

## **Posudek na diplomovou práci Michaely Krbcové „Komparace vzdělávacího systému České republiky a Francie se zaměřením na výuku Základů společenských věd na gymnáziích.“**

Zvolené téma naznačuje deskriptivně analytický charakter a předpokládá důslednou metodiku zpracování. Důležitá je přitom volba cílů, které budou sledovány.

Svou práci autorka rozčlenila do sedmi kapitol, které jsou dále specifikovány jednotlivými subkapitolami.

Autorka si vytýčila tři cíle své práce, které formuluje v Úvodu (viz s. 6):

„Za prvé je to komparace vzdělávacích systémů v České republice a ve Francii. ...Dalším cílem bylo porovnat český vzdělávací systém s francouzským na základě mých osobních zkušeností z praxe. Znovu připomínám, že na daných školách jsem působila krátce, tudíž popsané postřehy nemohu, ani nechci v žádném případě generalizovat. Za třetí cíl jsem se pokusila podrobněji analyzovat jeden z problémů našeho vzdělávacího systému, a to konkrétně problém přijímacích zkoušek na veřejné vysoké školy.“

Tato formulace cílů je však problematická a obsahuje vnitřní rozpor: jednak nechápu, v čem je rozdíl mezi prvním a druhým cílem (pokud tím autorka myslí, že u prvního cíle jde o teoretickou analýzu a u druhého „o praxi“, pak ale nemůže vycházet jen ze subjektivních postřehů ze své krátké praxe) a jednak ve formulování svých cílů autorka avizuje srovnání vzdělávacích systémů v ČR a ve Francii, přičemž zároveň upozorňuje na to, že nemůže a nemá být generalizováno.

První kapitola „Vzdělávací systém v České republice a ve Francii – hlavní rozdíly“ (s. 9 – 21) má deskriptivní charakter: autorka zde popisuje systém vzdělávání (v rámci školní edukace) v ČR a ve Francii.

V kapitole druhé „Problém kurikula“ (s. 22 – 30) uvádí etymologii pojmu kurikulum a jmenuje základní kurikulární dokumenty současné vzdělávací reformy v ČR (zatímco u kurikula ve Francii zmiňuje pouze koncepční východiska). Pokud autorka věnuje jednu kapitolu problému kurikula, rozhodně by v ní nemělo chybět rozlišení kurikula zamýšleného, realizovaného, dosaženého, skrytého a formálního. V této kapitole na s. 24 dále chybně ztotožňuje výchovně vzdělávací koncepce s „didaktickými teoriemi“ a konstruktivismus charakterizuje velmi vágně (mimořádně jeho podstatou není „manipulace s předměty“, jak tvrdí na s. 25). Velmi zjednodušeně působí i tabulka na s. 26 (u níž není ani zřejmé, zda je převzata; autorka na s. 25 říká: „Pro srovnání uvádím některé aspekty kurikula dřívějšího a cíle kurikula nového“). Charakteristiku RVP podle vzdělávacích oblastí a průřezových témat nelze redukovat jen na jejich výčet, který zde navíc ani nezahrnuje specifikaci mezi RVP ZV a RVP GV. Vyloženě chybné je autorčino tvrzení, že „RVP je školám k realizaci jen doporučeno.“ (viz s. 27).

V kapitole třetí „Česká gymnázia, jak je známe“ (s. 31 – 39) autorka uvádí podmínky k přijetí a ukončení středoškolského vzdělání a složení maturitní zkoušky, rovněž i podmínky k přijetí na vysokou školu.

Kapitola čtvrtá „Lycea, jak je neznáme“ (s. 40 – 45) obsahuje popis téhož u Lycée générale.

Pátá kapitola „Praxe na jednom českém gymnáziu“ (s. 46 – 48) je spíše autorčinou stručnou reflexí na tuto její praxi. Rozsahem nejde ani o kapitolu, nýbrž subkapitolu.

O šesté kapitole „A jak je to na francouzském Lycée générale?“ (s. 49 – 50) platí totéž.

Sedmá kapitola „Jaké šance má absolvent českého gymnázia při přijímacích zkouškách na vysokou školu?“ (s. 51 – 72) představuje podle autorčiny slov průzkum (na s. 52 uvádí že jde o experiment), „zda žáci, kteří úspěšně složí maturitní zkoušku ze Základů společenských věd, mají bez dalšího sebevzdělávání šanci dostat se na některý z humanitních oborů veřejných vysokých škol.“ (viz s. 52)

Tato kapitola bohužel ještě intenzivněji vyvolává otázku, zda byla diplomová práce konzultována s vedoucím práce. Autorkou avizovaný výzkum (viz abstrakt práce) a formulovaný cíl (viz s. 52) v žádném případě není výzkumem, nýbrž autorčíným srovnáním toho, nakolik dvě (!) vybrané publikace (F. Parkan a kol.: *Přehled učiva k maturitě, společenské vědy*; R. Drábová, Z. Zubíková: *Přehledně vypracovaná témata. Maturita, společenské vědy*) zahrnují otázky (témata, okruhy problémů), jejichž znalost požadují písemné testy přijímacího řízení (a to konkrétně na studijní program Andragogika a personální řízení – FF UK; na studijní program „Obecná teorie a dějiny umění a kultury – FF UK; na studijní program „Psychologie“ – FF UK; test všeobecného přehledu PF UK; odborný test k přijímacím zkouškám – Etnologie – MU Brno a oborový přijímací test Psychologie – MU Brno).

Již principiální východiska, z nichž autorka přistupuje k tomuto „průzkumu“, jsou zcestné: obsah gymnaziálního vzdělání autorka redukuje na obsahy dvou publikací (stručných přehledů učiva k maturitě) – pokud tyto dvě publikace nezahrnují odpovědi na testové otázky přijímacího řízení na univerzity, neznamená to přece, že se s nimi student během svého studia nesetkal (navíc, vytýká-li v publikacích např. absenci multikulturní výchovy, nebere vůbec v potaz, že to je ve stávající praxi gymnázií převážně realizováno jako průřezové téma formou projektů či projektového vyučování). Autorčino tvrzení, že „bez vlastního přičinění nemá student šanci úspěšně složit přijímací zkoušku (na uvedené fakulty)“ (viz s. 59), přičemž toto vyvozuje z výše uvedeného srovnání 2 publikací s vybranými „přijímacími“ testy, je ohromným zjednodušením sledovaného problému. U vysokoškolského studia se totiž také předpokládá *zájem* uchazeče o obor; ten prokazuje např. i svým vlastním hlubším studiem odborné literatury, rozšiřováním svých znalostí i nad rámec „běžné výuky“.) Pokud mohu uvést vlastní zkušenost, tak na Pedagogické fakultě (škoda, že právě ji autorka vynechala ze svého srovnání) jsou k přípravě přijímacích testových otázek využívány „didaktické analýzy“, tzn. že autoři otázek jsou obeznámeni se základními a běžně využívanými středoškolskými učebnicemi a učebními texty (tj. nejen se dvěma) – vědí tedy, co obsahují a v jakém rozsahu. Souhlasím s autorčíným názorem, že absolventi úplného středního vzdělání mají různou úroveň vědomostí a dovedností a proto na VŠ nelze přijímat pouze na základě úspěšného složení maturitní zkoušky (autorka tu zřejmě myslí: s *jakýmkoliv* prospěchem maturitního vysvědčení). Ale právě proto jsou přijímací testy jednotlivých fakult nastaveny svou určitou znalostní i „dispoziční“ úrovní. Kvalita vzdělávání na jednotlivých středních školách je opravdu velmi různá: od škály někde vynikající až po úroveň tristní. V tomto smyslu chápu autorčiny motivy a názory (byť v podobě „nešťastně“ formulovaných) jako poukazy na studenty nezaviněnou situaci, handicapující je k přijetí na vysokou školu. Autorka vidí řešení, event. jistou nápravu ve spolupráci vysokých škol se středními školami. Neuvádí však, co tím konkrétně myslí. Pokud tím chce poukázat na absenci této spolupráce, tak – jakkoli ani zde nelze generalizovat – přesto už dlouho jistá spolupráce mezi vysokými a středními školami existuje: na řadách středních škol, ale i na jednotlivých fakultách jsou organizovány tzv. přípravné kurzy pro uchazeče o studium na VŠ, vedené vysokoškolskými učiteli.

Závěrečné pasáže sedmé kapitoly (s. 60 – 70) věnuje autorka problému státních maturit, kde shrnuje dosavadní představu o její podobě. Naprosto zde ale chybí odkazy.

Práce bohužel vedle věcných chyb obsahuje i formální nedostatky: např. na s. 23 chybí odkaz u citace, celou stranu 31 tvoří citace, nejsou dodrženy normostrany (především viz s. 22, 44, 45, 46, 49 ...), v odborné práci jsou nevhodné „nadpisky“ jako „Pár statistických údajů“ – s. 38, „Shrnutí praxí“ na s. 48 jako název subkapitoly čítající sedmiřádkový odstavec, v přílohové části autorka neuvádí u tabulek se schémata jejich zdroje.

Předloženou diplomovou práci považuji za velmi problematickou.

V Praze 20. 7. 2010

PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.