky a že jedině jejich vlastní angažmá v rozvojové koncepci školy, jejich pracovní nasazení a úsilí o vytvoření efektivnější služby jsou v konečném součtu rozhodujícím předpokladem ekonomické stability organizace.

Pro svůj cílový trh proto škola sestavuje nabídku, která by měla být nejvýhodnější kombinací studijního a zájmového programu, ceny, personálního

obsazení, komunikace, pedagogických přístupů a metod... Ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) škola vymezuje, „co považuje ve svém vzdělávání za nejdůležitější, na co se zaměří, co bude především podporovat a rozvíjet, co se stane jejími prioritami atd. [...] Zaměření školy nemusí být jen zdůrazněním toho, co škola dobře zvládá, ale i toho, co škola chce zvládnout a k čemu si postupně vytváří fungující systém.“ (RVP ZV 2004) Od toho jsme odvodili **třetí klíčový aspekt**, že přesvědčivá vize, kvalita vzdělávacích procesů, vnitřní organizace a zejména přidaná hodnota a její užitek na výstupu jsou rozhodujícími faktory, s nimiž školy operují na trhu vzdělávání. Ve školském prostředí se tak nově koncipuje marketingový přístup jako proces řízení, jehož výsledkem je poznání, předvídání a v konečné fázi uspokojení potřeb a přání zákazníka. Úspěch provozu školy je závislý na neustálém pozorování chování pravděpodobných i současných zákazníků, určování jejich potřeb a přání. Na ŠVP je proto nutné nahlížet nejen jako na dokument pedagogické povahy, ale v důsledku rovněž jako na strategický marketingový plán definující poslání školy, stanovující cíle a strategie k dosažení těchto cílů, jako na prostředek komunikace a koordinace. Rozdílnost procesních pedagogických přístupů potom odlišuje jednotlivé školy od svých konkurentů. Klíčovým prvkem marketingového mixu (tj. všech těch kroků, které organizace dělá, aby vzbudila poptávku po svém produktu) se stává ŠVP vypracovaný tak, aby byl co nejlíže potřebám a přáním cílového trhu. Jádrem ŠVP jako marketingového produktu spočívá v jeho kvalitě, výjimečnosti i profesionalitě lidí na straně školy.

V roce 2007/08 bylo z celkového počtu základních škol v síti 62 soukromých (1,5%), což představuje 0,6% (5.007) žáků plnících povinnou školní docházku.³⁶ Při zakládání nové školy jsme si kladli otázku, s jakým očekáváním, pro jaká specifika, s jakou zakázkou vyhledali rodiče pro své děti tyto soukromé školy, resp. za jaký typ nadstandardu byli ochotni zaplatit školné³⁷. Navzdory

³⁶ ÚIV: Vývojová ročenka školství v ČR. Rok 2002/03 – 2007/08. [cit. 26. 1. 2009] Dostupné na WWW: <http://www.uiv.cz/rubrika/713>

³⁷ Na místě je třeba upozornit, že soukromé školy na rozdíl od státních nedostávají žádný příspěvek ze státního rozpočtu k zajišťování provozních nákladů, jako je režie školní budovy apod. Rodiče žáků tak na provoz školy přispívají vlastně dvakrát – jednou odvodem na daních, podruhé úhradou školného.

významné společenské i pedagogické roli soukromého vzdělávání nebyly u nás prakticky realizovány žádné výzkumy. „Celkově lze konstatovat, že srovnávací evaluace [...] soukromých a státních škol je dosud málo rozvinuta a výsledky dosavadních výzkumů v této oblasti spíše otevírají problémy pro další nezbytné analýzy. (PRŮCHA 1996) Obecně lze usuzovat, že rodiče mohou volit soukromou školu pro své dítě buď kvůli konfliktu existujícímu mezi nabídkou dostupných veřejných škol a požadavky rodičů, a nebo protože soukromé školy nabízejí něco, co ve veřejném školství nelze získat (**čtvrtý klíčový aspekt**). Zřejmě největší z výhod soukromých základních škol jsou malý počet dětí ve třídách, individuální přístup k jednotlivým žákům, kvalifikovanost učitelského sboru, atmosféra ve škole, skladba žakovského kolektivu, metody výuky a postoje ke kázi žáků, vzdělávací nároky, rozšířená nabídka atraktivních předmětů, materiální vybavení, moderní prostředí apod. Uspěť v přijímacím řízení, popř. zaplatit kvalitnější studium na soukromé škole je pro rodiče také často věcí prestiže. Tři z těchto aspektů bylo nutno nahlédnout detailněji, neboť do jisté míry představují profesní i morální **dilema**:

Školné jako investice do vzdělání: V období socialismu nemělo vzdělání v životě jednotlivce významnější ekonomickou funkci. Pro životní úroveň nebyly kategorie jako vzdělání, individuální schopnosti či pracovní výkon určujícími. Teprve vývoj po roce 1989 nasměroval společnost k ekonomice založené na informacích a komunikaci, s důrazem na vysoce rozvinuté technologie, v němž „znalosti a vědomosti jsou nepominutelnou ekonomickou kategorií a předmětem tržní směny.“ (SDRUŽENÍ PRO VZDĚLÁVACÍ POLITIKU [SPVP] 1999, s. 27) Tím se obnovily narušené vazby mezi vzděláním a ekonomickým postavením člověka. Vzdělání se stává faktorem ekonomické a sociální jistoty a pracovní příležitosti. „Dobré vzdělání se začíná vyplácet, a je tedy stále více vnímáno jako jedna z nejlepších životních investic.“ (MATĚJŮ³⁸) „Návratnost investic do vzdělání je sice dlouhodobá (vlastně celoživotní), ale skutečně vysoká, a její výnos většinou převyšuje jiné formy investování.“ (SPVP 1999, s. 24) Vlastní vzdělání člověka se tak stává kapitálem, který je klíčem k zaměstnáním

³⁸ KLIMEŠ, D. *Souboj státního a soukromého školství*. MF plus, 7. 9. 2007.

zajišťujícím vyšší prestiž, vyšší výděly, vyšší životní úroveň i celkově vyšší kvalitu života. Ačkoli vzdělání plní řadu dalších významných funkcí (není jen prostředkem, ale představuje smysl a hodnotu samo o sobě), lze předpokládat, že ta skupina rodičů, která za kritérium životního úspěchu bere i kvantitu materiálních statků a mocensko-prestižní postavení, bude vytvářet poptávku po elitním (soukromém) vzdělávání pro své děti. Školné je potom vnímáno jako logický náklad spojený se studiem dítěte, za který rodič pořizuje vyšší standard vzdělávací služby. „Psychologicky bude [pro tuto sociální skupinu] vždy platit, že to, co nic nestojí, také za nic nestojí.“ (KOTÁSEK 1991, s. 19)

Vyšší pedagogický standard: Standard školství je dán především úrovní učitelů. S odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství. „Efektivnost škol je poškozována nejvíce stavem učitelského sboru a ten je motivován ekonomicky. Bez zvýšení ekonomického standardu učitelů nelze očekávat, že se o toto zaměstnání budou zajímat nadprůměrní lidé a že se zvýší podíl mužů.“ (KOTÁSEK 1991) Prostředky ze školného může soukromá škola vynaložit k zajištění kvalifikovaných učitelů na trhu práce, jejichž osobnostní i profesní profil nejlépe odpovídá vzdělávacím potřebám žáků. Například pokud jde o kvalifikaci, největším a nejnámějším problémem jsou jazyky. Podle výzkumů Ústavu pro informace ve vzdělávání a České školní inspekce³⁹ má jen půl procenta základních škol rodilé mluvčí k výuce cizího jazyka. Jiným aspektem je počet žáků na jednoho učitele a jeho pracovní úvazek. „Mnoho hodin ve velkých třídách vede nutně k tomu, že se učitelé mohou daleko méně věnovat přípravě, přestávají být kreativní, jsou psychicky vyčerpávaní, narůstá netrpělivost, množí se konfliktní situace.“ (KOTÁSEK 1991) Soukromé školy naopak věnují počtu žáků ve třídách zvýšenou pozornost⁴⁰. Množství času, které

³⁹ Srov. např. Tematická zpráva ČŠI - Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008.

⁴⁰ Zajímavé je v této souvislosti zjištění autorů již zmiňované studie *How the world's best-performing school systems come out on top*, kteří konstatují, že snižování počtu žáků na jednoho učitele je obecně jedna z nejvíce podporovaných strategií zacílených na zlepšování škol. Autoři prostudovali výsledky 112 výzkumných šetření, z nichž však jen 9 prokázalo nějaký vztah mezi výsledky žáků a redukcí počtu žáků ve třídě. Zbývající výzkumy spíše tuto závislost vyvracely. Pokud byl nějaký vztah objeven, efekty nebyly dostatečně přesvědčivé. Všechny výzkumy naopak potvrdily, že faktoru velikosti třídy jednoznačně dominuje proměnná kvality učitele.

zde může být vynaloženo na jedno dítě, je a vždy pravděpodobně bude mnohem větší na soukromé škole. Žáci mají více příležitostí k vytvoření vztahů a kontaktu s učiteli a dostávají dostatečnou pozornost jejich specifickým vzdělávacím problémům.

Koncept rovných příležitostí ve vzdělávání a jeho aplikace v segmentu soukromého školství: Souběžně s rychlým zvětšováním mzdové a příjmové diferenciací po roce 1989 (ve které se výrazně posiloval právě vliv dosaženého vzdělání), začal nabývat na významu problém nerovností v přístupu ke vzdělání. Je neoddiskutovatelným faktem, že možnost platit školné, tj. dopřát svému dítěti soukromou školu, mají jen ekonomicky lépe situované rodiny, což zejména na poli povinné školní docházky vytváří jistou sociální nerovnováhu. MATĚJŮ a STRAKOVÁ (2006) nicméně argumentují, že v Česku „nedochází k dělení společnosti prostřednictvím soukromých a státních škol, ale prostřednictvím výběrových a nevýběrových škol v rámci státního systému. [...] Rodiče, kteří chtějí poskytnout svým dětem výběrové vzdělání, nepotřebují volit soukromé školy, neboť jim vychází svým modelem výběrových škol vstříc systém státní: první třídy pro „mimořádně nadané žáky“, školy s rozšířenou výukou jazyků, výběrové školy, třídy na úrovni 2. stupně ZŠ...“ Pro systémové řešení je tedy problematika soukromého školství jen jednou z podmnožin. „Je snadnější z existence nerovností obviňovat soukromé školy, než se trvale snažit o to, aby veřejné školy poskytovaly srovnatelně dobré vzdělání.“ (MATĚJŮ, in KLIMEŠ 2007) Z jiného pohledu argumentuje STRAKOVÁ (tamtéž) tím, že v Česku „nelze říci, že soukromé ústavy [navzdory tomu, že jsou ekonomicky přístupné jen části žákovské populace] jsou zárukou kvalitního vzdělání. [...] Soukromé školy jsou často útočištěm pro děti, které se nedostaly na školy státní [nebo zde měly výchovné či vzdělávací problémy]. Studijní prostředí je na nich proto mnohdy méně stimulující, neboť mají méně disponované žáky.“

Za velký přínos soukromého školství považujeme rozšíření možnosti volby. Oproti spádovému určení v závislosti na místě bydliště se otevřel výběr různých škol, které mohou mít velmi odlišné výchovné styly a důrazy, svou

unikátní identitu. V duchu motto „Jak dlouho si ještě můžeme dovolit připravovat dnešní děti ve včerejších školách s předvčerejšími metodami na zítřejší problémy?“ (RÝDL 1996) nabízejí soukromé školy okamžitou změnu (**pátý klíčový aspekt**). Rodiče nemusejí čekat, až školství projde složitou vývojovou reformní cestu, kterou KOTÁSEK (1991) odhaduje na 40 – 50 let, tj. dvě generační výměny. Součástí našich úvah proto byly i uvažované scénáře tržního modelu školy, tak jak jsou zpracovány OECD v rámci programu *Schooling for Tomorrow* jako jedna z šesti možných alternativ pravděpodobného budoucího vývoje školství v příštích 15 – 20 letech. Scénáře (ve své kvalitativní formě slovních popisů) „obecně poskytují budoucí obrazy daného systému, přičemž tyto obrazy jsou vytvářeny jeho prvky a vazbami mezi nimi.“ (FOTR 2006, s. 237) Jsou prostředkem, jak zlepšit pochopení existujících nebo potenciálních trendů, vyjadřují představu o kauzálních souvislostech vývoje a uzlových bodech. Analýza scénářů je podkladem pro zpracování kvalitní strategie a současně umožňuje včas reagovat na změny. V současnosti se klasifikace budoucích možných modelů školy opírá o šest základních scénářů ve třech kategoriích: pokračování současného stavu (extrapolace); posilování funkcí školy (rescholarizace); oslabování funkcí školy (descholarizace). V rámci první jmenované kategorie (extrapolace) existuje predikce, že v důsledku sílící nespokojenosti daňových poplatníků proti uniformním strukturám veřejného školství se bude prosazovat tzv. tržní model školy. „Uplatní se tak nový vzdělávací potenciál založený na tržním principu a nová politická kultura podporující rozšíření zásad soutěže a konkurence i v oblasti školství a vzdělávání.“⁴¹ (KOTÁSEK, in WALTEROVÁ 2004) „Vznikne jakási duální struktura privátního a veřejného školství a poskytovatelů vzdělávání s různou mírou průniku a spolupráce soukromých a veřejných aktérů.“ (ČERNÝ 2007) Z výzkumu, který byl proveden na základě dotazníkového šetření v roce 2006 na vzorku 76 respondentů – školských manažerů působících ve veřejném školství (ČERNÝ 2007) vyplynulo, že zhruba pětina respondentů oceňuje tržní model

⁴¹ Srov. situaci ve Velké Británii, kde v průběhu posledních pěti let došlo k přesunu desetitisíců žáků ze státního školství do soukromého.

školy jako ideální. Vzhledem k celkovým výsledkům výzkumu se však tento scénář jeví spíše jako nepravděpodobný. Poslední, **šestý klíčový aspekt** představuje predikce, že role soukromých škol pravděpodobně nevybočí ze současného kontextu.

3.2.2 Rozhodování o konstrukci pedagogického projektu školy

V předcházející kapitole jsme vyložili, na jaké teoretické bázi a v jakém praktickém kontextu se odehrálo vstupní rozhodnutí založit soukromou školu (R1). V další textu uvádíme, na základě jakých východisek bylo rozhodováno při výběru konkrétních stavebních prvků pedagogického projektu školy. Rozhodování je procesem hledání a výběru alternativ na podkladě individuálních hodnot a preferencí. Klíčovou úlohu v něm hrají informace, resp. stupeň poznání rozhodovatele - znalosti, zkušenosti a úsudek. SCHEMPP (1993, podle HENDL 2005, s. 88) nepokládá znalost za určitou masu faktů a teorií, ale za „prožívanou, zkušenostní, procesuální, pružnou a kreativní kompilaci vhledů, vzpomínek, informací, asociací a artikulací, která je podkladem pro aktuální pedagogické rozhodování“. Rozhodování o pedagogickém konceptu Magic Hill vzešlo z následujících momentů zkušenostního poznání tradiční školské praxe:

(1) V tradiční škole je vyučování asociováno s výkladem – předpokládá se, že žáci se předepsanému učivu naučí, když si zapamatují, co slyšeli. Cílem vzdělávání ovšem není samoučelné memorování informací, ale osvojování si znalostí a dovedností až na úroveň jejich použití ve skutečném životě. To, co se dítě učí, musí mít pro něj osobní význam, oporu v životní zkušenosti a možnost praktické aplikace. Žáci potřebují o učivu aktivně přemýšlet a diskutovat, uplatňovat nové poznatky. Tím, že získané informace opakovaně používají, snadno si je osvojují a proměňují na vědomosti.

(2) Potlačováním některých přirozených hodnot mezilidského soužití (např. potřeby navzájem si pomáhat, spolupracovat, mluvit s ostatními o společných věcech), tresty za napovídání a opisování apod. školní prostředí znemožňuje realizovat jeden ze základních vzdělávacích cílů: dosažení sociálních kompetencí ve smyslu aktivního zapojení dítěte ve skupině, přijímání pracovních rolí, ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi, efektivní spolupráce při řešení zadaného úkolu. Dovednost spolupráce se ovšem žáci nenaučí frontální výukou ani při samostatné práci, na kterou je zaměřeno tradiční

vyučování. Úkoly musí být takového rázu, aby je žáci ve skupině mohli vyřešit jedině rozdělením práce a skutečnou spoluprací.

(3) Ačkoli mnoha pojmům a myšlenkám porozumíme spíše vizuálně než verbálně, při školní výuce se uplatňují nejčastěji slovní metody. Učební pomůcky přinášejí změnu, upoutávají pozornost, jsou snáze zapamatovatelné. Čím více smyslů je do učení zapojeno, tím větší je pravděpodobnost efektivity vzdělávání. Úlohou učitele je obohacovat prostředí třídy tak, aby žáky povzbuzovalo, vybízelo k otázkám i praktickým experimentům, aby umožňovalo rozvíjet vlastní zájmy, nadání a dovednosti. Názor, že nic zbytečného nemá žáky rozptylovat, překonala moderní pedagogika a psychologie důrazem na podmínky pro co největší množství zážitků a zkušeností. Učební prostředí žáků má být upraveno tak, aby se maximálně přiblížilo bohatosti skutečného světa. Navíc má využívat poznatky moderní vědy a možnosti dnešní techniky.

(4) Totéž učivo může být zprostředkováno stejně tak v podání velmi obtížném jako velmi jednoduchém. Někdo si zapamatuje lépe věci viděné, jiný se učí spíše poslechem, další potřebuje praktickou ukázkou. Čím více způsobů vysvětlení a čím více smyslových kanálů do výuky zapojíme, tím důkladněji jsou poznatky ukládány do paměti, tím mnohotvárnější je zakotvení vědomostí a porozumění látce. Tato skutečnost klade vysoké nároky na inventář metod, které učitel používá, tak aby zachovával vyvážený poměr mezi vysvětlováním pomocí mluveného slova, pozorování, experimentu, hmatem, dotekem, nebo naopak ryze intelektuální cestou vzorců a definic. Vysvětlování prostřednictvím různých smyslových kanálů umožňuje sladit strukturu myšlení učitele a žáka a vede ke vzájemně srozumitelné komunikaci.

(5) Obecně důležitou roli v přijímání informací a ukládání vědomostí do paměti hraje celková pohoda člověka. To znamená, že pokud je dítě ve stresu (např. ze špatné známky), má strach z neúspěchu, selhání (neboť po něm obvykle následuje trest), pokud je prostředí spíše nepřátelské nebo jsou vztahy ve třídě jakkoli narušené, je žák v celkové nepohodě, která blokuje efektivní učení. Jeho mysl zatěžují stresující vlivy a nevyužívá svou kapacitu. Z hlediska celkového zapojení a angažovanosti dítěte ve výuce představuje zdravé vnitřní

klima nejen ve třídě, ale i ve škole (v kolektivu učitelů, zaměstnanců školy) zásadní proměnnou.

(6) Je samozřejmé, že každé dítě zvládne dokonale různé množství látky. Není pravda, že se ve škole mají všichni učit totéž. Vyučování směřuje k dosažení osobního maxima každého žáka a cenné je, pokud děti pracují s plným nasazením, jsou vytrvalé, iniciativní a tvořivé. Základní škola by měla poskytnout ucelené vzdělání dětem s různou úrovní nadání, aniž by byly za menší objem vědomostí jakkoli postihovány. Tradičním známkováním pouze poměrujeme, jak se výkon dítěte odlišuje od požadovaného zvládnutí nebo od průměru třídy. Místo abychom žáky dovedli k dokonalému osvojení učiva, z nedostatku času se spokojíme například s trojkou a pokračujeme k dalšímu tématu. Tím žáky vlastně od první třídy učíme, že je možno dělat věci nedokonale, polovičatě.

(7) Je celkem zbytečné (nebo zbytečně namáhavé) učit dítě něco, k čemu ještě nedorostlo nebo co nenavazuje na jeho přirozené zájmy. Také osobní tempo dítěte je v zásadě vrozenou charakteristikou a nedá se na něm moc změnit. Dítě lze vybičovat při diktátech a časově limitovaných písničkách, tato situace však představuje pro žáka značný stres. V tradiční škole chybí čas věnovat se rozmanitostem dětských osobností. Tematický plán nutí učitele vykládat novou látku, i když ví, že pro některé děti je to jen další ztráta času. Frontální výuka, při které se všichni učí najednou, totéž a stejně, vyžaduje tempo, které se řídí podle průměru, a tak poškozuje žáky rychlejší i ty pomalejší. Řešením je nepřizpůsobovat obsah výuky školnímu rozvrhu, ale naopak! Učitel by měl vždy určit, kolik času je kterému celku potřeba věnovat.

(8) Chyby přirozeně patří ke každé lidské činnosti, učení nevyjímaje. Hodnocení ve škole by proto mělo být chápáno zejména jako pomoc, prostředek k vlastnímu sebepoznání a zlepšení dítěte. Žák musí mít neustálou zpětnou vazbu, zda jeho výkon stoupá či klesá a nakolik odpovídá jeho individuálním možnostem, a to ve chvíli, kdy může svoji práci ještě zlepšit. Vlastním smyslem hodnocení učitele je potom přinášet žákům a rodičům co nejvíce srozumitelných

informací o průběžných výkonech žáka. Žáci se však vůči hodnocení nesmí cítit bezmocní a vystrašení. Znamky nemají mít moc nad radostí dítěte!

Jakmile jsme pedagogický koncept školy ideově vymezili proti tradiční školské praxi, hledali jsme pro vlastní inovativní pojetí inspiraci v soudobé teorii i v praktické základně reformní pedagogiky. Naším cílem bylo vytipovat existující pedagogické koncepce potenciálně schopné prosazení podstatné změny navyklých představ o škole, které by mohly nabídnout nejen obecné principy, ale i zcela konkrétní didaktické podněty. Jako nosný pedagogický koncept bylo identifikováno otevřené vyučování.

Otevřené vyučování⁴² jako hnutí učitelů a vychovatelů výrazně orientované k praxi usiluje o změny tradičně převládající školní práce a hledá cesty jeho modernizace a humanizace. (SKALKOVÁ 1993) „Otevřené vyučování reprezentuje především bohatě členěné úsilí učitelů a vychovatelů [zdola], kteří chtějí uskutečňovat v praxi novou filozofii výchovy oproti tradiční práci školy a jejímu vyučování. [...] Jde o zásadní změnu pedagogického postoje“ (s. 77) ve smyslu otevřenosti směrem k dítěti i navenek mimoškolnímu světu, jež se promítá do obsahových, metodických i organizačních dimenzí vyučování. Otevřenost této koncepce vyplývá i ze vztahu k pedagogickému myšlení, které předpokládá „neustálou tvořivou a aktivní činnost učitele, hledání, diskuse, které se rozvíjejí kolem způsobu realizace základních principů.“ (SKALKOVÁ 1995, s. 17) Toto hnutí prvořadě usiluje o změny v každodenním vyučování, jeho primárním cílem není vývoj teorie – „jeho teoretičtí představitelé těsně spolupracují s praxí, všestranně podporují vlastní iniciativu učitelů a výměnu zkušeností.“ (tamtéž, s. 15) Předpokládá se, že každý učitel nalezne vlastní cestu: průběh otevřeného vyučování může být velmi rozmanitý v závislosti na jeho tvořivé aktivitě. Učitel proměňuje tradiční prostředí třídy i její atmosféru, pracuje se specifickými organizačními formami (práce v kruhu, svobodná práce,

⁴² Otevřené vyučování (*open education*) se rozvíjelo v 60. a 70. letech v USA a v Anglii. „Od 80. let se zásady otevřeného vyučování uplatňují nejenom v alternativních, ale i v běžných státních školách.“ (SKALKOVÁ 1995)

týdenní plánování, řešení projektů), s čímž se pojí zásadní proměna jeho pozice ve vyučovacím procesu. Základními východisky jsou akceptace žáka v jeho jedinečnosti, spojování individuálního a sociálního učení a partnerská kooperace, vzájemná komunikace a porozumění, rozvoj celistvé osobnosti žáka v jednotě vzdělávání a výchovy. „V tomto procesu vzájemné součinnosti s žáky se i učitel neustále učí. [...] Je důležité, aby [skrze svoji výchovnou a vzdělávací činnost] denně znovu a znovu hledal optimální vztah mezi vedením a samočinností žáků,“ (SKALCOVÁ 1993, s. 85) aby poznával specifické rysy jednotlivých žáků i jejich potřeby, aby obohacoval svůj metodický inventář a rozšiřoval své představy o procesu učení.

Ve fázi rozhodování, kdy jsme v konceptu otevřeného vyučování získali oporu a ideový rámec pro tvorbu mise a vize vlastní školy, bylo nutné přistoupit k formulaci konkrétních cílů a cest pro naplnění těchto vizí. V tento okamžik se tvorba pedagogického projektu školy propojila s tvorbou školního kurikula – školního vzdělávacího programu. Ten charakterizují 4 ústřední principy:

1. Na pozadí předmětů rozvíjejících žákovy formální dovednosti číst, psát a počítat obracíme pozornost žáků k reálnému světu, který je obklopuje, umožňujeme poznání z mnoha různých úhlů pohledu, získávání praktických dovedností a vědomostí
2. Využíváme přirozenou aktivitu žáků a jejich zkušenost, rozvíjíme jejich pozorovací schopnosti a vzbuzujeme v nich zájem o poznání a vzdělávání vůbec
3. Tematické okruhy jsou využívány jako hlavní motivační prvek dne, týdne a měsíce; téma představuje jádro, kolem kterého je koncipován obsah. Tento princip nás vede k výuce v blocích a projektovému vyučování, které spočívá v propojení učiva jednotlivých blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznání
4. Obsah není příliš zatěžován konkrétními poznatky, důraz je kladen na dovednosti, postoje a vědomosti. Veškerý vzdělávací obsah, aktivity a

činnosti, které ve škole probíhají, směřujeme k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Tyto principy byly dále elaborovány do konkrétních realizačních nástrojů, které tvoří nosné pilíře společných výchovných a vzdělávacích strategií školy. Stručně je nyní vymezíme a některým z nich se budeme věnovat ve vývojovém přehledu v navazujícím textu.

– Projektová metoda (**R4**)

Prostřednictvím projektů organizujeme učivo do logických celků způsobem, který upoutá zájem žáků svým konkrétním cílem. Každý projekt staví žáka před řadu otázek, soustřeďujících se k jednomu tématu. Navozené problémové okruhy jsou podnětem k žakově vlastní teoretické i praktické činnosti. Učení je zorganizováno způsobem umožňujícím dětem získávat co nejvíce poznatků cestou, jakou člověk dochází ke zkušenostem v reálném životě, a blíží se přirozené práci.

– Problémová výuka

Řešení problémových úloh patří k nejvýznamnějším aktivizujícím vyučovacími metodám, založeným na aktivní, samostatné a tvůrčí činnosti žáků. Zatímco statické informace kladou velké nároky především na paměť, poznatky, k nimž žák dospěje sám, vlastním uvažováním, hledáním a srovnáváním jsou daleko trvalejší. Problémová výuka vede žáky k tomu, aby samostatně, případně s pomocí učitele dospěli k novým poznatkům vlastním uvažováním, pozorováním, experimentováním. Je zřejmé, že oproti klasické výuce je tato cesta pracnější a vyžaduje více času, žák si však jejím prostřednictvím osvojuje i způsoby a metody, jak dosud neznámé úkoly a situace řešit, což je pro jeho budoucí život zdaleka nejdůležitější.

– Kooperativní vyučování

Žáci jsou (když je to smysluplné) rozdělováni do malých pracovních skupin, v nichž spolupracují na řešení zadaných úkolů. Rozvíjí se tak schopnosti a dovednosti sociální komunikace, podněcují se návyky společné práce i pocit spoluzodpovědnosti za výsledek celé skupiny. Jednotlivé skupiny žáků mohou nadto řešit úlohy co do obsahu a náročnosti rozdílné, čímž se uplatňuje prvek individuálního přístupu ve vyučování.

– Individualizace (R3)

V každé třídě jsou žáci s rozmanitou úrovní obecných i specifických schopností. Neexistuje jediný univerzální způsob učení, při němž by všichni jednotlivci dosahovali nejlepších výsledků. Metody a přístupy, které u jednoho člověka učení podpoří, mohou být pro jiného v tomto ohledu bezcenné. Princip individualizace ve vyučování je uspořádáním takových činností, které umožní všem žákům propracovat se k dosažení vzdělávacích cílů prostřednictvím individuálních učebních stylů a schopností. Magic Hill vytváří podnětné a vstřícné školní prostředí respektující specifické vzdělávací potřeby žáků. Podporuje rozvíjení vnitřního potenciálu všech žáků, umožňuje sociální integraci. Malý počet žáků ve třídě (maximálně 15) a důsledná individualizace jako principiální východisko vzdělávání všech dětí ve škole Magic Hill stimulují individuální růst každého dítěte s ohledem na jeho vývojovou úroveň, zajišťují všem dětem možnost podílet se na společném tématu prostřednictvím aktivit přiměřených jejich schopnostem.

– Integrace cizího jazyka do výuky (R1)

Obsahová a jazyková integrace (Content and Language Integrated Learning - CLIL) je propojující termín pro výuku předmětů vedenou v cizím jazyce a zároveň výuku cizího jazyka samotného právě prostřednictvím studia obsahu různých předmětů. Znalost jazyka je tak osvojovaná spolu s obsahem učiva určitého předmětu a umožňuje

- plně začlenit výuku cizího jazyka do školního vzdělávacího programu v rámci stanovené týdenní dotace vyučovacích hodin

- lepší znalost jazyka, která je dosahovaná větší motivací žáků a zároveň osvojováním jazyka v širším a přirozeném kontextu. Pokud žáka zajímá téma, je motivován porozumět i jazyku.
- představovat cizí jazyk v přirozených každodenních situacích, ve kterých si jej mohou dále zdokonalovat. Tento přirozený způsob osvojování jazyka využívá různé formy učení
- akcentovat plynulost v ovládnutí cizího jazyka spíše než gramatickou správnost. Chyby jsou přirozenou součástí učení se jazyku. Žáci si osvojují plynulost spontánním používáním jazyka v různých situacích.

Od 13:00 do 15:00 hodin navštěvují žáci odpolední klub, který je součástí docházky do školy. Komunikace během odpoledne probíhá převážně s rodilým mluvčím, tj. anglicky. Žáci si tak dále osvojují cizí jazyk prostřednictvím hry, společného čtení a prohlížení jednoduchých knížek v anglickém jazyce, o kterých s učitelem debatují, věnují se pohybovým aktivitám v tělocvičně nebo se zapojují do výtvarných projektů. Organizace klubu je variabilní, přizpůsobuje se momentálním potřebám dětí a poskytuje jim více volnosti než dopolední vyučování.

– Klima školy

Škola není jen místem pro předávání vědomostí a dovedností z nejrůznějších oborů, ale současně místem, kde probíhá intenzivní sociální učení. Protože se ve školní třídě setkávají děti z nejrůznějšího prostředí, rozdílných povah, zájmů a názorů, je třída přímo ideálním místem, kde můžeme dětem pomáhat rozvíjet vysoce žádané životní dovednosti člověka 21. století jako jsou spolupráce, tolerance, zodpovědnost, vzájemný respekt, citlivost vůči potřebám druhých, obrana proti násilí a manipulaci a další.

– Návaznost na mateřskou školu Magic Hill

K tomu, aby ve škole uspělo, nepotřebuje jen znalosti a dovednosti, ale především důvěru ve své schopnosti a síly. Odstranění pevné hranice mezi mateřskou a základní školou zaručuje postup vzdělávání podle individuálního tempa a sociální zralosti. Mateřská škola zajišťuje diagnostiku školní zralosti

dítěte a systematickou předškolní přípravu. Komunikace učitelů obou škol umožňuje zohledňovat individuální charakteristiky dítěte a v předstihu reagovat na jeho specifické vzdělávací potřeby.

– Návaznost školy na vzdělávací instituce 2. stupně

Individuální přístup k žákům škole umožní dávat žákům doporučení pro výběr vhodné druhostupňové školy a žáky pak individuálně připravovat k přijetí a přechodu na vybraný typ školy. Škola usiluje o úzkou spolupráci s vytipovanými školami (víceletými gymnázii, základními školami), které zastávají moderní trendy ve výuce a profilují se jako školy s individuálním přístupem k žákům, tak, aby doporučení žákům k výběru školy byla založená na dobré znalosti prostředí a profilace dané školy.

– Škola jako učící se organizace

Učitelé nemohou vystačit jen s tím, co nastudovali na vysoké škole. V popředí profesních požadavků je permanentně probíhající celoživotní učení. Člověk se učí stále, a to zejména při vykonávání práce samé a při reflexi této činnosti. Jak pro individuální, tak pro společné učení lidí je tedy důležitá jejich vlastní práce a pracoviště. Zde probíhají hlavní posuny v profesní zkušenosti a vědění pracovníků, podporované poradenskou, konzultační a supervizní pomocí zvenčí. Je zřejmé, že učitelé mohou snáze zlepšovat svou práci, když se jim dostává zpětné vazby – od pozorovatelů schopných rozpoznat silné stránky jejich výkonu, ale také upozornit na slabiny. Pozorováním druhých se ovšem mohou učit i učitelé pozorující. Vzájemná pozorování (hospitování) a poskytování a přijímání zpětné vazby o práci ve třídě pokládáme za jeden z nejsilnějších nástrojů odborného růstu učitelů v naší škole. Současně jsou učitelé cíleně vysíláni na kurzy a akce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle jejich individuálních potřeb i předmětové profilace. Preferujeme kurzy dlouhodobé, intenzivní. Škola postupně doplňuje příruční pedagogickou knihovnu.

Detailní rozhodování o školním kurikulu bylo procesem permanentního ověřování odpovědí na následující otázky:

V prvním kroku jsme se ptali:

- Co by se měl žák v daném věku a na dané úrovni schopností naučit?
- Jak máme sestavit vhodné osnovy pro tohoto žáka?
- Jak máme udržet motivaci žáků, aby se naučili předepsané učivo?
- Jak máme učit, aby si osvojili předepsané vědomosti?
- Jakým způsobem máme ověřovat, zda si tyto poznatky skutečně osvojili?

V mezikroku jsme se dotazovali dětí:

- Jaké věci vás zajímají?
- Na co jste zvědaví?
- Jaké záhady vás přitahují?
- Jaké problémy byste chtěli řešit?
- Co si o tom myslíte? Jaký máte na toto názor?

Na základě získaných odpovědí jsme pak dotvářeli konkrétní výukové projekty řešením navazujících otázek:

- Jaké můžeme našim žákům zprostředkovat zdroje (učitele, zážitky, učební pomůcky, knihy, vlastní vědomosti), které jim pomohou učit se tak, aby získali odpovědi na otázky, které je zajímají, aby se naučili, co se chtějí naučit?
- Jak můžeme vyhodnotit jejich vlastní pokrok a na základě sebehodnocení si stanovit další cíle?
- Jak můžeme vytvořit atmosféru, v které se děti budou cítit natolik volné, aby mohly být zvědavé, aby mohly chybovat, aby se mohly učit z prostředí, od spolužáků, od nás dospělých, z vlastních zážitků a zkušeností?

Teprve důslednou analýzou všech těchto otázek se došlo k formulaci konkrétního obsahu školního kurikula v Magic Hill, z něhož potom vyučující odvozují jednotlivé vyučovací jednotky.

Uvedeným přehledem konečně dospíváme k určení klíčových znaků identity Magic Hill. Ty charakterizují školu nejen v proklamativní rovině (reklama, public relations), ale jsou zabudovány i do smluvního vztahu s klienty ve formě příslibu a podléhají tudíž jejich kontrole.

- vzdělávací program zaměřený na rozšířenou **výuku jazyků**, angličtinu od 1. ročníku, rodilé mluvčí, odpolední konverzační klub (**R2**)
- **individuální přístup** k žákům – malá škola prvního stupně, maximální počet dětí ve třídě 15 (**R3**)
- respekt k dítěti, nedirektivní přístup, dobré vztahy, bezpečí, radost
- moderní a různorodé metody výuky – **projektové vyučování**, vzdělávání v souvislostech, smysluplnost, výuka ve skupinách, zajímavé/zábavné vyučování (**R4**)
- školní psycholog a speciální pedagog
- informační a komunikační technologie ve výuce
- učitelům prostor pro iniciativu, kreativitu, moderní prostředí, nadprůměrné ohodnocení

Zvýrazněné body budou předmětem podrobnějšího analytického rozkladu v další části textu.

3.2.3 Vybrané problémové okruhy a jejich rozhodovací prostředí

Dvojjazyčná výuka (R2)

Zaměření školy na cizí jazyky je tradiční komparativní výhodou na vzdělávacím trhu. Znalost cizího jazyka (nejlépe dvou) je předpokladem mobility žáků v mnohojazyčné evropské společnosti, a to jak v osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Zajistit „alespoň svým dětem“ potřebnou jazykovou výbavu je pro řadu rodičů způsob, jak se vyrovnat s vlastním jazykovým handicapem. Tomuto kontextu odpovídá dominantní profilace školy; vyplývá přímo z názvu: Základní škola s rozšířenou výukou jazyků.

Národní plán výuky cizích jazyků na léta 2005 – 2008 (Česká republika) deklaruje, že základy cizího jazyka by měly být dětem zprostředkovávány již v posledním ročníku mateřské školy (viz MŠ Magic Hill) jako „příležitost dítěte nahlédnout do jiných kultur, jako možnost uvědomit si existenci různých jazyků, jako podnět k tomu, aby dítě vnímalo znalost více jazyků jako samozřejmost a bylo tak k jejich učení přirozeně motivováno.“ Tyto příležitosti chce ZŠ Magic Hill cíleně rozvíjet (viz dále) a v tomto smyslu přirozeně navazuje na svoji sesterskou organizaci, dvojjazyčnou mateřskou školu Magic Hill.

Výuka cizího jazyka (dále CJ) se zahajuje povinně od 3. ročníku. V 1. a 2. ročníku škola může CJ jako samostatný vyučovací předmět zapracovat do svého učebního plánu fakultativně. Může rovněž zařadit nový předmět - jazyková propedeutika (přípravka), jejíž náplní je rozvoj metalingvistické kompetence, tj. dovedností a znalostí, kterých žáci využívají při následném učení zvolenému cizímu jazyku. Zásadní omezení pro vytváření shora uvedených příležitostí podle Národního plánu je v tomto schématu maximální týdenní hodinová dotace stanovená pro 1. a 2. ročník 22 hodin, tj. přiřadit navíc k ostatním předmětům učebního plánu ještě CJ znamená vytvořit prostor nanejvýš 1 – 2 hodiny týdně. Z druhé strany, pokud je výuka některého z předmětů „rozšířená“, vždy je to na

úkor jiného předmětu (v případě Magic Hill jde o základní školu s „ubranou“ výukou matematiky). Alternativou tomu je škola jako prostředí, kde probíhá dvojazyčná komunikace a vyučování, tj. jazyková složka je v souladu s předmětovou.

Dvojazyčnou výuku definuje *Pedagogický slovník* jako „výuku probíhající ve dvou jazycích, zaměřenou na to, aby si jedinci vytvořili komunikační kompetence také v jiném jazyce, než je mateřský“. Tomu odpovídá *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* - obsahově a jazykově integrované učení, který je významným kurikulárním trendem současného evropského školství v oblasti cizích jazyků a jednou z možných strategií dvojazyčného vzdělávání. Jeho podstata spočívá v propojení výuky předmětů vedené v cizím jazyce a zároveň výuky cizího jazyka samotného právě prostřednictvím studia obsahu různých předmětů. Znalost jazyka je tak osvojovaná spolu s obsahem učiva určitého předmětu (srov. projektové vyučování v Magic Hill).

Touto cestou jde i Magic Hill – dvojazyčné prostředí školy vytváří přirozený rámec pro formální i neformální vzdělávání v cizím jazyce: kromě vlastního vyučovacího předmětu English (2 hodiny týdně) je v angličtině vyučována 1 hodina vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a 2 hodiny z oblasti Matematika a její aplikace. K této organizaci výuky získala Magic Hill výjimku MŠMT ČR č.j. 4697/2009-22 platnou do konce školního roku 2013/14. Na tuto dopolední výuku navazuje ještě odpolední anglický klub (školní družina) 8 hodin týdně (pondělí – čtvrtek, 13:00 – 15:00 hodin, viz dále). Jak postupně roste časová dotace ve vyšších ročnících (včetně dopolední anglické výuky), počet hodin v klubu klesá až na tři v 5. ročníku. Do celkového času nutno ještě započítat rovněž informální učení – komunikaci s rodilými mluvčími v každodenním kontaktu o přestávkách, u oběda apod.

Otázka výuky cizích jazyků v předškolním a raném školním věku (raná výuka jazyků) je stále předmětem rozsáhlých teoretických diskusí i empirických výzkumů (BLONDIN, CANDELIER 1998; GENELOTOVÁ 1996; BUTSTALL 1974). V nich bylo shromážděno mnoho argumentů potvrzujících vhodnost a efektivitu tohoto přístupu, stejně tak jako platnost názorů opačných. Jak uvádí

například SULOVA (2007), největší potenciál osvojit si řeč má dítě ve věku dvou až osmi let. Pro toto období je typická „mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty, spontánnost projevu dítěte, minimální sociální zábrany, popř. jejich absence, pružnost nervové soustavy, výjimečné imitační schopnosti, vysoká úroveň rozvoje paměti a převaha mechanické paměťové složky, schopnost sluchové diferenciaci apod. Děti se v tomto věku učí mimoděkem, odposlechem, nápodobou, opakováním, užívají metodu pokus - omyl, testují slova, jimž nerozumí. Proto je dítě přirozeně schopno zachytit správnou výslovnost, intonaci a tempo cizí řeči.“ Výsledky výzkumů v této oblasti však současně ukázaly, že brzký začátek ještě automaticky nemusí být zárukou výrazně pozitivních výsledků. V zásadě až tak nezáleží na době zahájení, jako na kvalitě učení (metodách, prostředcích) a rovněž na objemu času, který je cizímu jazyku věnován.

Jak bylo popsáno výše, časové podmínky pro učení CJ jsou v Magic Hill zabezpečeny. Kvalitní nabídka jazykového vzdělávání dále vyžaduje dostatečný počet kvalifikovaných učitelů cizích jazyků. Vzhledem k výjimečným rozlišovacím a imitačním schopnostem dětí této věkové kategorie je nutné poskytovat dobrý, resp. dokonalý, jazykový vzor. Úroveň řečového vzoru je velmi důležitá, neboť získá-li dítě v raném věku chybné návyky (např. v intonaci či výslovnosti), jsou tyto návyky natolik zafixované, že je později prakticky nelze přeučit. Jediní učitelé, kteří mohou tomuto požadavku fakticky dostát, jsou rodilí mluvčí. K zajištění nezbytné pedagogické a odborné kvality je ovšem nutné přijímat pouze kvalifikované vyučující, kteří získali ve své zemi odpovídající vzdělání, jaké je stanoveno v České republice školským zákonem. Není ovšem jednoduché sjednat pracovní smlouvu „přes moře“, provést adekvátní výběrové řízení. Personální problematika v této oblasti by si vyžádala samostatnou kapitolu (inzerce poptávky, vyhledání a oslovení zájemců (telefonické interview), nostrifikace, víza a pracovní povolení, pracovní a mzdové požadavky uchazečů, jejich profesní motivace, fluktuace, kulturní rozdíly; později způsob uvedení do praxe, supervize, další vzdělávání...)

Je zřejmé, že v tomto prostředí není možné, aby výuka CJ vycházela z učebnic českých nakladatelství, podle českých metodik. Veškeré výukové

materiály se objednávají ze zahraničí (Cambridge University Press a Oxford University Press), neboť na domácím trhu nejsou dostupné. Řadu pomůcek a knih vybírají a objednávají vyučující, když jsou na prázdninách ve své zemi. Škola se tak aktivně pohybuje na globálním trhu, což opět prohlubuje její mezinárodní identitu.

Významné specifikum představuje interní komunikace a spolupráce v pedagogickém sboru. Ty kladou extrémní nároky na české učitele, neboť vzájemná domluva je možná prakticky jedině skrze angličtinu. Často se jedná o vysoce odborných pracovních záležitostech, např. při individuálním hodnocení žáků jde o velmi jemné významové odstíny. Chtě nechtě je tak občas nutné přerušit společnou diskusi v angličtině a operativně se domluvit česky – tím se ovšem část informace pro rodilé mluvčí ztrácí. Stejně tak v situacích, kdy je rozhovoru přítomen někdo, kdo anglicky nemluví. Potom je nutné diskusi průběžně shrnovat, jednou česky, podruhé anglicky, což výrazně snižuje efektivitu a spontaneitu jednání a vždy obsahuje potenciálně určité nepřesnosti a nepochopení. O zásadních tématech se proto pořizují písemné záznamy – opět zvýšené nároky. Neustálé překlady jsou velmi vyčerpávající, nutno zprostředkovávat i písemné podklady – učebnice, metodické materiály, reálie k projektovému vyučování apod. Ve většině případů je český učitel tlumočnickem mezi rodilým mluvčím a rodiči žáků. Rodilí mluvčí jsou znevýhodněni omezenými informacemi z řečového kontextu, pokud okolí mluví česky. Nedokážou např. pochytit rozhovory žáků, hůře rozpoznávají a řeší problémové sociální situace. Často je nutná pomoc českého učitele – těm, jak patrně, narůstá objem pracovních odpovědností, neboť řadu záležitostí nelze z povahy věci na anglicky mluvící kolegy delegovat. Krátce, postavení vyučujících-rodilých mluvčích ve škole je součástí širokého spektra problémů, které obnáší život člověka v cizí zemi. Z druhé strany ale čeští učitelé vysoce oceňují permanentní příležitost k rozvoji své jazykové kompetence, čímž je opět potvrzována funkčnost dvojjazyčného prostředí školy. Spolupráce učitelů všech národností je tak významným aspektem skrytého kurikula školy, které se zpětně promítá do edukace žáků.

Svébytným organizačním uspořádáním jazykového prostředí školy je odpolední anglický klub, který umožňuje navýšit aktivní čas, kdy jsou žáci exponováni cizímu jazyku. Cílem klubu je na pozadí spontánní herní činnosti vytvářet příležitosti k rozvíjení komunikační kompetence žáků. Předpokládá se, že se žáci v zájmu hry, v nenuceném kontaktu s vrstevníky a lektory klubu, s nimiž mluví cizím jazykem, budou přirozeně rozvíjet. Docházka do klubu je – vzhledem k ambicím na výstupní profil žáka na konci 1. stupně (mezinárodní jazyková zkouška PET) – povinná. To ovšem koliduje s rozvrhem mimoškolních aktivit části žáků (umělecké kroužky, sportovní tréninky). Rodiče potom žáky vyzvedávají dříve, resp. uvolňují na celé odpoledne. To velmi poškozují činnost klubu. Ve sporech o nutnost docházky do klubu někteří rodiče argumentují „nízkou efektivitou“ klubu – poukazují na převahu odpočinkových a neřízených zájmových aktivit, zjednodušují jeho funkci na „hlídání dětí“. Klub ovšem není pokračováním školního vyučování, pedagogická práce v něm má svá specifika (aplikace pedagogiky volného času, důraz na aktivní odpočinek).

S tím souvisejí aspekty spolupráce s rodinou a domácí příprava žáků. Vzhledem k potřebě perfektního řečového vzoru není domácí procvičování doporučováno. Navíc – jelikož žáci nižších ročníků ještě neumějí číst v angličtině; fonetická transkripce pro ně není srozumitelná – není ani možné zadávat úkoly na doma, např. soupisy slovní zásoby („slovíčka“) apod., jak někteří rodiče požadují. Tito rodiče inklinují k tradičnímu přístupu, který odpovídá jejich zkušenosti, kdy se CJ vyučuje skrze přehledy gramatických struktur a slovní zásoba překladem do češtiny (*grammar-translation method*). Na základě tohoto pojetí potom děti doma přezkušují, posuzují jejich studijní pokrok, zajišťují jim nad rámec školní docházky další doučování, popř. je sami doučují. To koliduje s pojetím výuky jazyků v Magic Hill, která staví na přirozeném vývojovém procesu, kdy žáci angličtinu spíše „pochytávají“ než systematicky studují. Jeho nedílnou etapou je období (*silent period*), kdy si děti osvojují jazyk poslechem, a to mnohem dříve, než ho začnou aktivně používat. Proces učení je významně posilován reálnými příležitostmi k interakci v CJ s ostatními spolužáky a vyučujícími. To dává žákům možnost s jazykem experimentovat a učit se zkušeností. Ve školním roce 2008/9 byli žáci do jednotlivých klubů rozděleni

nikoli podle tříd, ale podle úrovně pokročilosti. Tato diferenciací sledovala rozvrstvit prostředí pro edukaci žáků podle zóny jejich nejbližšího jazykového vývoje. Záměr narazil na rozhodný nesouhlas rodičů, neboť zviditelnil rozdíly mezi žáky a omezil sociální vazby žáků v rámci téže třídy. Proto bylo od uspořádání klubu podle *levels* upuštěno a učitelé se opět vrátili k formám práce akcentujícím individuální přístup.

Jak ale ověřit pokrok žáků, poskytnout evidenci, že se skutečně účinně rozvíjejí jejich jazykové kompetence? Od druhého ročníku se žáci zapisují k mezinárodním zkouškám Cambridge YLE (náklady hradí rodiče). Statistické přehledy potvrzují velmi dobré výsledky, zejména s ohledem na skutečnost, že žáci Magic Hill skládají jednotlivé úrovně této zkoušky cca o 1 – 1,5 roku dříve, než je světový průměr. Vysoký stupeň angličtiny představuje závažnou překážku pro žáky, kteří by měli zájem přestoupit do vyšších ročníků Magic Hill z jiné školy. To je možné prakticky pouze v případech dětí z dvojjazyčných rodin. Žák, který se vzdělával v CJ na běžné škole obvyklým způsobem, se většinou už nezvládne adaptovat na vysoké nároky vyučování v angličtině; pomyslné nůžky jsou už příliš rozevřeny a individualizace nemá smysl.

V roce 2006/07 pracovala v Magic Hill asistentka učitele, která zajišťovala koordinaci česko-anglického programu a pomáhala žákům, kteří s angličtinou začínali. Tato organizace se neosvědčila, neboť se dostávala do rozporu s ideou přirozeného osvojování angličtiny prostřednictvím cizojazyčného řečového kontextu. Z druhé strany byly ale nároky bilingvního prostředí zjemněny – od školního roku 2009/10 se škola rozhodla vyučovat matematiku pouze česky a dvojjazyčnou výuku přesunout do oborů hudební, výtvarná a tělesná výchova. V témže roce přibyl v učebním plánu 4. ročníku druhý CJ – španělština (2 hodiny týdně, výběr jazyka na základě ankety mezi rodiči). Především z kapacitních důvodů je jeho výuka aktuálně zajišťována českým lektorem ze sousední jazykové školy Langfor, která nabízí jazykové kurzy pro dospělé i děti.

Individuální přístup (R3)

Je neopominutelné, že současné trendy ve vzdělávání směřují k výuce orientované na žáka (*student-centered teaching*). „Bývají konkretizovány v představě školy, jež je službou dítěti, pomocníkem v jeho vývoji, prostorem pro všestrannou kultivaci, jež vytváří příležitosti pro dosažení osobního maxima.“ (SPILKOVÁ 1997) V procesu učení by měl každý žák dostávat takové podněty a zažívat takové situace, aby v nich mohl uplatnit a rozvíjet svá osobní specifika – individuální potřeby, schopnosti, zájmy, styl učení apod. Toto nastavení zvyšuje šance, že více žáků různorodých charakteristik bude zažívat úspěch a tím bude motivováno k dalšímu učení. Jde o takový způsob výuky, „při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně-vzdělávací práce.“ (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 28) Respekt k (vzdělávacím) potřebám jednotlivce považujeme za jeden z nejvýznamnějších obecně lidských postojů, který škola projevuje a kultivuje.

V podmínkách privátního školství má tento imperativ ještě další rozměr: v budování obchodního vztahu s klientem, jehož samozřejmou součástí je špičková kvalita poskytovaných služeb, každý klient (rodič a jeho dítě) představuje jedinečný souhrn přání a požadavků, který si do značné míry žádá individuální řešení. Individuální přístup jako samozřejmou součást nadstandardu služeb proto nelze v koncepci soukromé školy opominout. Také proto musí být počet klientů (žáků), o které se učitel/škola stará, významně omezen pod úroveň běžnou ve státním školství, aby bylo možné každému klientovi věnovat tolik času, kolik vyžaduje. Tím není dotčena úloha školy upevňovat postavení každého jednotlivého žáka v celku společnosti, rozvíjení dovedností komunikace a spolupráce v mezilidských vztazích, neboť individuální přístup neznamena upevňování individualit ve třídě.

Malý počet žáků ve třídách je tedy základním nutným předpokladem skutečné individualizace, a to pokud se týká procesů učení i sociální/emocionální adaptace. Poskytuje učiteli dostatek kapacity věnovat se každému z žáků nejen při vlastním vyučování (ve kterém se více či méně uplatňují spíše prvky

diferenciace), ale rovněž formou individuálních konzultací, při koncipování přípravy na výuku, při hodnocení prací žáka, v kontaktu s rodiči, v diskusích s ostatními učiteli, školním psychologem apod. Může uvolnit více pozornosti na poznávání každého z nich, např. si vede o dítěti průběžné zápisy ve formě deníku, má více prostoru k použití různých diagnostických nástrojů a vyhodnocování získaných dat, promýšlí jeho další vzdělávací cesty... V malé škole s malými třídami obsáhne každý učitel všechny žáky, zná je jménem a má alespoň orientační povědomí o potřebě specifického přístupu ke každému jednotlivci. Tím se zpětně upevňuje pocit silné sounáležitosti žáků s komunitou školy. Malý kolektiv, se kterým jsou všichni vyučující obeznámeni, je lépe přehledný, snáze se dohlíží na bezpečnost žáků, jejich emoční stav, lépe se identifikuje výskyt jakýchkoli sociálně negativních jevů. Z druhé strany je nutné zdůraznit, že redukce počtu žáků na jednoho učitele ještě sama o sobě nemusí být klíčem k vynikajícím výsledkům žáků. Například autoři studie *How the world's best-performing school systems come out on top* (McKINSLEY 2007, s. 11) připomínají, že ze 112 výzkumů zabývajících se efekty zmenšování počtu žáků ve třídách ve vztahu k jejich studijnímu výkonu pouze 9 z nich prokázalo určitou pozitivní závislost. Ve 103 případech nebyl jakýkoli vztah prokázán, nebo byl vyvrácen. Určujícím faktorem zůstává kvalita učitele, nakolik dokáže prvky individualizovaného učení ve své práci využít, ať už má třída 14 nebo jen 4 žáky.

Ačkoli jsou podmínky pro individuální přístup k žákům v Magic Hill nastaveny velkoryse a rozhodnutí o individualizaci je psychologicky jednoznačně podložené argumentem mnohočetnosti individuálních rysů každého žáka, kterými je nutno se zabývat, má-li být jeho učení co nejefektivnější, přesto trvale vyvstávají problémy, jak iniciovat individualizaci ve výuce jako samozřejmý a profesionálně zvládnutý atribut výkonu jednotlivých učitelů. Ukazuje se, že učitelé mnohem lépe zvládají práci s celkem třídy (frontální výuka) než s jednotlivci (individualizace). Šetření tohoto stavu je obsahem zakázky supervize učitelům, která je zajišťována prostřednictvím expertní spolupráce s Centrem nadání jako nástroj profesního rozvoje učitelů Magic Hill. Předmětem supervizí je vstupní diagnostika pedagogických kompetencí učitelů, vstupní diagnostika třídy, rozbor konkrétních situací a potřeb ve třídě, návrhy řešení a (v případech dlouhodobé

spolupráce) zhodnocení posunů oproti předcházejícím supervizím. Supervize představují finančně a časově náročnou formu profesní podpory, která se však jeví nevyhnutelnou, pokud škola nemá slevit ze svého předsevzetí/rozhodnutí o zavedení individualizované výuky.

Vysoká potřeba individualizace se aktuálně vyskytuje ve třech oblastech, v nichž se projevují značné (až protipolné) rozdíly ve výkonu různých žáků téže třídy: (1) komunikace v angličtině – úplní začátečníci, kteří se v Magic Hill setkávají s živou angličtinou vůbec poprvé versus děti s několikaletou průpravou z mateřské školy Magic Hill, popř. děti z bilingvních rodin; (2) prvopočáteční čtení v 1. třídě – v témže kolektivu se setkávají žáci, kteří ještě s jistotou neznají písmena abecedy versus pokročilí čtenáři, jenž navštěvují filmy s titulky a čtou plynule; (3) kognitivní styly v matematice – žáci, kterým vyhovuje výklad a následně procvičování, s důrazem na pamětné/řemeslné zvládnutí početních operací versus žáci schopní konstruovat hypotézy, experimentovat, plynule/přirozeně řešit problémové úlohy. Škola ověřovala řešení výše vyjmenovaných individuálních potřeb organizačně – rozdělením dětí do anglického odpoledního klubu nikoli podle ročníků, ale podle jazykové úrovně. Tento pokus byl vysoce oceňován rodiči, jejichž děti byly přeřazeny do vyšších levelů, naopak rodiče žáků přeřazených na nižší úroveň kritizovali negativní dopady, zejména ztrátu motivace a deklasování žáků (viz výše). Problémy se vyskytly též v případech narušení vrstevnických vazeb (děti preferovaly trávit odpolední klub se svými kamarády, nikoli spolužáky z jiných ročníků). Obdobný pokus byl realizován zařazením vyučovací hodiny tzv. děleného čtení v češtině. Žáci tří ročníků se přeskupili do tří skupin podle čtenářské pokročilosti, v nichž pracovali s úměrně náročnými texty. Ani tento způsob se příliš neosvědčil. Jednak proto, že významné rozdíly ve čtenářské dovednosti žáků přetrvávaly i v nových skupinách, jednak proto, že společná četba byla abstrahována od motivace probíraného projektu ve třídě. Navíc se nepodařilo vyhledat texty přiměřené různým věkovým kategoriím ve skupině.

Významně negativní roli sehrávají v individualizovaném vyučování učebnice, pokud se s nimi nezachází jako s kterýmkoli jiným, nezávazným informačním zdrojem (encyklopedie, naučné knihy apod.). V praxi Magic Hill se

vyjevuje celkem zřetelně, že pokud vyučující zvolí jednotnou učebnici pro všechny žáky ročníku a obsah výuky podřídí standardizované formě učebního textu, podmínky pro individuální přístup se podstatně znesnadní, což zpětně determinuje výkon učitele. Všechny učebnice mají v tomto smyslu společné úskalí: i velmi kvalitně zpracované učebnicové texty jsou nevyhnutelně nedostačující, neboť je z nich abstrahována individualita aktérů edukačních procesů – jejich konkrétní vzdělávací potřeby. Tuto hodnotu musí k učebnici nevyhnutelně přidávat učitel a musí tuto svoji úlohu mít neustále na zřeteli. Z tohoto důvodu neměli první školní rok žáci žádné učebnice (s výjimkou Slabikáře, který byl symbolickou památkou na 1. třídu, nikoli primárním učebním materiálem), škola pouze vybavila kabinet učitele reprezentativními vzorky učebnic z jednotlivých nakladatelství. Z nich pak učitel čerpal náměty k obsahovému a didaktickému pojetí své výuky, doslova kompiloval učivo a obohacoval vyučování zadáváním práce z konkrétních učebnic jednotlivým žákům. V dalším školním roce už tento stav nebyl udržitelný, nově nastupující vyučující bez opory o učebnici nedokázaly pracovat. Rizika spojená s výukou podle jednotných učebnic a možnosti didaktické transformace a individualizace učebnicového kurikula jsou však v Magic Hill trvale aktuálním předmětem interního diskursu učitelů. Problematice učebnic se ještě věnujeme v následující kapitole.

ZŠ Magic Hill není primárně školou pro nadané žáky, jsou zde zastoupeny děti různé míry nadání či talentu. Je ovšem pravda, že školu vyhledávají rodiče s vyšším socioekonomickým postavením, jehož pozitivní dopad na školní úspěšnosti žáků byl prokázán řadou výzkumů. Řekněme tedy, že žáci školy jsou převážně studijně orientovaní, intelektuálně vybavení, motivovaní, snaží se projevit výborné výkony. Očekávání rodičů, že jim škola vytvoří dostatečně stimulující podmínky, je velmi silné (v některých případech nereálné nebo neopodstatněné). Generální princip individuálního přístupu/diferenciace, tj. zohlednění charakteristiky chování a projevů ve vyučování indikujících intelektový talent žáka, je v Magic Hill považován za dostatečně účinný nástroj i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (rozuměj nadané, handicapované děti dosud škola neměla). Z tohoto důvodu škola oficiálně nesestavuje

individuální vzdělávací plány žáků (ve smyslu metodiky ministerstva školství); individuální plánování učebního pokroku každého jednotlivého žáka je však ve škole samozřejmostí.

Jednou z nejvýznamnějších komponent individuálního přístupu je hodnocení žáků. Škola si v této oblasti vytvořila vlastní, velmi specifický systém, který však zde nahlédneme pouze z perspektivy požadavků individualizace. V první řadě byla odmítnuta klasifikace známkou, která podle našeho názoru nemá dostatečný potenciál postihnout individualitu dítěte a vyjádřit všechny důležité aspekty a souvislosti jeho školního výkonu. Proto škola zvolila slovní hodnocení jako hlavní prostředek zpětné vazby dítěti a jeho rodičům, které se poskytuje písemně (průběžně formou vpisků a vzkazů do pracovních listů, sešitů a učebnic žáků, minimálně jednou za měsíc záznamem do tzv. „zpětných zrcátek“ žáků, 1 – 2x za pololetí formou diplomu posuzujícím klíčové kompetence žáka a na konci pololetí v podobě vysvědčení v žakovské a rodičovské variantě) i slovně (průběžná korektivní zpětná vazba, individuální rozhovory s žáky, rozhovory rodičů s učiteli před začátkem či po skončení vyučování, 3x ročně oficiální schůzka učitele s rodičem a žákem). Určujícím principem slovního hodnocení je posuzování výkonů žáka s jeho vlastní, individuální normou. To je založeno na dlouhodobém, cílevědomém sledování každého jednotlivého žáka. Učitel srovnává hodnoty jeho výkonu v různých časových odstupech. Za vynikající výkon je potom považován ten, který je v této individuální řadě nejlepší, a to i kdyby v relaci k výkonům ostatních žáků byl špatný. Je záležitostí učitelovy pedagogické dovednosti, aby dokázal v rámci tohoto hodnocení komunikovat srozumitelně, zda výkon žáka vykazuje progresi a zda odpovídá jeho individuálním předpokladům a možnostem. Současně by měl tento výkon dokladovat s oporou o portfolio školních prací žáka.

Fungování tohoto mechanismu do značné míry oslabuje zavedení tzv. „barevné škály“, která se uplatňuje v běžném denním, operativním hodnocení, vizualizované zprvu jako barevný větrník, později jako vzestupné schodiště (nyní i žárovky rozsvícené s různou intenzitou a barvou světelného kotouče). Logika této škály je následující: celkem sedm barev je rozděleno do dvou skupin – barvy úspěchu a barvy pobídky ke zlepšení práce. Každé barvě náleží slovní vyjádření

(např. oranžová = „Slušný výkon! Zdařilá/poctivá práce! Hodnotný výsledek! Good! + Zkus se zaměřit na tyto (vyznačené) detaily.“) Několik barevných odstínů v každé skupině umožňuje vyjádřit míru kvality práce žáka, ideálně v individuální vztahové normě. Specifické postavení má barva zlatá, které bylo přisouzeno označení výkonu $\geq 100\%$, tj. zcela mimořádný, překvapivý výsledek. Původní předpoklad, že se tato barva bude používat jen výjimečně, se střetl s aspiracemi žáků a rodičů dosahovat standardně zlaté a všechny ostatní barevné odstíny vnímat bez ohledu na příslušnost k jedné ze dvou skupin hodnocení jako nedostatečnou práci. V tomto smyslu hodnota barevné škály samovolně devalvovala. Problematika použití barevné škály se dále vyhrtila po zavedení prověřovacích testů z probraného učiva (testy byla zavedeny pod tlakem rodičů, kteří požadovali jednoznačné doklady o znalostech svých dětí). V ten okamžik se podstata hodnocení přesunula z individuální normy na kriteriální a barvy fakticky začaly fungovat jako známky (v interpretacích rodičů a dětí, kteří si dokonce sestavují převodní tabulky barev na známky, ale i učitelů, kteří tendují vyjadřovat barvou vlastně procentuelní zvládnutí učiva, nikoli individuální pokrok dítěte). Vývoj tohoto fenoménu ve škole pozorně sledujeme ve snaze etablovat takové varianty, které by školnímu hodnocení v Magic Hill vrátily původní, individualizující smysl. Také z tohoto důvodu je oblast hodnocení dosud nejméně ukotveným a nejčastěji revidovaným pilířem školy.

Projekty (R4)

V předchozím oddíle jsme se zabývali nutností individualizovaného přístupu především v interakční rovině učitele a žáka, v jeho praktické realizaci. Nyní vysvětlíme, jakým způsobem se požadavek individualizace promítá do vlastního obsahu vyučování rozpracovaného ve školním vzdělávacím programu (dále jen kurikulum). Motto školy „S námi bude učení děti bavit“ vyjadřuje předsevzetí, že kurikulum bude s to upoutat pozornost každého z žáků, jakkoli jsou jejich zájmy různorodé. Odmítnout nudné a nesmyslné, protože irelevantní obsahy školního vzdělávání ovšem vyžaduje důkladnou analýzu. V zásadě to není otázka pro učitele. Učivo nabývá subjektivní hodnoty zajímavosti/atraktivitu/

smysluplnosti apod. pouze ve vztahu k tomu, kdo se učí, tedy ve vztahu ke konkrétním žákům. Předsevzatého cíle můžeme dosáhnout jedině tehdy, pokud zajistíme, aby si každý jednotlivý žák mohl kurikulum přizpůsobit svým individuálním potřebám a najít v něm příležitost pro vlastní realizaci. Učitel předstupuje před žáky s kvalifikovanou představou o žádoucím směru jejich dalšího rozvoje, avšak poskytuje žákům rozsáhlé příležitosti vytvářet nebo vybrat si takové obsahy, které pro ně mají osobní smysl. Přitom prostou metodou dotazování dětí soupis atraktivních témat nezískáme. Je na učiteli (ve smyslu tvůrce kurikula), aby zprostředkoval žákům nejširší rozmanitost obsahové nabídky, ozřejmoval vztah mezi tím, co se učí, a jejich životem, a vytvářel intenzivní příležitosti zaujmout se školní prací.

Z didaktického hlediska je uplatňování této filozofie v Magic Hill založeno na principech projektového vyučování. Projektovat znamená „uspořádat učební látku na základě řešení určitého úkolu (projektu), který se blíží skutečné činnosti ze života.“ (KLIPATRICK, podle SINGULE 1992, s. 20) Podle SKALKOVÉ (1999, s. 217) je „projektové vyučování založeno na řešení komplexních /.../ problémů na základě aktivní činnosti žáků, se kterou se ztotožňují a kterou prožívají.“ „Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují ke konečnému produktu. /.../ Produkt dává práci smysl, motivuje žáka k činnosti a řídí její průběh.“ (TOMKOVÁ, KAŠOVÁ, DVOŘÁKOVÁ 2009, s. 14) Z těchto a celé řady dalších teoretických vymezení syntetizuje školní vzdělávací program Magic Hill (1) učení v souvislostech, (2) orientaci na zájmy žáků a (3) praktické životní zkušenosti, jimž odpovídá zhuťněný název ŠVP „Můj svět školáka“. Na pozadí předmětů rozvíjejících žákovy formální dovednosti číst, psát a počítat obrací kurikulum pozornost žáků k reálnému světu, který je obklopuje, umožňuje poznání z mnoha různých úhlů pohledu, získávání praktických dovedností a vědomostí. Využívá přirozenou aktivitu žáků a jejich zkušenost, rozvíjí jejich pozorovací schopnosti, vzbuzuje v nich zájem o poznání a vzdělávání vůbec. Tematické okruhy jsou využívány jako hlavní motivační prvek dne, týdne a měsíce; téma představuje jádro, kolem kterého je koncipován obsah. Tento princip navozuje integraci vyučovacích předmětů, která spočívá v propojení učiva jednotlivých blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na

komplexnost a globálnost poznání. Obsah není příliš zatěžován konkrétními poznatky, důraz je kladen na dovednosti, postoje a vědomosti. Veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, směřujeme k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Zvláštní postavení v tomto systému má vyučovací předmět Svět (odpovídá vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět podle RVP ZV), jehož primární funkcí je konsolidace učiva projektu – shrnutí a vyústění vzdělávacích aktivit žáků, finalizace výstupů (produktů), prezentace a závěrečné hodnocení.

Dlouhodobé sledování vývoje komponenty projektového vyučování v pedagogickém konceptu Magic Hill identifikuje zajímavý posun: od projektového vyučování v pravém slova smyslu k tematické výuce. „Tematické vyučování vychází z určeného tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty. Ústřední téma je v centru zájmu a vycházejí z něj různá podtémata, která se mohou uskutečňovat v různých předmětech.“ (tamtéž, s. 14) Chronologicky lze tuto proměnu datovat ke školnímu roku 2007/8, kdy žáci z původní (jediné) první třídy postoupili do 2. ročníku; s každým dalším rokem lze vysledovat, jak se tato tendence prosazuje stále silněji. Příčinu vysvětlujeme v aktualizaci předmětové složky kurikula ve vyšších ročnících. Pouze v první třídě se překrývá předmětové učivo, tj. nácvik dovednosti čtení, psaní a počítání s praktickým používáním těchto dovedností jako nástrojů učení a poznávání žáků. Od druhé třídy se prosazují specifické předmětové požadavky – očekávané výstupy podle RVP ZV (např. celá oblast gramatického učiva), které nelze tak snadno a především s takovou intenzitou asociovat s tématy z běžného života. Ilustrujme tuto situaci na příkladu očekávaného výstupu z českého jazyka, třeba zvládnutí pravopisu vyjmenovaných slov (RVP ZV, s. 24). Výsledným produktem vyučovacího projektu může být dejme tomu pravopisně správně napsaný dopis nebo záznam do deníku. Frekvence výskytu sledovaného pravopisného jevu při práci na projektu však bude pravděpodobně daleko nižší, než kdybychom procvičovali pravopis kupř. prostřednictvím diktátu. Tato metoda je sice z hlediska projektového tématu odtaziť (text diktátu pravděpodobně nesedne k projektovému tématu, navíc – kde v praktickém životě jako děti psaní podle diktátu uplatníme?), avšak vzhledem k potřebám upevnění předmětového učiva

velmi efektivní. Proto nepřekvapí, když učitelé tuto metodu nakonec upřednostní. V dlouhodobější perspektivě, s nárůstem požadavků předmětových výstupů podle RVP ZV, se příslovečné nůžky rozevírají stále více, až dojde k úplnému rozklížení předmětové a projektové komponenty. Výsledkem tohoto pnutí je, zdá se, právě samovolný odklon od projektového vyučování směrem k tematickému.

Velmi brzy se ukázalo, že možnosti uplatňování projektového, ale i tematického vyučování jsou významně deformovány při použití učebnic. „Tradiční učebnice jsou velikou, opravdu velikou překážkou v dosažení brilantnosti ve vzdělávání.“ (BRADY, podle KOVALIKOVÁ 1995, s. 11) „Jsou to právě učebnice, které stojí v cestě podstatnému zlepšení vzdělávání.“ (KOVALIKOVÁ 1995, s. 11) Jakákoli učebnice se nám jeví ze své podstaty nutně univerzální, protože jejím adresátem je široká komunita žáků a protože zahrnuje pouze taková témata a způsoby práce, o nichž rozhodli její autoři a vydavatelé. To je příčinou, proč jsou učebnice dekontextualizované – bez vztahu k aktuálním zájmům a prožitkům dětí. Pokud tedy má být školní kurikulum dostatečně živé, musí o jeho obsahu rozhodovat především učitelé (za spoluúčasti žáků). „Příprava kurikula nesmí být svěřena vydavatelům učebnic. Kurikulum se musí tvořit na úrovni třídy. Musí vznikat na podkladě znalostí a porozumění, které může mít jen učitel ve třídě, s porozuměním žákům.“ (tamtéž, s. 21)

Tento problém nechápeme jako vzájemně se vylučující polaritu pro a proti, spíše nás vede k úvahám, s jakým cílem a očekáváním k učebnicím přistupovat, jakým způsobem učebnici do vyučování zakomponovat. Každoročně v přípravném týdnu procházejí učitelé nabídku pedagogických nakladatelství, ale jen velmi obtížně nalézají učebnice, které by většinou uspokojovaly potřeby Magic Hill. V případě matematiky se škola rozhodla pro učebnicovou řadu Fraus - učitelé Magic Hill spolupracují s autory a pilotují učební materiály (nejvyšší ročník školy se učí podle „rukopisů“, které jdou do tisku až následující školní rok). To umožňuje velmi cennou, oboustrannou výměnu zkušeností, z druhé strany to znamená další objem práce pro učitele. Primární problém učebnic se tím ale stejně neřeší, proto učitelé nadále vyučují především podle vlastních pracovních listů. Proto je ve škole prakticky nelimitované podmínky pro černobílé i barevné kopírování.

Pracovní listy umožňují zacílit vzdělávací obsah přímo na potřeby konkrétních žáků a reagovat na aktuální situace ve výuce. Tím se realizuje požadavek individualizace. Vzhledem k tomu, že jsou na rozdíl od učebnic vytvářeny průběžně, nemusí učitel nutně postupovat lineárně, chce-li se u konkrétního obsahu zdržet. Může pružně reagovat na potřeby žáků a rozvést ho podle jejich zájmu, zvolit odpovídající proporci procvičování, nově obohatit pracovní listy použité v předchozích letech apod. Současně se eliminuje závazek „vyplnit celou učebnici“: rodiče tendují vnímat učebnici jako normu; když se nějaké učivo vynechá, obvykle to interpretují jako selhání, že se učivo nestihlo probrat a oni ho musejí s dětmi dodělávat doma (odtud kritické výroky, že rodiče musejí nahrazovat školu).

Pokud ale děti učebnici nemají, jsou rovněž dílčím způsobem ochuzovány. Například s výtvarnou stránkou nemůže pracovní list nikdy soupeřit. Přitom estetická rovina je - obzvláště na 1. stupni - velice důležitá (barevné ilustrace ale v pracovních listech většinou chybí). Učebnicím je dále nutné přiznat, že poskytují žákům, rodičům i učitelům oporu, orientaci v učivu. Absolutní nezávislost na učebnici může být náročná právě v tom, že výuka a příprava učitele není fakticky nijak ukotvená v národním kurikulu (RVP ZV) a učitel může mít pocit jakéhosi vakua, že začíná pokaždé z nuly, vaří z vody, nemá se od čeho odpíchnout. V případě bilingvně vyučované matematiky učebnice výrazně ulehčuje kooperaci a koordinaci výuky českého a anglického učitele. Vytvořit opravdu kvalitní pracovní list je navíc vysoce odborný a časově náročný úkol, v němž lze těžko soupeřit s autory, kteří mají odpovídající kvalifikaci, zkušenosti, pracují v týmu, mají vytvořené zázemí...

Vývoj v Magic Hill tak nabral směr k jistému konsensu. Dnes mají žáci průměrně 5 – 6 učebnic či pracovních sešitů. Učitelé jsou vedeni, aby revidovali a obohacovali standard toho, co zamýšlí/nabízí kniha. To je často velmi obtížný úkol, neboť každá učebnice představuje logicky semknutý celek. Jednotlivé kapitoly na sebe navzájem navazují, takže je celkem nebezpečné zasáhnout do promyšlené struktury a přeskupit, popř. vypustit určité pasáže učiva, aniž by to dříve či později nemělo dopady na didaktickou soudržnost. Objem učiva v učebnicích je obvykle (pře)dimenzován na celý školní rok, ponechává jen málo

prostoru pro hodiny „bez učebnice“. Markantní je tento stav např. u matematiky, kde autoři vycházejí z předmětové dotace v 5 hodin týdně v učebním plánu, přitom v Magic Hill byla tato dotace ponížena pouze na 4 hodiny (3. díl učebnice tak fakticky nelze stihnout). Navzdory všem těmto úskalím platí v Magic Hill pravidlo, že učitel přistupuje k textu kriticky, sleduje především cíle vlastního ŠVP, podle nich volí aktivity a k nim sekundárně dohledává v učebnici úkoly. To nevyklučuje, že se s koncepcí učebnice plně identifikuje.

3.2.4 Ověřování kvality pedagogického projektu

Dotazníkové šetření mezi rodiči a učiteli

Pro účely výzkumu a současně k získání zpětné vazby pro potřeby školy byl zkonstruován dotazník „*Když se řekne Magic Hill...*“ Cílem šetření (duben 2009) bylo získat popis pedagogické reality ZŠ Magic Hill, tak jak ji nahlízejí rodiče žáků a učitelé, jako verifikaci udávaných/chtěných charakteristik proklamovaných školou. „Je známou skutečností, že posuzuje-li jeden objekt více posuzovatelů, každý z nich jej „vidí“ poněkud (někdy dokonce velmi) odlišně.“ (CHRÁSKA 2007, s. 221) Proto jsou obsahové položky dotazníku sestaveny především z otevřených otázek, tj. respondenti odpověď sami vytvářejí. Tím, že nejsou navrženy žádné hotové odpovědi, ale pouze určen předmět (Magic Hill), ke kterému se mají respondenti vyjádřit, usilujeme o komplexnější záběr sledovaného jevu (charakteristika školy). Jak bude patrné dále, určitou nevýhodou tohoto přístupu je nutnost provést po shromáždění všech odpovědí dodatečnou kategorizaci jinak nepřehledného množství individuálních odpovědí na menší počet kategorií, čímž se jistá část informace ztrácí.

Dotazník obsahuje pouze 4 otázky, které se vztahují k charakteristice školy ukotvené v minulosti (otázka 1) a přítomnosti (2, 3) a zaměřené do budoucnosti (4). Cílem šetření je tak postihnout i určitou vývojovou dynamiku. V první otázce „*Které charakteristiky školy Magic Hill pro Vás byly podstatné, že*

jsste se tenkrát rozhodli přihlásit své dítě k plnění povinné školní docházky/žádat o zaměstnání právě zde?“ identifikujeme ty charakteristiky školy, které sehrály roli jako někdejší motivátory rodičů/učitelů, vzbudily jejich zájem, vykazovaly dostatečnou atraktivitu. V této etapě (minulost) byl respondent obeznámen s pedagogickou realitou školy pouze zprostředkovaně, zveňčí, na základě informačních materiálů, jednorázové návštěvy školy (včetně možnosti pozorovat vyučování), osobního rozhovoru se zřizovatelkou, popř. ředitelem školy, z doslechu od známých apod. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z hypotézy, že odpovědi respondentů budou nutně podmnožinou souboru charakteristik udávaných školou v rámci public relations. Z odpovědí na tuto otázku může vyplynout, jak účinně/přesvědčivě se škole daří tyto charakteristiky komunikovat veřejnosti.

Druhá otázka je ukotvená v přítomnosti, tj. operuje s aktuální zkušeností respondenta se školou: *„Nakolik tyto charakteristiky škole skutečně odpovídají?“* Poté, co získal náhled na školu „zevnitř“, z každodenního školního provozu, na základě poznání, prožití praxe, vyjadřuje (známkuje) respondent své hodnocení na bodové škále 1 – 5. Otázka současně ponechává prostor pro vyjádření, pokud použitá známka vyjadřuje rozpor mezi původním očekáváním a současnou zkušeností. Pro tabelaci otázek 1 a 2 jsou tedy podstatné nejen výskyt znaku, ale i jeho hodnota. Respondent tedy může současně signalizovat vysoké vstupní očekávání vztažené ke konkrétní (anoncované) charakteristice a současně její negativní realizaci, tj. tato charakteristika nemůže být k reálnému profilu školy přiřazena. Naopak, právě třetí otázka *„Které další charakteristiky si nyní uvědomujete, že ZŠ Magic Hill vystihují?“* uvolňuje prostor pro výčet dalších relevantních znaků školy „dnes“. Teoreticky nutno počítat nejen s kladnými hodnotami výroků. Respondent zde může uvést všechny ty aspekty školy, které vnímá ze svého pohledu jako symptomatické v negativním, kontraproduktivním slova smyslu. Konečně čtvrtá otázka nabízí platformu k vyjádření dalších preferencí respondenta: *„Které charakteristiky školy v Magic Hill postrádáte a jsou pro Vás důležité?“*. Zde sbíráme informace, které vyjadřují „poptávku“ po doplnění, adaptaci, inovaci pedagogického projektu školy. Je zřejmé že tato otázka je zaměřena do budoucnosti a dává škole šanci podle možností uvědomit

<i>nepotlačování osobnosti dítěte</i> <i>partnerská komunikace s rodiči a dětmi</i> <i>přístup k dítěti</i> <i>přátelský přístup k dětem</i>			
Metody <i>moderní/innovativní způsob výuky</i> <i>učení v souvislostech/projekty</i> <i>radost, aktivita, podněty</i> <i>rozvoj komunikačních dovedností a prezentace výsledků</i> <i>výuka zábavnou formou na příkladech</i> <i>liberální způsob výuky</i> <i>způsob hodnocení dětí</i> <i>rozvoj samostatného myšlení, schopnosti se učit</i> <i>tvůrčí prostředí</i>	22	1,8	1,5
Prostředí <i>malý počet dětí ve třídě</i> <i>rodinná atmosféra</i> <i>příjemné prostředí</i> <i>přívětivé a bezpečné aktivizující prostředí</i> <i>moderní a čisté prostředí</i>	20	1,3	1
Komunikace s rodinou	5	1,1	1
Učitelé	4	1	1
Návaznost na mateřskou školu	3	1	1
Nezařazené <i>kroužky v rámci školy</i> <i>lepší vztahy mezi žáky dané výběrem</i> <i>soukromá škola</i> <i>doba výuky do 15:00 hodin</i> ...	9		

N = četnost výskytu, Ø = aritmetický průměr, Me = medián

Otázka 1: *Které charakteristiky školy Magic Hill pro Vás byly podstatné, že jste se tenkrát rozhodli přihlásit své dítě k plnění povinné školní docházky?*

Otázka 2: *Nakolik tyto charakteristiky škole skutečně odpovídají?*

Na otázku 3 (*Které další charakteristiky si nyní uvědomujete, že ZŠ Magic Hill vystihují?*) bylo získáno celkem 45 individuálních výroků. V návaznosti na předchozí dva dotazy se inventář charakteristik školy obohacuje a zpřesňuje především v kategoriích školní klima (vztahy ve škole) a způsob výuky. Rodiče popisují školu jako *otevřenou, vstřícnou, tolerantní, svobodnou, nestresovou, přátelskou, veselou*. Škola podle nich *komunikuje s rodinou, snaží se vysvětlovat své přístupy a respektuje názory rodičů*. Děti tam chodí *rády*, jsou *spokojené*. Škola je modelem *přirozené spolupráce* a učí *vzájemnému respektu*. Učitelé ve škole pracují *s vysokým nasazením, upřímně a se zapálením*, jsou *dobře připraveni* na vyučování. Pokud se týká výuky, ta je charakterizována jako *rozmanitá, smysluplná, pestrá, aktivní, dynamická, kreativní*. Nabízí dětem *větší rozhled*, žáci jsou *v učení dál než jiné školy*. Učení je *hrou*, děti z něj mají *radost*, *nemusejí tolik drilovat*, naopak se prosazuje *logika* a *experiment*. Ve škole je *velký podíl angličtiny*, čímž je škola *náročná* hlavně pro začátečníky.

Odpovědi na otázku 4 (*Které charakteristiky školy v Magic Hill postrádáte a jsou pro Vás důležité?*) byly rovněž velmi diverzifikované. Rodiče zdůrazňovali potřebu ještě větší zpětné vazby – víc informací, jak na tom dítě je; dále pečlivější zajišťování bezpečnosti žáků; více důslednosti, řádu, vedení k domácí přípravě; více pohybu (ocenili by větší hrací prostory a venkovní pozemek); rozšířit nabídku zájmových kroužků na odpoledne.

Prostor pro volné vyjádření využili rodiče převážně k poděkování.

– Učitelský dotazník

Vyhodnoceny byly 4 dotazníky, z toho jeden v anglické verzi. Zájem učitelek o práci v této škole byl motivován (1) dvojjazyčností prostředí (možnost denně komunikovat s rodilými mluvčími v pracovních záležitostech); (2) velikostí školy (malá škola rodinného typu) a malým počtem dětí ve třídě; (3) prostředím otevřeným novým nápadům, podporující tvořivost učitelů a uvolňující prostor pro jejich invenci – alternativní přístup, snaha dělat věci jinak, souznění s ideou progresivní školy. (4) Děti jsou zde šťastné, chtějí se učit, nechybí jim zvědavost, jsou „na úrovni“. (5) Vyšší platové ohodnocení se však ukazuje jako relativní vzhledem k mimořádné zátěži učitelů.

Školu dále vystihuje smysluplná, kvalitní výuka v reálném prostředí, snaží se děti vybavit kompetencemi, které jsou pro jejich budoucí život skutečně potřebné. Nabízí v tomto ohledu pravděpodobně mnohem promyšlenější koncepci než tradiční státní škola, skutečně je v mnoha ohledech nadstandardní: nabízí dvojjazyčnou výuku (nejednoznačná je ovšem kvalita odpoledních klubů a také spolupráce učitelů vyžaduje opravdu dobrou znalost Aj; neustálé překlady z češtiny do angličtiny jsou vyčerpávající). Je náročná po časové stránce. Pořád se jí nepodařilo vybudovat stabilní pozici, tj. aby rodiče škoře důvěřovali ve větší míře než dosud, aby se děti ve škole cítily bezpečněji, vyučující měli v rukou jasné nástroje hodnocení prospěchu i kázně, škola byla jasněji organizována, disponovala systémem jasných pravidel od 1. třídy. Postrádají stabilitu, klid na práci, nárok na „soukromý život“ (regulérní pauzu na oběd, možnost odejít s koncem oficiální pracovní doby).

Externí evaluace České školní inspekce (příloha 5)

Česká školní inspekce navštívila školu 2x, v dubnu 2007 a únoru 2009, pokaždé na žádost Magic Hill. Výňatek relevantních částí uvádíme v příloze, celou zprávu lze získat na <http://zpravy.csicr.cz/View.aspx?id=2850>.

V roce 2007 se inspekční činnost soustředila na

- (1) zjišťování a hodnocení formálních podmínek vzdělávání podle vybraných ustanovení školského zákona a zjišťování jejich souladu se skutečností
- (2) hodnocení výuky cizích jazyků
- (3) hodnocení dopadu informačních a komunikačních technologií (ICT) na výuku a učení;

předmětem šetření v roce 2009 bylo

- (4) zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání poskytovaného školou v souladu s právními předpisy a podle školního vzdělávacího programu.
- (5) zjišťování a hodnocení naplnění ŠVP a jeho soulad s právními předpisy a rámcovými vzdělávacími programy.

Závěrem z inspekce 2007 je konstatování, že formální podmínky vzdělávání odpovídají požadavkům platné legislativy. Zajištění výuky cizího jazyka je hodnoceno jako standardní a rovněž využívání ICT ve výuce jako celkově na standardní úrovni⁴³. Takové hodnocení ovšem bylo prakticky likvidační! Výraz „standard“ se v běžné řeči používá ve významu obvyklý, očekávaný, průměrný, přiměřený. Skutečnost, že škola odpovídá zákonným požadavkům a její výkon je standardní, je rodiči považováno za samozřejmé absolutní minimum, které lze získat na kterékoli státní škole. Rodiče ale vstupovali do smluvního vztahu s Magic Hill s očekáváním nadstandardní služby, tj. výjimečnosti, exkluzivity. Sotva by byli ochotni hradit školné za vzdělávání volně dostupné kdekoli jinde. V rámci připomínkového řízení škola provedla detailní rozklad dokumentu a ohradila se proti uvedenému hodnocení poukazem, že pro určení standardu ve výuce anglického jazyka chybí odpovídající definice. Jako protiargument uvedla výčet nadstandardů (položek, které nejsou v běžné školské praxi běžné): navýšená dotace cizího jazyka v dopoledním vyučování (6 vyučovacích hodin týdně) a odpoledním klubu (15 hodin), integrace angličtiny do dalších předmětů, zajištění vyučující – rodilé mluvčí, poměr žáků na učitele 10:1, zřízení funkce asistenta, originální zahraniční učební materiály apod. Pokud se týká třetího bodu hodnocení, vlivu ICT na výuku, přestože inspekční zpráva postihuje vybavení školy dvěma počítači ve třídě (na 10 žáků), internet, výukové programy, digitální kameru a fotoaparát a rovněž způsob zařazování výukových činností s pomocí výpočetní techniky, škola ke dni inspekce nedosáhla národního ICT standardu (chybí prezentační technika) a v celkovém hodnocení tak vyšla škola jako standardní.

Není naším záměrem polemizovat na tomto místě s hodnotícími výroky ČŠI, chceme spíše zdůraznit metodologickou nedostatečnost použitých způsobů kvalitativního šetření. Inspekce postupovala podle předem stanovené struktury indikátorů kvality odvozených od očekávané edukační praxe. Alternativu Magic

⁴³ Hodnotící škála ČŠI v daném období byla trojbodová: vynikající úroveň, příkladné – standardní úroveň, funkční – podprůměrná úroveň, stav vyžaduje změnu v mnoha oblastech.

Hill bylo podle této uzavřené sady kritérií obtížné klasifikovat, proto ve výsledném součtu získala jen tolik bodů, které odpovídaly průměrnému, totiž standardnímu hodnocení. Přitom celá řada jiných důležitých a cenných aspektů zůstala opominuta, neboť ji nebylo možné s použitím standardizovaných nástrojů postihnout.

Hodnocení ČŠI v roce 2009 postupovalo podle nové metodiky sestávající se z 22 kritérií pro institucionální hodnocení v rámci 8 skupin podle strategických cílů školské politiky. Pro bližší vyjádření obsahu jsou ke kritériím doplněna nejvýznamnější subkritéria (viz www.csicr.cz). V popředí zájmu šetření byl školní vzdělávací program – jeho obsahová analýza a reálná implementace do vyučování. V sedmi z celkových osmi sledovaných oblastí byla ZŠ Magic Hill hodnocena jako nadprůměrná. Kriterium 2 – vedení školy bylo hodnoceno výrokem „ŠVP je na průměrné úrovni, strategie a plánování jsou nadprůměrné.“ Průměrné hodnocení ŠVP zapříčinily dílčí nedostatky při analýze dokumentu, které „však zásadně neovlivnily vzdělávání žáků a byly během inspekce odstraněny (nepřehledný učební plán, chybné součty hodin, částečné poznámky k učebnímu plánu, různé názvy jednotlivých vyučovacích předmětů v učebním plánu a v osnovách ŠVP).“ ŠVP Magic Hill „zohledňuje reálné podmínky, možnosti školy a svým pojetím směřuje k naplňování cílů základního vzdělávání. Organizace a strategie vzdělávání, metodické postupy a formy práce využívané při výuce umožňují ŠVP plně realizovat. ŠVP je po odstranění nedostatků v souladu s RVP ZV.“

Dvě různé inspekční zprávy, dva různé závěry. Za dva roky od předchozí inspekce prošla škola vývojem, změnila se metodika hodnocení. Cena evaluačního dokumentu z roku 2009 pro potřeby tohoto výzkumu spočívá především v tom, že poskytuje ucelenou deskripci Magic Hill, kterou lze vztáhnout k normativním dokumentům nejen České republiky⁴⁴, ale i na mezinárodní úrovni OECD a EU.

⁴⁴ Základní kritéria vymezená školským zákonem jsou hodnocení účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte, žáka a studenta a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol.

Další přístupy k ověřování pedagogické reality ZŠ Magic Hill

- Vlastní hodnocení školy

Vlastní hodnocení školy (ve smyslu vyhlášky 15/2005 Sb.) za období 2006/7 až 2008/9 je postaveno na výsledcích dotazníkového šetření a skupinové diskuse mezi učiteli (září 2008), dotazníkového šetření mezi rodiči - hodnocení spokojenosti (červen 2008) a třech výročních zprávách o činnosti školy.

- Závěry ze supervize práce učitelů a činnosti školy

Cílem externí supervize (2008 – 2009) byla diagnostika stavu školy, pojmenování klíčových problémových okruhů, analýza silných a rizikových stránek vybraných učitelů a návrh dalšího vzdělávání učitelů pro následující období. Metody supervize zahrnovaly rozhovory s učiteli, hospitace v hodinách a následné reflexivní rozbory, analýza ŠVP.

- Ověření klimatu školy vnímaného žáky

Ačkoli se jedná o žáky mladšího školního věku, u nichž validita výpovědí má svá omezení, jako ústřední aktéři edukace představují významný zdroj zpětné vazby. Ve výzkumu (N=28) jsme se zaměřili především na způsob jejich prožívání edukační reality školy, resp. školního klimatu. Výzkumným nástrojem byl (1) žákovský dotazník a (2) řízená (strukturovaná) diskuse poprvé na celoškolním shromáždění, podruhé v rámci komunitního kruhu v jednotlivých třídách.

	ANO	spíš ano	tak napůl	spíš ne	NE	Ø
	1	2	3	4	5	
1. Chodíš do školy rád (ráda)?	13	3	11		1	2,04
2. Baví tě věci, o kterých se tam učíte?	11	7	9			1,93

3. Chovají se děti mezi sebou kamarádsky?	5	10	9	3		2,37
4. Povídáš nebo si hraješ i s dětmi z jiných tříd?	16	2	8		1	1,81
5. Poradí a pomůže ti paní učitelka, když potřebuješ?	21	3	2	1		1,37
6. Můžeš se při vyučování radit s ostatními dětmi, nebo s nimi na něčem pracovat společně?	3	7	15	1	1	2,63
7. Dostáváš ve škole možnost vybrat si, co chceš dělat a nebo jak to uděláš?			10	5	11	2,04
8. Jsou pro tebe úkoly ve škole těžké?		1	10	10	6	3,78
9. Snažíš se splnit všechny úkoly, jak nejlíp dovedeš?	18	7	2			1,41
10. Platí ve škole domluvená pravidla?	15	7	4	1		1,67
11. Máš na práci klid, můžeš se soustředit?	4	11	9	3	1	2,5
12. Máš z něčeho ve škole strach?	3	1	4	6	13	3,93

Otázky v dotazníku jsou koncipovány tak, abychom získali zpětnou vazbu ohledně:

1. angažovanosti žáků a jejich zaujetí školní prací (otázka 1 – 2)
2. kvality vztahů mezi žáky (otázka 3 – 4)
3. vnímání učitelovy pomoci a podpory (otázka 5 – 7)
4. orientace žáků na úkoly (otázka 8 – 9)
5. realizace kázně a pořádku ve škole (otázka 10 – 11)
6. pocitu bezpečí (otázka 12)

Na základě kvantitativních výsledků jsme v diskusi s žáky otázky specifikovali a formulovali je jako otevřené. Zajímalo nás, *proč děti chodí do školy rády a kvůli*

čemu se tam asi netěší? Odpovědi postihovaly klidné prostředí, kde se všichni znají a vědí, do jaké třídy mají jít. Dějí se tam zajímavé věci. Netěší se kvůli rannímu vstávání a dále když jim něco nejde, zejména v angličtině. Na otázku, *co tu děti baví a co nebaví*, žáci jmenovali přestávky, které umožňují hraní a pohyb v tělocvičně, předměty, které mají rádi (tělocvik, výtvarné a pracovní činnosti), naopak je nebaví, pokud se ve škole probírá, co už znají nebo když nerozumějí (opět odkaz na angličtinu). *Kdy se děti nechovají kamarádsky?* Když se perou, navzájem si boří stavby ze stavebnice, říkají si špatné věci, posmívají se a otravují. *A co by se s tím dalo dělat?* Když si budou více hrát dívky a chlapci dohromady, říkat si prosím a děkuji, když jeden bude moudřejší a ustoupí. Když nic nepomáhá, musí se to říct paní učitelce. Otázka 6 byla rozšířena o dotaz *Ve kterých situacích děti při vyučování obvykle spolupracují a kdy to naopak není dovolené?* Pomáhají si navzájem, když potřebují pomoc nebo je práce moc těžká, v angličtině pokročilejší žáci překládají slabším. Nemohou si pomáhat u testů, domácích úkolů a když je zadána samostatná práce. Dále jsme se tázali, *zda mohou děti ovlivnit, co se bude ve škole dělat, na čem se bude pracovat, o čem se budou učit.* V odpovědích žáci uváděli, že si mohou vybírat spolužáky ke společné práci, dostávají na výběr, čím se ve vyučování začne (pořadí aktivit), ale celkově spíše pocítovali, že do běhu vyučování zasahovat nemohou. Výčet toho, *co je ve škole opravdu těžké*, postihuje jednoznačně angličtinu. Obtížné je rovněž dodržování pravidel – neprat se a nehonit. Na otázku *Jak je to u nás s pravidly? Máme je? A dodržují se?* Jednoznačně odpovídají ano, pravidla jsou, ale ne vždy jsou dodržována. Děti navrhovaly, aby na dodržování pravidel více dohlíželi učitelé, ale současně chápaly, že učitelé nemohou být všude. Následující otázka *Co děti nejvíc při práci ruší, obtěžuje a co by pomohlo?* identifikovala vykřikování, strkání, hluk, kvůli kterému se nemohou soustředit, hloupé vtipy. Děti by měly respektovat ostatní. Poslední dotaz byl formulován *Některé děti mohou mít ve škole z něčeho strach. Čeho se asi bojí?* Žáci uváděli obavy ze špatné barvy (hodnocení), když je na ně spolužák zlý, když je v tělocvičně veliký ruch.

- Vzdělávací výsledky žáků (příloha 6)

Škola investuje do externí evaluace vzdělávacích výsledků svých žáků a cílevědomě vyhledává příležitosti k testování. Na národní úrovni se žáci zúčastňují srovnávacích testů KALIBRO a SCIO (Tetřev, Eskalátor), jsou vysíláni do předmětových olympiád a soutěží (Matematický klokan, Logická olympiáda MENSA). Škola sama iniciuje vyšetření vybraných žáků v pedagogicko-psychologické poradně a ve spolupráci s Centrem nadání (intelligenční testy). Jazykové kompetence v cizím jazyce jsou ověřovány prostřednictvím mezinárodních testů YLE/KET a CEFLA. Metodologická úskalí evaluace vzdělávacích výsledků žáků jsou popsána níže.

Shrnutí

V této kapitole jsme shromáždili výsledky dostupných empirických šetření za účelem vymezení identity školy a verifikace kvality pedagogického projektu. Jelikož kvalita, jak už bylo několikrát argumentováno v předchozím výkladu, není ve společenském diskurzu etablována jako statická, objektivní veličina, nahlížíme ji, prostřednictvím našeho výzkumu, spíše jako výslednici různých subjektivních přístupů a hodnot. Kvalitativní deskripci projektu školy jsme triangulovali z odlišných perspektiv, z nichž každá je zdrojem jedinečného pohledu, stejně jako má svá zřejmá omezení: (1) dotazníkové šetření subjektivního prožívání interních participantů edukační reality školy - rodičů, učitelů a žáků; (2) obsahová analýza dokumentace z externí evaluace školy prostřednictvím kriteriálního hodnocení České školní inspekce, rozšířená o expertní stanoviska ze supervize a mentoringu a konzultace školního psychologa; (3) statistické zpracování vzdělávacích výsledků žáků poskytující data kvantitativního charakteru.

Na základě získaných informací dospíváme k následujícímu výčtu symptomatických znaků školy (do širšího kontextu jsou zasazeny v navazující diskusi), které prokazují vysokou úroveň vybraných atributů edukace převyšujících běžný průměr:

1. Malý počet žáků ve třídách je významným faktorem klimatu školy. Poskytuje učitelům dostatek kapacity věnovat se každému jednotlivci nejen při vlastním vyučování, ale rovněž při koncipování přípravy na výuku, při hodnocení prací žáka, v kontaktu s rodiči, v diskusích s ostatními učiteli, školním psychologem apod.
2. Koncepce cizího jazyka je integrální součástí ŠVP a vytváří přirozené dvojjazyčné prostředí pro formální i neformální učení. Jazykové kompetence žáků významně přesahují standardní požadavky základní školy.
3. Škola zajišťuje podnětné, aktivizující prostředí pro vzdělávání žáků a zprostředkovává vzdělávací obsahy, které odpovídají zájmu a potřebám žáků a akcentují požadavek smysluplnosti.
4. Vzdělávací aktivity a činnosti školy jednoznačně směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Škola naplňuje záměr využívání inovativních výukových strategií, zejména projektových metod, problémových úloh a kooperativních činností, což prokazatelně vede k dosahování funkční gramotnosti žáků.

3.2.5 Konečná bilance reálných efektů rozhodnutí

Rx ... rozhodnutí na vstupu – reprezentuje ve své podstatě hypotézu, že realizace tohoto rozhodnutí povede k optimálnímu dosažení cíle

Zx ... zjištění – s jakými výslednými efekty se nakonec jednotlivá rozhodnutí realizují v praxi (verifikace hypotézy)

R1 Založit vlastním jménem a na vlastní odpovědnost **soukromou školu 1.** stupně jako alternativu tradiční vzdělávací nabídce

Z1 Inovační potenciál soukromé školy je zásadním způsobem oslabován fungováním tržního mechanismu, který odjímá škole svobodu realizovat na vlastní odbornou odpovědnost nutné, alternativní kroky k dosažení vysoké kvality.

R2 Vzdělávací program bude zaměřený na rozšířenou **výuku jazyků**

Z2 Vzdělávací výsledky žáků v jazykové oblasti jsou extrémní. Dosažená míra akcelerace žáků nastoluje otázky skutečného užitku vzhledem k aktuálnímu zužitkování v mimoškolním životě žáků a rizikům devalvace při přechodu žáků na školy 2. stupně. Vysoká míra profilace na jazykové vyučování oslabuje (zužuje) zbývající vzdělávací oblasti školního kurikula.

R3 Škola bude usilovat o **poznání** osobnosti, vzdělávacích potřeb a možností každého dítěte. Na tomto základě pak bude **přizpůsobovat vzdělávání** jeho **individualitě**.

Z3 Organizací vyučování lze vytvořit ideální podmínky pro uplatňování principů individualizace. Přesto trvale vyvstávají problémy, jak prosadit individualizaci ve výuce jako samozřejmý a profesionálně zvládnutý atribut výkonu jednotlivých učitelů. Ukazuje se, že učitelé mnohem lépe zvládají práci s celkem třídy (frontální výuka) než s jednotlivci (individualizace).

R4 Škola bude uplatňovat **projektové vyučování**, které akcentuje vzdělávání v souvislostech a smysluplnost výuky

Z4 Projektového vyučování v pravém slova smyslu se v Magic Hill nepodařilo dosáhnout. Předsevzaté principy byly uplatněny v realizaci tematického vyučování.

Uvedená zjištění jsou rozvedena v navazujícím textu diskuse.

3.4 DISKUSE

Diskusí vyúsťuje empirická část k zobecnění symptomatických znaků, které se podílejí na formování identity ZŠ Magic Hill, a jejich uvedení do širších kontextů reality. Zdůraznili jsme výše, že škola cílevědomě usiluje směřovat ke změněnému přístupu k dítěti, nové kvalitě sociálního klimatu a komunikace mezi učitelem a žáky, metodám a strategiím výuky. Pedagogický projekt školy je výsledkem manažerských rozhodovacích procesů, jejichž konsekvence byly čtyři roky sledovány v praxi (k datu obhajoby této disertační práce). Přijatá rozhodnutí se opírají o explicitní teoretickou bázi – racionálně argumentované pojetí školní edukace, s vědomím specifických cílů. Teoretická reflexe těchto rozhodnutí je kritickým zkoumáním souvislostí, příčin a následků uplatňování této teorie v praxi, prosazované skrze subjektivní činitele rozhodování na straně rozhodovatele (postoje, hodnoty, přesvědčení, vlastní zkušenosti). Empiricky získané poznatky odhalují konsekvence, které jsou identifikovány jako určité „léčky“ nebo „paradoxy“, jež provázejí tvorbu školy. Navzdory racionálním předpokladům, aniž by byly popřeny logické postupy deduktivního manažerského uvažování, dochází v praxi k opačným/iracionálním, překvapujícím a zdánlivě protikladným jevům. Pro jejich označení jsme zvolili záměrně jistou nadsázku. Věříme, že tak lépe vyniknou kritické momenty, jejichž platnost si uvědomíme jako univerzální, čímž práce nabude zobecňující přesah a nastaví zrcadlo problémům vzdělávání v širší rovině. Napříč zjištěnými paradoxy Magic Hill lze vysledovat dva významné fenomény: (1) první se týká pojetí vzdělávání jako tržní komodity. Všimáme si, jak „neviditelná ruka trhu“ může paradoxně vzdělávání zbavovat vysoké kvality a na její místo dosazovat jakost v utilitárním spotřebitelském významu. (2) Druhý fenomén je samotný pojem „kvalita“, termín natolik významově neukotvený a vágní, že snaha o její implementaci může nabývat sterých paradoxů. Některé z těchto paradoxů vysvětlíme v následujícím textu.

1. Paradox kvality, kterou nikdo nechce – Fenomén odlivu žáků.

Smysluplným předpokladem by se zdálo, že rodiče budou přirozeně preferovat vyšší kvalitu vzdělávací služby před nižší. Jak jsme již naznačili, pro definici kvality však neexistuje obecný společenský konsensus. Zatímco škola (ZŠ Magic Hill) odvozuje tuto kvalitu v relaci k vědecky argumentovaným, progresivním trendům ve vzdělávání, je tato inovativnost faktickým důvodem nespokojenosti některých rodičů, jejichž individuální pojetí kvality je formováno společenskou tolerancí tradičních, ve starém paradigmatu vzdělávání ukotvených, reziduálních didaktických postupů. Zklamání rodiče, jejichž očekávání nebylo naplněno, přehlašují své děti na jiné, „tradičněji pojaté“ školy. Odchod žáků ohrožuje image školy a způsobuje ekonomické, organizační a další těžkosti, které zpětně oslabují kvalitu školy. Na malé ploše tak sledujeme zápas, který podstupuje celá kurikulární reforma, jež má sice silnou institucionální podporu, ale nedostává se jí dostatečně aktivní podpory veřejného mínění.

Jak vyplývá z přehledové tabulky, růst školy od roku 2006, kdy byla založena, zdaleka není lineární. Současně s příchody nových žáků do první třídy (výjimečně do vyšších ročníků – příchozí žáci z běžných státních škol obtížně vyrovnávají deficit v angličtině) škola zaznamenává také vlny odchodů dětí, a to napříč všemi ročníky.

	2006	2007	2008	2009
1. ročník	9	14	15	14
2. ročník	-	10	12	13
3. ročník	-	-	9	9
4. ročník	-	-	-	4
5. ročník	-	-	-	-
Σ	9	24	36	40

Tab. 1: Vývoj počtu žáků – stav k 1. září daného roku, během školního roku mohou počty variovat

Důvodem k přestupu žáků na jiné školy je většinou nespokojenost rodičů s Magic Hill ve smyslu nenaplnění individuálních představ/poptávky po vzdělávací službě. První ročník bývá rozhodující, neboť během něho si rodiče ověřují svoji volbu školy, získávají konkrétní představu o jejím fungování, korelují

své postoje a názory na vzdělávání. Neuspokojení a nervozita některých rodičů obvykle narůstá postupně, zprvu skrytě, avšak už v této fázi je významným činitelem školního klimatu a ovlivňuje celkové „veřejné mínění“ klientely. Obvykle je provází nejistota, že žáci neumějí ve stejný čas totéž učivo jako na jiných státních školách – z toho odvozují své obavy, zda Magic Hill vůbec dokáže připravit žáky na přijímací zkoušky v 5. třídě. Jelikož první kohorta žáků zatím nedorostla, škola nedisponuje žádnou zkušeností/důkazy o úspěšnosti přechodu žáků a jejich uplatnění na školách druhého stupně. Jediné argumenty získává škola účastí žáků v dostupných srovnávacích testech; to s sebou ovšem nese všechna tradiční omezení typická pro jakékoli testování a srovnávání žáků a škol obecně (viz níže). Rodiče ovšem nejsou ochotni „riskovat“; ověření výsledků vzdělávání na konci 1. období ve 3. třídě, nebo dokonce až v 5. třídě je pro ně příliš pozdě, neboť „pak už by nebyl čas cokoli dohánět.“ Rodiče často považují aktuální znalosti za hlavní měřítko kvality vzdělání dítěte. Poměřují dítě se sousedy a známými, k vzájemnému srovnání ovšem uplatňují nelegitimní nástroje (např. postaví děti do řady a diktují početní příklady. Kdo dříve odpoví správný výsledek, postoupí o krok dopředu). Dosažení celé řady dalších hodnotných cílů školy (rozvoj osobnostních a sociálních kvalit žáků, utváření postojů, hodnot apod.) zůstává pomínuto. Přitom právě pro kultivaci těchto dimenzí je kvalita procesů vzdělávání rozhodující. Tu však rodič obtížně nahlédne, dominuje-li mezi jeho osobními kritérii k posuzování kvality školy orientace na výsledky a testování.

Tato situace je pro školu velice obtížná, neboť je poptávkou svých klientů pobízena k dosahování „dobrých“ výsledků mnohdy na úkor kvalit vlastního vzdělávacího procesu. Demokratický princip vzdělávání vytváří tržní prostředí, které zaručuje každému rodiči právo na svobodný výběr školy podle vlastních představ. V něm se každý rodič chová tak, aby to jemu a jeho dítěti přinášelo (subjektivní) užitek. Skutečnost, že se pokaždé nabídka s individuální poptávkou nesejde, protože škola zůstane pevná ve své principiální bázi navzdory poptávce a ekonomickému tlaku rodičů, pak nevypovídá nic o kvalitě školy jako takové. „Spokojenost rodičů“ může být velmi zavádějícím faktorem určování kvality školy, ačkoli z marketingového hlediska je hybnou pákou celého projektu.

Jakýkoli odchod žáka, zejména ve vyšších ročnících, kde není prakticky možné zajistit náhradu, však představuje ekonomickou, ale i sociální hrozbu, neboť se tím vážně narušuje dynamika třídy jako sociální skupiny (na začátku školní docházky nastupovali žáci do úplného a sociálně funkčního kolektivu vrstevníků. Rodiče, kteří vyhodnotí tuto skutečnost jako závažnou, mohou potom odhlásit své děti nikoli z důvodů kvality edukace, ale kvůli sociálním konstelacím, což zpětně opět prohlubuje vzniklou krizi).

Nejčastěji rodiče umisťují žáky na státní ZŠ v Říčanech. Z rozhovoru s ředitelkou této školy vyplývá, že pro žáky nebyl z hlediska znalostí a pracovních návyků problém přistoupit na nové školní požadavky. Skupinu těchto rodičů spíše považuje za „problematickou“.

2. Paradox nesvobody ze svobody

Hypoteticky lze předpokládat, že svobodný trh je nejlepším regulativním prostředím, které přispívá ke kvantitativnímu růstu a kvalitativní rozmanitosti vzdělávacích příležitostí. Na poli vzdělávání je podstatou fungování tohoto trhu hledání styčných bodů mezi silnými stránkami konkrétní školy a konkrétními rodiči (zákazníky), kteří tyto stránky potřebují nebo preferují a ocení. Pokud však nabídka školy „předešla svou dobu“, resp. ambice rodičů v roli zákazníků jsou z hlediska nadcházejícího vzdělávacího paradigmatu příliš nízké, potom nejen že není vytvářen potřebný stimul vysoké kvality, ale inovativní potenciál učitelů je zásadně oslabován, neboť požadavky na jejich profesní výkon jsou odkloněny a diktát trhu paradoxně znemožňuje prosazení kvalitativní změny.

3. Paradox pastí na klienta

Rodič vstupuje do smluvního vztahu se školou k zajištění plnění povinné školní docházky svého dítěte. Pokud se názory na kvalitu poskytované vzdělávací služby těchto smluvních partnerů nesejdou, resp. dostanou-li se do sféry rozporů, které se střetávají s principiální bází fungování školy, narazí

požadavky rodičů na autonomní postavení školy. To zajišťuje (z logiky věci zcela objektivně) škole právo realizovat vzdělávání v intencích zákonných norem „po svém“ - vlastními přístupy na vlastní (obtížně vymahatelnou) odpovědnost. V praxi tak může nastat paradoxní stav, kdy škola za peníze (školné) svého klienta realizuje vzdělávací výkon, o který on sám nestojí (např. slovní hodnocení) nebo s ním dokonce nesouhlasí (nedrilová metoda výuky počítání).

4. Paradox nekvality z ambicí po kvalitě

Ukazuje se, že jednotlivé pilíře koncepce školy nastavují v součtu tak vysoké nároky, že jich učitelé dosahují jen s nesmírným vypětím, pokud vůbec. To implikuje dvě skutečnosti: (a) významná potřeba učitelů nadstandardní podpory zevnitř (asistent pedagoga, ředitel v roli kouče) i zvenčí (psycholog, speciální pedagog, supervizor, lektor, facilitátor/krizový manager), což dokládá, že konstrukce celého systému není dostatečně samonosná (kvalitní), aby v dlouhodobé perspektivě fungovala sama o sobě (požadavek udržitelnosti); (b) vysoké nároky se nekryjí s tempem profesního rozvoje pracovníků, popř. narážejí po určité době na postojové nesoulady, čímž je zapříčiněna vysoká fluktuace učitelů. Nestabilita učitelského týmu (zejména v prostředí principiálně závislém na interní kooperaci) je ověřený faktor negativně ovlivňující kvalitu školního klimatu a edukace jako takové.

5. Léčka osobního angažmá učitelů

V kapitole věnované učitelům-pokusníkům jsme si nemohli nevšimnout přímo nadlidského vypětí, kteří tito lidé investovali do své práce. Jak uvádí KEPRTA, „učitel neb učitelka jsou svým úkolem tak zaměstnání, že vůbec nemohou pomyslet na nějaké vedlejší zaměstnání.“ (s. 10) Práce naplněná s vysokým nasazením, která překračuje hranice běžné pracovní doby, je významný fenomén i v Magic Hill. Standard výborného pracovního výkonu prakticky nemá hranice: pohlcuje učitelům čas pro osobní život tím, že otvírá prostor pro seberealizaci, vzbuzuje chuť participovat, být u toho, držet prst na

tepu. Ovšem za jakou cenu? Riziko vyhoření je v tomto případě alarmující; přitom je implicitně obsaženo už v osobnostním profilu učitelů Magic Hill: pracovití, důslední, nadšenci, kteří se obětují pro druhé, s velkým pracovním nasazením, stanovující si stále nové náročné cíle, přehnaně pečliví a soustředění na detaily ve snaze udělat všechno perfektně, zavděčit se klientům. Pracují od rána do večera, ale i když dělají, co mohou, stále se vynořují nové, nestandardní úkoly, pro něž se nedaří nastavit přehledný systém a pracovní rutiny. Jaký postoj zaujmout k této situaci?

Práce je jedním z nejdůležitějších aspektů v lidském životě; je to nejen zdroj obživy, ale i psychická nutnost. Práce do života patří. A učitelská profese má navíc rozměr životního postoje, poslání. Rovnováha mezi různými životními rolemi (pracovní a nepracovní) vyjádřená v čase (osmihodinová pracovní doba) potom nemusí nutně představovat podmínku pro osobní uspokojení. Jde spíše o to, zda je člověk spokojen se svým životem jako takovým. Člověk sám by si měl určovat životní role, které mu pomáhají dojít naplnění zdravého a smysluplného života. Osobní vyžití může být totožné s pracovním, pokud učitel ví, že právě takový život chce prožít, čeho v něm chce dosáhnout, jakým chce být člověkem a jakou stopu zde chce zanechat. Extrémní pracovní vypětí potom nemusí být nutně příčinou vyhoření, ale naopak plnohodnotné životní seberealizace. Zmíněné riziko se tím ovšem nebezpečně aktualizuje. Paradoxní na této situaci je proto právě nutnost autoregulace míry pracovního výkonu – jinými slovy i kvalita (jako synonymum inovace) v práci má své meze. Pokud se učitelé ve jménu osobních ideálů vybičují k dosahování stále vyšší kvality (poněvadž tato je prakticky bezbřehá – vždy lze rozšířit pracovní záběr a obohatit výslednou mozaiku o další, cenný prvek), mohou snadno překročit hranici k osobnímu a profesnímu vyhoření, čímž se celý koncept kvality popře, neboť ji nemohou realizovat vyhořelí (nekvalitní) učitelé.

6. Paradox méně žáků x více učitelů

Za devizu koncepce školy je považován malý počet žáků ve třídách (max. 15) při současném navýšení poměru pedagogických pracovníků (učitelů a lektorů

odpoledního klubu) a žáků (aktuálně 1:5 !). Paradoxní na situaci je zjištění, že velmi malá sociální skupina jakou je třída s cca 10 žáky generuje obvykle větší nároky na přípravu učitelů. Dynamika této skupiny vylučuje celou řadu organizačních forem a snižuje počet kombinací sociálních interakcí (např. při vytváření skupin). Konflikty v malém kolektivu nemají „kde vyšumět“, vzniklé antipatie není možné odreagovat změnou kamarádů. Malá třída současně dobře rozkrývá individuální potřeby žáků, které samy o sobě jsou nepominutelným apelem na učitele směrem k individualizaci ve vyučování a generují další pracovní nároky. Více učitelů participujících na vzdělávání týchž žáků překvapivě objem práce připadající na každého z nich nezmenší. Naopak, jejich kooperace vyžaduje vysokou míru informovanosti a zaangažovanosti, aby se neustále domlouvali na společných postupech (bilingvní výuka jednoho předmětu), byli dostatečně konzistentní vůči žákům (uplatňování sjednaných pravidel ve třídě, rituálů apod.) i rodičům (např. poskytování týchž informací o průběhu vzdělávání žáků, prezentace jednotné vzdělávací strategie).

7. Paradox all inclusive

Jiný pohled na kvalitu může být požadavek úplné komplexnosti služby. Rodiče formulují zakázku, že čas strávený ve škole (v případě Magic Hill denně do 15:00 hodin) má být dostačující k tomu, aby žáci obsáhli předepsané učivo ve škole a rodiče se s nimi nemuseli doma učit, aby si zde děti splnily všechny své školní povinnosti a minimalizovala se domácí příprava, slovem aby veškeré skutečnosti související se školní edukací řešila a odpovídala za ně škola. Proto v Magic Hill nejsou zadávány žádné domácí úkoly typu psaní do písanky, cvičení v početnici, slovíčka z angličtiny apod. Domácí docvičování anglické výslovnosti či gramatiky je dokonce důrazně nedoporučováno, protože je obvykle spojeno s upevňováním řady neuvědomělých chyb. Domácí příprava ovšem není zcela eliminována – tzv. badatelské úkoly jsou zadávány zejména s cílem motivovat žáka k práci na školním tématu i o víkendu a zapojit do školního života celou rodinu (žáci s rodiči např. navštěvují doporučené výstavy, žák v rámci rodiny provede interwiev se vzdáleným příbuzným, společně zjišťují požadované

informace a opatřují zadaný materiál apod.). Úkoly rozvíjejí kompetenci k učení (povinnost pravidelného čtení, tematické deníky, pozorovací archy, pořizování informací z internetu), jsou orientovány především na budování všeobecného přehledu a prodiskutování etických hodnot v rámci rodiny. Ačkoli je toto pojetí domácí přípravy zprvu rodiči oceňováno, postupně sílí tlak na „tradiční“ zadání. Oproti původnímu požadavku, aby s učením svého dítěte neměli doma žádné starosti, zjišťují, že pokud se doma s dítětem neučí (nejlépe z učebnic), ztrácejí přehled, co dítě ve škole probírá a jaké má výsledky. Tím ztrácejí faktickou kontrolu nad jeho vzděláváním, zůstávají odkázáni na výkon učitelů ve škole. Současně v nich ale narůstá pocit, že se jako rodiče málo angažují, nevěnují se výchově a vzdělávání svých dětí, neboť ostatní rodiče žáků běžných škol, se kterými se znají, vynakládají v tomto směru nemalé úsilí. Tito rodiče potom požadují po škole „úkoly navíc“ k docvičení a upevnění učiva, dokupují dětem domácí písanky a pracovní sešity nebo dokonce dětem najímají lektory na „doučování“ (!). Naplňuje se tak další z paradoxů, kdy rodiče jako zákazníci investují do nadstandardního vzdělávání svých dětí, aniž by byli ochotni přenést na školu větší důvěru a čerpat požadovanou kvalitu v plném rozsahu

8. Paradox kvality, kterou nelze (tvrkými daty) dokázat

V tržním prostředí nutno nahlížet vzdělávací výsledky žáků jako ústřední artikl vzájemného smluvního vztahu mezi rodiči a školou. Tyto výsledky jsou zhmotňovány v podobě hodnocení na vysvědčení jako deskripce přidané hodnoty ke vstupnímu poznání, dovednostem a postojům žáka. Rodiče ovšem přirozeně zajímají více objektivní, tj. na škole nezávislé výstupy ze standardizovaných testů, v nichž jsou žáci hodnoceni na národní a mezinárodní úrovni. Charakter získaných dat ovšem umožňuje jen velmi omezené statistické zobecnění, čímž škola ztrácí možnost argumentovat svoji kvalitou na podkladě dlouhodobých průměrů a přehledů úspěšnosti svých absolventů.

Objektivní posouzení vzdělávacích výsledků žáků, resp. určení kvalit a výkonů vykazovaných žáky Magic Hill je v omezené míře možné jednak vzhledem k očekávaným výstupům podle RVP ZV na konci 1. a 2. období, tj. na

konci 3. a 5. ročníku (dále kriteriální hodnocení), jednak v porovnání s výsledky ostatních škol ve standardizovaných testech (normativní hodnocení). Oba přístupy mají své limity. V případě aplikace normativního posuzování (např. výsledky šetření Kalibro, Scio – viz příloha) je měřítkem norma determinovaná vzhledem ke skupině/populaci žáků ostatních škol, to znamená, že výkony žáků jsou poměřovány s výkony ostatních žáků celkového vzorku plnící stejný úkol. Právě charakteristika tohoto vzorku jako referenční rámec hodnocení může být velmi zkreslujícím parametrem posouzení skutečné kvality, neboť skóre žáků je platné jedině ve vztahu k této skupině, která nemusí být (a obvykle ani není) dostatečně reprezentativní (vždy záleží, jaké školy/jací žáci se k testování přihlásí). Výstupy tohoto způsobu ověřování vedou pouze k získání informace o relativním výkonu a primárně budou uspokojovat ty rodiče, kteří vnímají vzdělávání jako soutěž, a to pouze za předpokladu, že jejich děti se budou umisťovat v nejvyšších patrech hodnotících škál (percentil). V případě kriteriální hodnocení (např. hodnocení YLE, CEFLA – viz příloha) jde o zkoušku absolutního výkonu žáků, která je ovšem spolehlivá pouze tehdy, že jsou dobře určena kriteria. V opačném případě je výsledek příliš závislý na posuzovateli, jenž se (na rozdíl od výše uvedeného normativního způsobu hodnocení) nemůže opírat o normu, aby se zajistilo jednotné měřítko pro všechny. V českém prostředí neexistuje standardizovaný evaluační nástroj pro kriteriální posuzování vzdělávacích výsledků žáků ve vztahu k očekávaným vzdělávacím výstupům. Projekty evaluace výsledků vzdělávání žáků 5. tříd, umožňující celoplošný monitoring vzdělávacích výsledků, jsou od roku 2005 ve fázi pilotního projektu realizovaného Centrem pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT). Jedinou výjimkou jsou právě testování dovedností v cizím jazyce, která vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) – dokumentu Rady Evropy, jež definuje šest kategorií úrovně znalosti cizího jazyka (A1 – C2) a jež jsou v ČR zajišťovány prostřednictvím Cambridge ESOL.

Všechny z hodnotících nástrojů zmiňovaných výše (konkrétní výsledky žáků viz příloha) jsou fakticky dostupné nejdříve od 3. ročníku (do té doby nemají žáci upevněné dovednosti čtení a psaní na té úrovni, aby mohli absolvovat písemný test). Rodiče jako zákazníci se však potřebují o kvalitě vzdělávací služby přesvědčovat průběžně, mnohem dříve než na konci 5. třídy, pro kterou je

poprvé v průběhu školní docházky definován závazný znalostní a dovednostní standard (očekávané výstupy). Výsledky získané z dosavadních testování navíc prakticky nelze zobecnit kvůli malému vzorku testovaných dětí (v řádech jednotek), a tak se data více vztahují ke konkrétním dětem, než ke škole jako celku. Nadané dítě, stejně jako žák, který „neměl svůj den“ ovlivní vzorek zásadní statistickou chybou. Dostupné evaluační nástroje tudíž nemají potenciál identifikovat/změřit kvalitativní trend napříč školou, navíc v takto krátké historii školy. Nízký počet dětí ve třídách a nanejvýš tři ročníky, které bude kdy škola schopna vyslat, aby ji reprezentovaly v jakékoli soutěži, olympiádě či testu, budou vždy zásadní limitou generalizujících statistických výroků kvantitativního výzkumu. Obdobně lze nahlédnout údaje o přijímání žáků na školy 2. stupně, které je typickým příkladem normativní zkoušky, u níž je úspěšná jen určitá, tj. nejlepší část uchazečů bez ohledu na to, že i zbylé děti nároky této zkoušky splnily. Navzdory vysoké přidané hodnotě během studia na Magic Hill posuzované prostřednictvím individuální vztahové normy (srovnávají se výsledky konkrétního žáka na začátku a na konci hodnoceného období) tak škola nemusí „uhájit“ vysoké skóre (posuzováno „tvrdými“ daty normativního a kriteriálního hodnocení a její kvalita může být z perspektivy rodičů a jejich očekávání snadno zpochybněna. Tuto skutečnost označujeme jako paradox kvality, kterou nelze (tvrdými daty) prokázat, a který v klientském přístupu sehrává markantní roli.

9. Paradox rozšířené zužující výuky

ZŠ Magic Hill je školou s rozšířenou výukou jazyků. Tato profilace znamená, že učební plán a organizace školy jsou uzpůsobeny tak, aby žáci byli více než na jiné škole exponováni jazykovému vyučování. Tento požadavek má ovšem i svoji druhou stranu mince: dominuje-li jeden předmět, vždy to bude na úkor jiných vzdělávacích oblastí, jejichž týdenní hodinová dotace je nutně ponížena na minimum, resp. těmto předmětům není přiřazena disponibilní dotace. Minimální časová dotace pro neprofilové předměty musí být dodržena, avšak v praxi to znamená významné utlumení vzdělávacího potenciálu, jež ten který předmět nabízí. Kvalitní, protože dostatečně časově podpořená výuka,

ovšem není očekávána pouze v oblasti cizích jazyků. Nadstandardní vzdělávací služby se předpokládají i v ostatních předmětech, zejména v českém jazyce a matematice, ze kterých budou žáci skládat přijímací zkoušky na vyšší typ školy (naopak angličtina v celkové proporcí hodnocení u přijímacího řízení může žákům přinést asi jen 20% benefit). Škola se s touto situací vyrovnává pomocí projektové metody/tematického vyučování, integrované/bilingvní výuky předmětů Svět a Číslo a tvary a díky malému počtu žáků, čímž lze práci ve třídách urychlit. Přesto je patrné, že se s časovým deficitem jak v českém jazyce, tak v matematice vyrovnávají učitelé obtížně, už jen proto, že nepostačuje pokrytí standardní objem učiva v učebnicích. Přeskočené listy a nedokončené díly učebnic potom vzbuzují u rodičů dojem, že škola nezvládá odučit ani základní učivo prezentované učebnicemi, natož aby nabídla rozšiřující typy úloh a cvičení.

10. Paradox kvalitní angličtiny

Výše jsme uvedli, že zhruba 70% žáků navštěvuje před zahájením povinné školní docházky mateřskou školu Magic Hill. To znamená, že do konce 1. stupně absolvují 3 + 5 let bilingvní výuky s rodilými mluvčími. To ve svém součtu představuje zcela exkluzivní množství času, kdy byli přirozeně exponováni cizímu jazyku obsaženému nejen ve vyučování, ale v každodenní interakci též jako mocná komponenta skrytého kurikula. Výsledky standardizovaných testů YLE a CEFLA (viz příloha), i když z nich vyloučíme žáky z bilingvních rodin, prokazují, že někteří žáci jsou/budou schopni dosáhnout garantované výstupní úrovně jazykových dovedností (B1) na stupni přiměřeném jejich životní zkušenosti už ve 4. třídě. Tato úroveň odpovídá v českém prostředí maturitní zkoušce! To je jistě ohromující skutečnost, evokuje však přinejmenším 2 skupiny zásadních otázek:

- (1) Pokud jsme tak významně akcelerovali jazykovou kompetenci žáků, jaká bude možnost jejich uplatnění na školách druhého stupně? Budou tyto školy s to navázat na jejich dosavadní úroveň? Dokáží individualizovat výuku cizích jazyků do té míry, aby další studium těchto dětí nebylo stagnací? Je to vůbec možné?

(2) Jaký je smysl této akcelerace? Jaké praktické využití se v daném věku žáků nabízí? Není jazykové vyučování vzhledem k ostatním kontextům (paradox rozšiřující zužující výuky, neexistující návaznost škol 2. stupně apod.) zbytečně přeinvestované (finančně – za stranu rodičů, ale i pedagogicky – za stranu školy, která by mohla využít potenciál žáků a vzdělávací čas jinak)?

Odpovědi na tyto otázky přinese sledování dalšího osudu žáků, poté co opustí Magic Hill. Aby přechodem na 2. stupeň nedevalvovala hodnota předchozího vzdělání, vytváří si Magic Hill databázi vhodných jazykových škol, škol s rozšířenou výukou a víceletých gymnázií, aby na podkladě znalostí a zkušeností týkajících se vzdělávací koncepce, školního vzdělávacího programu a přístupu k výchovně vzdělávací práci těchto škol mohla žáky odpovědně nasměrovat v jejich další životní dráze.

11. Paradox nejlépe, ne lépe

Tento paradox postihuje skutečnost, že škola Magic Hill, jakkoli usiluje o nejvyšší kvalitu a inovaci a disponuje proto nadstandardním personálním i materiálním zajištěním, přesto řeší významné množství stížností a reklamací, daleko vyhrocenějších a agresivnějších než je obvyklé na běžných školách. Tyto reklamace se týkají širokého spektra představ rodičů, jakým způsobem by škola měla dbát o jejich dítě: od zajišťování dozoru nad bezpečností žáků, přes sociální aspekty pozice žáka v kolektivu třídy, až po volbu vyučovacích metod. Přitom rodiče (na straně poptávky) i učitele (na straně nabídky) spojuje společné krédo: méně než to nejlepší je nepřijatelné. A to je právě podstata této léčky spočívající v subjektivním výkladu superlativu. Proto rodiče zvolili Magic Hill, aby zajistili svým dětem nejlepší, tj. nadstandardní vzdělávání. Učitelé pracují na úrovni svého profesního maxima (jak nejlépe dovedou), aspirují, aby produkt jejich práce tomuto nadstandardu odpovídal. Pro jeho hodnotu jsou angažovaní a kvalifikovaní odborně i lidsky. Napínají všechnu sílu svého poznání k realizaci kvalitního pedagogického projektu, přesto je hodnota jejich edukačního působení zpětně relativizována právě posuzováním rodičů, pokud se přístup a výsledky učitelů nekryjí s individuálním očekáváním jeden každého z rodičů. Jejich

hodnotící soudy mají sice rovněž relativní váhu, avšak významně školu determinují, neboť bez akceptace rodiči by celý projekt fakticky ztratil smysl. Veškeré rozhodovací procesy musejí brát jejich hledisko v potaz. Tím se ovšem oslabuje paradigmatická ukotvenost projektu školy, výsledný konsensus často znemožňuje prosazení radikální inovace, jakkoli v souladu s moderní teorií i nálezy pedagogického výzkumu. To je úkolem trvalého dialogu s rodiči, v němž škola znovu a zas musí obhajovat své principy a přesvědčivě argumentovat pro hodnoty, které sama staví nejvýše.

4. ZÁVĚR

V centru pozornosti disertační práce stojí učitel v trojjediné roli. Každá z těchto rolí nabízí inspirace k promýšlení tématu vnitřní proměny školy, a to jak v teoretické, tak empirické rovině. Teoretickou a výzkumnou část práce proto chápeme jako dva póly téhož kontinua. Jestliže teoretické kapitoly poskytují v přehledu nezbytný vývojový kontext dosavadního transformačního proudu, potom má být proces tvorby základní školy Magic Hill (jako primární obsah výzkumné části práce) konkrétním příspěvkem k této tradici. Vlastní disertační práci autor považuje za vrcholek ledovce – je zhutněním teoretického i empirického poznání vyrůstajícího z každodenního učitelského a manažerského výkonu, který je zkoumán, jak již bylo uvedeno, z pohledu tří profesních rolí:

V první řadě jde o roli učitele jako pokusníka. Naše teoretické zkoumání bilancuje možnosti a meze experimentálního přístupu s ohledem na podmínku vysokého osobního nasazení učitele – jeho zanícení pro ideální cíle, vážnou opravdovost, sílu vůle a vyčerpávající pracovní úsilí. Disertační práce v této souvislosti blíže nahlíží období reformní pedagogiky, která se stala v prvních desetiletích minulého století základem mohutného a nebývalého pedagogického ruchu, který vyvolal v život rozsáhlé pedagogické pokusnictví. Vyzdvihneme, jak byla proměna výchovných ideálů nerozlučně vázána na proměnu lidského citění, myšlení, tvoření. Na osobním příkladu vybraných učitelů-pokusníků jsme se snažili vylíčit usilovnou snahu o tvořivé řešení pedagogických problémů v každodenní výchovné práci, která se současně musela vyrovnávat s bariérami lhostejnosti a neporozumění. Tyto školní pokusy nebyly podnikány pro nové vědecké poznání, ale pro reálnou výchovu dětí s novými cíli a novými prostředky. Ačkoli požadavky reformní pedagogiky trvale zakotvily v běžné školní praxi, dodnes se nepodařilo plošně odmítnout některé přežitě praktiky staré herbartovské školy. To otevírá prostor pro novodobé pokusnictví, které je vlastním obsahem výzkumné části práce.

Z druhé perspektivy jsme nahlédli učitele jako nositele kvality školy. Ta je podmíněna přijetím role tvůrčího aktéra transformačního úsilí, v němž mají učitelé prokázat vůli a schopnosti změnit současnou školu s ohledem na nově

koncipované paradigma ve vzdělávání. Kvalita ve vzdělávání je otevřený koncept, který se proměňuje v závislosti na měnících se společenských podmínkách. Vzdělávací politika (v národním i nadnárodním měřítku) i pedagogický výzkum věnují kvalitě vzdělávání mimořádnou pozornost (OECD/PISA; ISCEI). Kurikulární reforma je v tomto kontextu jednou z nejvýznamnějších soudobých kvalitativních intervencí do vzdělávacího systému České republiky, neboť s sebou nese potenciál radikální paradigmatické proměny našeho školství. V každodenní vyučovací praxi škol je ale vztah ke kvalitě pravděpodobně daleko pragmatičtější. Není to kvalita postulovaná teoretickými konstrukty, ale permanentně utvářená reálnými výkony učitelů. Efektivně fungující škola musí znovu a znovu odpovídat na vynořující se výzvy a vytrvale hledat a nacházet originální řešení problémů. Inovace je v tomto směru nezbytná, avšak představuje též jistou míru rizika plynoucí z neověřených postupů, s nímž se musí škola vyrovnávat.

Konečně z třetího úhlu pohledu sledujeme učitele jako tvůrce kurikula a školy. Ten se, v podmínkách českého vzdělávání, musí vyrovnávat se složitostí nové profesní situace, jež vyplývá z inovační, experimentální povahy procesu tvorby ŠVP, v rámci něhož učitelé činí kvalifikovaná rozhodnutí podle toho, jaké hodnoty a cíle ve své pedagogické práci akcentují. Nezbytná pedagogická autonomie (ve smyslu autonomního - samostatného, nezávislého rozhodování), jako jeden ze základních principů demokratického vzdělávání, podněcuje učitele aktivně se podílet na vytváření vzdělávacích projektů, zdůrazňuje jejich kreativitu a schopnost inovace. Zároveň je činí více zainteresovanými a tudíž motivovanými k vysoké kvalitě. Autonomie ale generuje i nové profesní požadavky a konsekvence. Povolává učitele do role tvůrců kurikula, v níž musejí realizovat samostatná profesionální rozhodnutí na vlastní zodpovědnost. Rozhodování učitelů je jádrovou činností v procesu tvorby kurikula a v zobecněném významu též v procesu tvorby/proměny školy. Takové očekávání představuje ovšem jen velmi obecně rámcovaný problém, pro který je vzhledem k neurčitosti budoucích stavů světa i definice kvality ve vzdělávání charakteristická značná míra rizika/nejistoty. Pro splnění neexistují žádné univerzálně použitelné postupy. Situace otevírá nesmírný prostor pro vlastní

úsudek učitele, sebeřízení a vědomé uskutečňování cesty k dosažení cíle. Svá rozhodnutí učitel může zdůvodňovat čistě racionální analýzou nebo empirickými poznatky, avšak často nahlíží problémové situace bezprostřední intuicí, která nepotřebuje být ospravedlňována ani logicky, ani empiricky. Taková rozhodnutí jsou obvykle nejen didaktické povahy, ale mají svůj významný morální, etický rozměr, který obtížně postihuje jakýkoli standard učitelské profese. Osobnost učitele, jeho osobní postoje a ideály, které ho orientují v jeho profesních rozhodnutích, jsou tak trvale nejdůležitějším prostředkem, který je k dispozici pro plnění úkolů učitelské profese. To je bezesporu kulturní i pedagogická zkušenost, která po vývojové spirále transformace vzdělávání přesahuje do našeho současného školství a každodenní práce jeden každého učitele.

Výzkumná část disertační práce těží z jedinečné zkušenosti autora, jenž z pozice ředitele soukromé základní školy, kterou zakládal a od samého počátku s vysokým osobním zaujetím budoval, usiluje dosáhnout v reálných podmínkách českého školství co nejvyššího stupně kvality. V disertační práci je předložen pedagogický projekt - vědecky argumentovaný přehled klíčových rozhodnutí a odpovídajících rozhodovacích procesů, které utvářely identitu této školy. Jsou naznačeny způsoby implementace a provedena reflexe kauzálních vztahů mezi konkrétními rozhodnutími na vstupu a reálnými výstupy/zjištěními, které byly těmito rozhodnutími implikovány. Průnik funkcí badatele a ředitele školy zajišťuje výzkumu prakticky ideální příležitosti „být při tom“, když situace nejlépe nahrávají sběru výzkumných dat. Zvolenou výzkumnou strategií je design-based research, což je výzkumná metodologie, která propojuje tvorbu funkčního produktu reálné vzdělávací praxe a evaluaci zavádění tohoto produktu za účelem obohatit pedagogickou teorii. V našem případě je produktem výzkumu pedagogický projekt/koncept, na jehož podkladě vznikla v roce 2006 soukromá základní škola 1. stupně. Přidanou hodnotu k pedagogické teorii představují reflektované zkušenosti z více než tříletého období provozu této školy. Ve výzkumu jde tedy nejen o porozumění, dokumentaci a interpretaci zkoumaného jevu, ale současně o přispění k vylepšení edukační praxe.

Vstupní etapou rozhodování intervenovat do edukační reality vytvořením nové školy bylo posouzení možností realizace této alternativy/exkluzivity

vzhledem k podmínkám českého vzdělávacího trhu. Významný proinovační potenciál byl identifikován v prostředí soukromého vzdělávání. Očekávání, že soukromé školy budou poskytovat spíše lepší než nejméně stejně kvalitní vzdělávání jako školy státní, v praxi významně navozuje zejména ekonomický aspekt - rodiče by sotva platili školné za horší vzdělávání svých dětí nebo za to, které lze běžně získat ve státních školách zadarmo. Prostředí soutěže na svobodném trhu nutí učitele soukromých škol k pracovnímu vypětí, k sebezdokonalování, je významným motivem pracovní horlivosti, vůle k výkonu a zájmu o zákazníka. Současně lze označit soukromý sektor ve vzdělávání za nejvíce autonomní.

V další etapě rozhodování byly východiskem (1) identifikované potřeby, které rodič jako příjemce vzdělávací služby od školy očekává; (2) státem vytýčené definice cílů vzdělávání a žádoucí tendence v souladu s kurikulární reformou; (3) a dostupné poznatky moderní pedagogické vědy a inspirace alternativního školství. Na základě těchto okruhů poznání byla sestavena nabídka, která byla považována za nejvýhodnější kombinaci studijního programu, ceny, personálního obsazení, komunikace, pedagogických přístupů a metod apod. v legislativním rámci vymezeném zápisem školy do Rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství ČR. Tak byly definovány hlavní pilíře pedagogické koncepce školy, jimiž jsou (1) bezpečné prostředí – vstřícné klima, jež určuje kvalita a podstata vztahů mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem; (2) individuální přístup k žákům patrný ve větší rozmanitosti učebních metod a individuální formulaci vzdělávacích cílů a hodnocení práce každého žáka; (3) smysluplné učení vyjádřené v mottu školy „S námi bude učení děti bavit“, které je navozováno prostřednictvím integrované tematické výuky; (4) profilace na výuku cizích jazyků – bilingvní prostředí, v němž jsou některé předměty nebo obsahy vyučovány rodilými mluvčími.

V další části výzkumu jsou tyto komponenty pedagogického projektu školy sledovány v čase ve snaze postihnout a reflektovat jejich posuny (významové, obsahové, organizační) Sledujeme, jak se rozhodovací prostředí jednotlivých rozhodovacích problémů v závislosti na čase rozšiřuje, zda a jak se objevují nové informace a alternativy, které vyvolávají potřebu změny a poskytují přesnější

podklady pro nové rozhodnutí. Stanovujeme korekční fázi, v níž škola usiluje učinit lepší rozhodnutí vzhledem dřívějšímu. Jsou sumarizovány zdroje evaluace (hodnocení České školní inspekce, dotazníkové šetření mezi rodiči/učiteli, výsledky žáků v národním a mezinárodním testování apod.).

Diskusí vyústíuje výzkumná část k výčtu, vysvětlení a zobecnění symptomatických znaků, které se podílejí na formování identity ZŠ Magic Hill. Empiricky získané poznatky odhalují konsekvence, které jsou identifikovány jako určité „léčky“ nebo „paradoxy“, jež provázejí tvorbu školy. Navzdory racionálním předpokladům, aniž by byly popřeny logické postupy deduktivního manažerského uvažování, dochází v praxi k opačným/iracionálním, překvapujícím a zdánlivě protikladným jevům. Pro jejich označení jsme zvolili záměrně jistou nadsázku. Věříme, že tak lépe vyniknou kritické momenty, jejichž platnost si uvědomíme jako univerzální, čímž práce nabude zobecňující přesah a nastaví zrcadlo problémům vzdělávání v širší rovině. Napříč zjištěnými paradoxy Magic Hill lze vysledovat dva významné fenomény: (1) první se týká pojetí vzdělávání jako tržní komodity. Všimáme si, jak „neviditelná ruka trhu“ může paradoxně vzdělávání zbavovat vysoké kvality a na její místo dosazovat jakost v utilitárním spotřebitelském významu. (2) Druhý fenomén je samotný pojem „kvalita“, termín natolik významově neukotvený a vágní, že snaha o její implementaci může nabývat sterých paradoxů.

Typickým příkladem je fenomén odlivu žáků na jiné, tradičně pojaté školy (paradox „kvality, kterou nikdo nechce“). Smysluplným předpokladem by bylo, že rodiče budou přirozeně preferovat vyšší kvalitu vzdělávací služby před nižší. Jak jsme již naznačili, pro definici kvality však neexistuje obecný společenský konsensus. Zatímco škola (ZŠ Magic Hill) odvozuje tuto kvalitu v relaci k vědecky argumentovaným, progresivním trendům ve vzdělávání, je tato inovativnost faktickým důvodem nespokojenosti některých rodičů, jejichž individuální pojetí kvality je formováno společenskou tolerancí tradičních, ve starém paradigmatu vzdělávání ukotvených, reziduálních didaktických postupů. Na malé ploše tak sledujeme zápas, který podstupuje celá kurikulární reforma, jež má sice silnou institucionální podporu, ale nedostává se jí dostatečně aktivní podpory veřejného mínění.

Přitom rodiče (na straně poptávky) i učitele (na straně nabídky) spojuje společné krédo: méně než to nejlepší je nepřijatelné. A to je právě podstata léčky spočívající v subjektivním výkladu superlativu. Proto rodiče zvolili Magic Hill, aby zajistili svým dětem nejlepší, tj. nadstandardní vzdělávání. Učitelé pracují na úrovni svého profesního maxima (jak nejlépe dovedou), aspirují, aby produkt jejich práce tomuto nadstandardu odpovídal. Pro jeho hodnotu jsou angažovaní a kvalifikovaní odborně i lidsky. Napínají všechnu sílu svého poznání k realizaci kvalitního pedagogického projektu, přesto je hodnota jejich edukačního působení zpětně relativizována právě posuzováním rodičů, pokud se přístup a výsledky učitelů nekryjí s individuálním očekáváním toho kterého z rodičů. Jejich hodnotící soudy mají sice rovněž relativní váhu, avšak významně školu determinují, neboť bez akceptace rodiči by celý projekt fakticky ztratil smysl. Veškeré rozhodovací procesy musejí brát jejich hledisko v potaz. Tím se ovšem oslabuje paradigmatická ukotvenost projektu školy, výsledný konsensus často znemožňuje prosazení radikální inovace, jakkoli v souladu s moderní teorií i nálezy pedagogického výzkumu. To je úkolem trvalého dialogu s rodiči, v němž škola znovu a zas musí obhajovat své principy a přesvědčivě argumentovat pro hodnoty, které sama staví nejvýše.

Zmíněné „léčky“ či „paradoxy“ vyjmenované v diskusi disertační práce ve svém součtu trvale oslabují inovační potenciál jakkoli dobře míněné a pečlivě promyšlené koncepce. Dokládají, jak mocná je odstředivá síla směrem k tradiční, zaběhlé edukační praxi. Při revizi, popřípadě multiplikaci pedagogického konceptu ZŠ Magic Hill bude nutno vzít všechny tyto zjištěné konsekvence v potaz.

LITERATURA ke kapitole 2.1 Entusiasmus učitelů-pokusníků

BARTOŇ, J. *Cestou k dítěti a rodičům. Výchovný směr a ukázky ze školní praxe v letech 1910 – 1925*. Brno, Praha: Vydavatelský odbor ÚSJU, Dědictví Komenského, 1932.

BARTOŠ, A. *Dětská organizace. Výsledky sociologicko pedagogické*. Praha: Jedličkův ústav pro zmrzačené, 1926.

ČENĚK, J. *Z našeho pokusného školství*. Praha: Československý pedagogický ústav J.A.Komenského, 1924.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství, díl 2*. Praha, 1931.

KOLEKTIV AUTORŮ *Škola v přírodě. Reformní pokus ve výchově a učbě*. Olomouc: Výbor rodičů měšťanské školy chlapecké v Olomouci, rok vydání nezjištěn.

KRATOCHVÍL, L. *Sloh české školy. Úkoly národní výchovy*. Praha: Česká grafická unie, 1940.

MUŽÍK, F. *Rok v pokusné škole*. Praha: Náš směr, 1923.

První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. 1920

RÝDL, K. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum, 1992. ISBN 80-85410-24-9.

RÝDL, K. (ed.) *Učitelé pokusníci, inspirace pro současnost. Sborník studentských prací*. Praha: Katedra pedagogiky FF UK, 1997. ISBN 80-85899-28-0.

SEDLÁK, J. *Pět let v pokusné pracovní škole*. Praha, Brno: Dědictví Komenského, Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1930.

SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

SPĚVÁČEK, V. *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

UHER, J. Pokus o vytvoření nové školy. In *Pedagogické rozhledy*, 34, 1924, sv. 4, s. 199 a násl.

UHER, J. Filozofické základy pedagogiky. In CHLUP, O., UHER, J., VELEMÍNSKÝ, K. *O novou školu*. Praha: Čin, 1933.

UHLÍŘOVÁ, J. *Problém československé školské reformy v meziválečném období*. Praha: UK PedF, 2004. ISBN 80-7290-196-6.

VÁŇOVÁ, R. *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 807290-002-1.

VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha - Brno: dědictví Komenského a Vydavatelský odbor ÚSJU, 1938.

VRÁNA, S. *Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946.

ŽITNÝ, K. *Lod' se solí. Výchova charakteru v dětské obci. Zkušenosti z pokusné pracovní školy v Holešovicích.* Praha: Václav Petr, 1931.

LITERATURA ke kapitole 2.2 Kvalita školy jako odpověď na nové paradigma

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.

BOTLÍK, O., HAUSENBLAS, O., ROUPEC, P., SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Na cestě ke znalostní společnosti. Jak dál...?* Praha: ISEA, 2006.

ČERNÝ, K. Budoucnost školy v percepci školského managementu. In VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky.* ORBIS SCHOLAE, 2007, roč. 1, č. 3, s. 43–66, ISSN 1802-4637. ČŠI: ČŠI: *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2005/2006.* [cit. 23. ledna 2007] Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz>

ČŠI *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008.* [cit. 23. ledna 2007] Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz>

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Praha: SPN, 1976.

DELORS, J. (ed.) *Učení je skryté bohatství.* Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: ÚIV, 1997.

EVROPSKÁ KOMISE *Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti. (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě.* 1997

HAVLÍNOVÁ, M. (ed.) *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol.* Praha: Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.

JELÍNKOVÁ, V. *Soukromé školy v zahraničí.* Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0207-1.

Kol. autorů *Kulaté stoly ke vzdělávací politice /duben 2003 - říjen 2005/.* 1.vydání. Praha: SKAV, o. s., 2005. ISBN 80-239-6147-0. [cit. 26. 1. 2009] Dostupné z WWW: http://skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/sborniky/sbornik_ks05.pdf

Kol. autorů *Sborník členských asociací SKAV.* 1. vydání. Praha: SKAV, o. s., 2007. [cit. 26. 1. 2009] Dostupné z WWW: http://skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/sborniky/sbornik_konf07.pdf

Kol. autorů *Kulaté stoly ke vzdělávací politice /listopad 2005 - červen 2008/.* 1.vydání. Praha: SKAV, o. s., 2008. ISBN 978-80-254-2451-3. [cit. 26. 1. 2009] Dostupné z WWW: http://skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/sborniky/sbornik_ks08.pdf

KOTÁSEK, J. *Studie o permanentní výchově a učitelském vzdělání.* Praha: Krajský pedagogický ústav, 1970.

KOTÁSEK, J. Hlavní referát. In VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (eds.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí.* Brno: Konvoj, 2001. ISBN 80-7302-016-5.

KOTÁSEK, J. Modely školy budoucnosti. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl.* Teoretické a komparativní studie. Praha : PedF UK, 2002, s. 8-24.

KOTÁSEK, J. a kol. *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích.* Praha: PedF UK, 1991.

KOTÁSEK, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno : Paido, 2004, s. 441-484.

KOUCKÝ, J. a kol. *České vzdělávání a Evropa.* Praha: ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0312-4.

LEVY, D.C. *Private Education: Studies in Choice and Public Policy.* New York – Oxford: Oxford University Press, 1986. ISBN 0-19-503710-3.

[cit. 26. 1. 2009] Dostupné z WWW:

<http://books.google.com/books?id=LguOTninE2MC&hl=cs>

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Na cestě ke znalostní společnosti. Kde jsme...* Praha: ISEA, 2005.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha: Academia, 2006. ISBN: 80-200-1400-4.

McKINSEY&COMPANY. *How the world's best-performing school systems come out on top.* 2007. [cit. 26. 1. 2009] Dostupné z WWW:

http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf

MŠMT ČR: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky.* Praha, 2002.

MŠMT ČR *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky.* Praha, 2005.

MŠMT ČR: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT ČR *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky.* Praha, 2007.

MŠMT ČR *S novým školským zákonem. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky za rok 2005.* Praha: ÚIV, 2006. ISBN 80-211-0518-6

MŠMT ČR *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007.* [cit. 26. 1. 2009] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocnizpravy>

NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola.* Dokument NEMES 1990-91. Koncepce transformace vzdělávací politiky, vzdělávání a školy v ČR.

NEMES *Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole.* 1993.

NIDV *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: Triton, 2006. ISBN 80-86956-01-6.

OECD: *Education at a Glance 2005.* [cit. 29. prosince 2005] Dostupné na: <http://www.oecd.org/edu/eag2005>.

- OECD: *Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. ISBN 80-211-0215-2.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
- PETLÁK, E. Inovácia výchovno-vzdelávacieho procesu. *Slovenská pedagogika*, 2, 1999, č. 1-2, s. 5-10.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- RYDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.
- RYŠKA, R. (ed.) *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: PedF UK, SVP, 2008. ISBN 978-80-7290-368-9.
- SARASON, S. B. *The Predictable Failure of Educational Reform. Can We Change Course Before It's Too Late?* ISBN 1-55542-623-9.
- SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, 2005.
- SMOLKA, R. Soukromé školy – iluze a skutečnost současného školství. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha: ČAPV a ÚPPV, 1993, s. 178-182.
- SOUÁV ČR *Základní a střední školství: Po větší změně není poptávka*. [cit. 22. ledna 2007] Dostupné na: <http://www.soc.cas.cz>
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: UJEP, 1993. ISBN 80-7044-063-5.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme*. Praha: Agentura Strom, 1997.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr – Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J. *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace*. Praha: SKAV, 2005.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. [cit. 29. 12. 2009] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1992.

TUPÝ, J. *Dobrá škola. Podklad pro práci koordinační skupiny pro vyhodnocování kurikulární reformy*. Praha, VÚP 2008, nepublikováno.

VÁCLAVÍK, V. a kol. *Otevřené vyučování na příkladu vzdělávacího programu pro 3. ročník ZŠ*. Praha: Agentura STROM, 1997.

VÁCLAVÍK, V. Otevřené vyučování – opomíjená nabídka pro didaktické inovace. In JANDOVIČ, R. (Ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: JU, 2005, s. 39 – 41. ISBN 80-7040-789-1.

VÁŠUTOVÁ, J. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-082-4.

WALFORD, G. *Private Education: Tradition and Diversity*. Oxford: Continuum International Publishing Group, 2006. ISBN 0826485995. [cit. 26. 1. 2009] Dostupné z WWW: <http://books.google.com/books?id=qODSoECR36YC&hl=cs>

LITERATURA ke kapitole 2.3 Učitelé v roli tvůrců školního kurikula

BEDRNOVÁ, E., PROVAZNÍK, V. *Psychologické aspekty rozhodování*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-7079-817-3.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

FOTR, J., HOŘICKÝ, K. *Rozhodování: Řešení rozhodovacích problémů v řízení*. Praha: Institut řízení, 1988.

FOTR, J., ŠVECOVÁ, L., DĚDINA, J., HRŮZOVÁ, H., RICHTER, J. *Manažerské rozhodování. Postupy, metody a nástroje*. Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86929-15-9.

JOHN, A. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1779-8.

NÁGEL, K. *Úspěch ! Strategie a metody*. Praha: Grada, 1992. ISBN 80-85424-50-9.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0689-3.

PALMER, S., WEAVER, M. *Úloha informací v manažerském rozhodování*. Praha: Grada, 2000. ISBN 8071699403.

PORUBSKÝ, Š. *Učitel – diskurz – žiak. Osobnostno-sociálny model primárném edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-392-3.

SKOŘEPA, M. *Rozhodování jednotlivce: teorie a skutečnosti*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 978-80-246-1492-2.

SPENCER, J. *Ano nebo ne: průvodce na cestě ke správnému rozhodování*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 808560339X.

SPIPKOVÁ, V. Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice: 2007, s. 7 – 19. ISBN 978-80-7395-024-8.

RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha: Agentura Strom, 1996. ISBN 80-901662-8-8.

TEPPER, B.B. *Manažerské znalosti a dovednosti*. Praha: Grada, 1996. ISBN: 80-7169-347-2.

VEBER, J. a kol. *Management. Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-029-5.

LITERATURA ke kapitole 3.1 Metodologická východiska výzkumu

BANNAN-RITLAND B. (2003). The role of design in research: The integrative learning design framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21-24. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW:

aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/3201/3201_Ritland.pdf

BARAB, S., SQUIRE, B. (2004). "Design-based reserach: Putting a stake in the ground." *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1-14. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW: <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/jls-barab-squire-design.pdf> .

BERGER, P.L. *Pozvání do sociologie. Humanistická perspektiva*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-10-7.

BROWN, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

[cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW:

www.cs.uml.edu/ecg/projects/cricketscience/pdf/brown-1992-design-experiments.pdf

COLLINS, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW:

<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED326179>

9

COLLINS, A., JOSEPH, D., BIELACZYK, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW: it.coe.uga.edu/~treeves/EDIT9990/Collins2004.pdf

COBB, P., CONFREY, J., deSESSA, A., LEHRER, R., SCHAUBLE, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW: inkido.indiana.edu/syllabi/p500/cobb%20et%20al.pdf

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW: www.tophe.net/papers/dbrc03.pdf

Design-based Research EPSS. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW: <http://projects.coe.uga.edu/dbr/index.htm>

DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ M., STARÁ, J. Design research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHVÁL, M., DVOŘÁK, D., STAYÝ, K., MARKOVÁ, K. *Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů*. V tisku.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

SEDLÁČEK, M. Případová studie. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 96 – 111. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: SVI PF UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

YIN, R. K. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003. ISBN 076192552.

VAN den AKKER, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, N. Nieveen, R. M. Branch, K. L. Gustafson & T. Plomp (Eds.), *Design methodology and developmental research in education and training* (pp. 1-14). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

[cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW:

projects.edte.utwente.nl/smarternet/version2/cabinet/ico_design_principles.pdf

WANG, F., & HANNAFIN, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23. [cit. 26. 12. 2008] Dostupné z WWW:

era.net/uploadedFiles/.../3201/3201_DesignCollective.pdf

LITERATURA k empirické části

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HAVLÍNOVÁ, M. (ed.) *Program podpory zdraví ve škole. Rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELMAN, K. *Soukromé školy své místo na trhu obhájily*. Mladá fronta dnes, roč. 8, č. 19.XI. (1997), s.13

HUSNÍK, P. Existují soukromé školy? *Učitelské noviny*, roč. 104, č.11 (2001), s.8-9. ISSN 0139-5718.

HUSNÍK, P. Soukromé vzdělávání v Evropské unii. *Učitelské noviny*, roč. 104, č.10 (2001), s.15-19. ISSN 0139-5718.

HUSNÍK, P. Soukromé vzdělávání v Evropské unii (dokončení). *Učitelské noviny*, roč. 104, č.11 (2001), s.15-19. ISSN 0139-5718.

JELÍNKOVÁ, V. *Soukromé školy v zahraničí*. Praha: ÚIV, 1993. ISBN 80-211-0207-1.

KOPECKÁ, I. *Postavení soukromé střední školy v konkurenčním boji*. Závěrečná práce. Praha: ČŠM PedF UK, 2008.

KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

- KLAUS, V. *Soukromé a státní školství*. Lidové noviny roč. 8, č. 19.VIII. (1995), s.5
- Kolektiv autorů *Učím s radostí*. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
- Kolektiv autorů *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
- KOCHOVÁ, A. *Využití účetních informací pro ekonomická rozhodnutí v soukromé základní škole*. Diplomové práce. Jindřichův Hradec: Fakulta managementu VŠE, 2001.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KOŠTÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. a kol. *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-245-2417-9.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, s. 111 – 148. ISBN 80-7178-695-0.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- ĽUPTOVSKÝ, J. *Příprava a zajištění vzniku fiktivní soukromé střední školy*. Bakalářská práce. Praha: ČŠM PedF UK, 2005.
- MUSIL, Z. *Marketingový styl řízení školy v podmínkách soukromého školství*. Závěrečná práce. Praha: ČŠM PedF UK, 2008.
- NEILL, A.S. *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing*. New York City: Hart Publishing Copany, 1960.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- RABCZUK, W. *Súkromné školstvo v Európe. Technológia vzdelávania*, roč. 5, č.7 (1997), s.5-6. ISSN 1335-003X.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SMITH, CH. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-7178-602-0.
- SMOLKA, R. *Soukromé školy na Moravě a ve Slezku (školní rok 1993/94)*. Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0177-6.
- SMOLKA, R. *Soukromé školy v Čechách (školní rok 1993/94)*. Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0174-1.

SMOLKA, R. *Soukromé školy v Praze (školní rok 1993/94)*. Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0317-3.

STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.

SULOVA, L. (2007). Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychoogie* [online]. 1(1), [cit. 1.7.2009]. Dostupný z WWW: <<http://e-psychoolog.eu/pdf/sulova.pdf>>.

ŠUVARSKÁ, K. *Vliv vnějších faktorů na marketingovou strategii soukromé mateřské školy při jejím založení. Návrh marketingové strategie na základě současného stavu a výsledku šetření*. Bakalářská práce. Praha: ČŠM PedF UK, 2008.

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

ÚIV *Soukromé vzdělávání v Evropské unii: organizace, správa a úloha veřejných orgánů*. Praha: ÚIV, 2000.

ŽEGKLITZ, J. *Vzdělání a svoboda volby: sborník z konference, Praha, 7. - 9. června 1993*. Praha: Občanský institut, 1995. ISBN 80-901659-1-5.

8. RESUMÉ

Klíčové rozhodovací procesy při tvorbě školy a implementaci školního kurikula

V centru pozornosti disertační práce stojí učitel v trojjediné roli. Každá z těchto rolí nabízí inspirace k promýšlení tématu vnitřní proměny školy, a to jak v teoretické, tak empirické rovině. V první řadě jde o roli učitele jako pokusníka. Naše zkoumání bilancuje možnosti a meze pokusnického přístupu s ohledem na podmínku vysokého osobního nasazení učitele a společenský kontext. Z druhé perspektivy jsme nahlédli učitele jako nositele kvality školy. Ta je podmíněna přijetím role tvůrčího aktéra transformačního úsilí, v němž mají učitelé prokázat vůli a schopnosti změnit současnou školu s ohledem na nově koncipované paradigma ve vzdělávání. Konečně z třetího úhlu pohledu sledujeme učitele jako tvůrce kurikula a školy. Ten se, v podmínkách českého vzdělávání, musí vyrovnávat se složitostí nové profesní situace, jež vyplývá z inovační, experimentální povahy procesu tvorby ŠVP, v rámci něhož učitelé činí kvalifikovaná rozhodnutí podle toho, jaké hodnoty a cíle ve své pedagogické práci akcentují.

Výzkumná část disertační práce těží z jedinečné zkušenosti autora, jenž z pozice ředitele soukromé základní školy, kterou zakládal a od samého počátku s vysokým osobním zaujetím budoval, usiluje dosáhnout v reálných podmínkách českého školství co nejvyššího stupně kvality. V disertační práci je předložen pedagogický projekt - vědecky argumentovaný přehled klíčových rozhodnutí a odpovídajících rozhodovacích procesů, které utvářely identitu této školy. Jsou naznačeny způsoby implementace a provedena reflexe kauzálních vztahů mezi konkrétními rozhodnutími na vstupu a reálnými výstupy/zjištěními, které byly těmito rozhodnutími implikovány. Odkrýváme tak důležitou složku celkového kontextu, jež zůstává obvykle skryta - myšlenkové procesy realizátorů projektu, ať již při formulaci vize školy nebo při plánování konkrétních aspektů kurikula.

Průnik funkcí badatele a ředitele školy zajišťuje výzkumu prakticky ideální příležitosti „být při tom“, když situace nejlépe nahrávají sběru výzkumných dat. Disertační práce tak propojuje tvorbu funkčního produktu reálné vzdělávací praxe (školy) s evaluací zavádění tohoto produktu za účelem obohacení pedagogické teorie.

Klíčová slova: kvalita ve vzdělávání, soukromé školství, školská reforma, rozhodování, design-based research.

SUMMARY

The Key Decision-making Processes in Creating School and Implementing the School Curriculum

The thesis focuses on the role of a teacher in his/her triple position. Each of these roles provides a piece of inspiration for reflection on the internal school transformation, both on theoretical and empirical level. The first one regards the role of a teacher as an experimenter. Our study balances the possibilities and limits of the experimental approach with regard to the condition of teacher's high degree of personal engagement and also the social context. From the other perspective, we observe a teacher as bearer of school quality. This is conditioned by the adoption of a creative role in the transformation effort in which teachers have to demonstrate their willingness and ability to change the current school with regard to the newly-conceived paradigm in education. Finally, the third point of view follows the teacher as a creator of the curriculum and school. In terms of Czech education teachers must deal with the complexity of a new professional situation which stems from an innovative, experimental nature of the School Educational Program making-process. In this process they make decisions according to which values and goals they accent in their pedagogical work.

The research part of the thesis benefits from the unique experience of the author. From the position of a director of a private school, which he founded and built with a high personal commitment, he has been seeking to achieve the highest level of quality in real conditions of the Czech education. The dissertation submits a pedagogical project – it argues a scientific overview of key decisions and the corresponding decision processes that shaped the school identity. There are suggested ways of implementation, and reflection of causal relationships between specific decisions on entry and real outcomes / findings which were implied by these decisions are performed. We uncover an important component of the total context which normally remains hidden – the thought processes of the project promoters, whether we formulate the school vision or when planning specific aspects of the curriculum.

The intersection of roles of a researcher and a school director provides the best chance to be "on the spot" when the situation is the most suitable for collecting the research data. The doctoral thesis then links the creation of a functional product of a real educational practice (a particular school) with the evaluation of the product implementation in order to enrich the educational theory.

Key words: quality in education, private schools, school reform, decision-making, design-based research.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Charakteristika školy
2. Vstupní rozhodnutí klíčových aktérů projektu školy
3. Identifikace klíčových znaků školy z perspektivy ZŠ Magic Hill (různé zdroje)
4. Externí evaluace České školní inspekce
5. Vzdělávací výsledky žáků
6. Rodičovský a učitelský dotazník
7. Dotazník pro žáky