

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Lucie Zelená

Mýtus jménem americká střední škola

Bakalářská práce

Praha 2008

Autor práce: **Lucie Zelená**

Vedoucí práce: **PhDr. Olga Šmídová**

Oponent práce:

Datum obhajoby: 2008

Hodnocení:

Bibliografický záznam

ZELÉNÁ, Lucie. *Mýtus jménem americká střední škola*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, 2008. 54 s. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Olga Šmídová

Anotace

Bakalářská práce „Mýtus jménem americká střední škola“ se zabývá problematikou studia na střední škole ve Spojených státech amerických a to z pohledu Čechů, kteří prošli touto zkušeností. Práce se zaměřuje z větší části na skryté kurikulum, teda ty poznatky, dovednosti a postoje, které sice nejsou explicitně stanovené, přesto si je ovšem žáci ze školy odnášejí. Obecně lze hovořit také o termínu kulturní transmise, jelikož do skrytého kurikula jsou zahrnuty hodnoty, které učitel žákům v rámci výuky předává. Skryté kurikulum vyplývá zejména ze způsobu jakým se vyučuje, jak učitel přistupuje k žákům, co na nich oceňuje a podporuje. V menší míře se pak práce zabývá kurikulem oficiálně deklarovaným a to zejména po obsahové stránce výuky. Mezi zkoumaná témata tedy patří jednak charakter sociálních vztahů a interakcí mezi aktéry prostředí výuky, v rámci kterých se utváří neformální pravidla kooperace a soužití. Popsány jsou strategie a typy autorit, které učitel uplatňuje vůči deviantním žákům, a zároveň také, jak je takové chování definováno z učitelské perspektivy. Dále je předmětem zkoumání struktura výuky se zaměřením na to, jaký prostor je věnován jednotlivým aktérům a kdo určuje chod hodiny. A konečně jsou popsány nejběžnější typy aktivit, kterých se žáci účastní přičemž podstatné jsou ty druhy znalosti a kompetencí, které se při nich rozvíjejí.

Annotation

Bachelors thesis „Myth called American high school“ deals with an issue of high school studies in the United States of America from the perspective of Czechs who have experienced it in real terms. The main focus is on the hidden curriculum including knowledge, skills and attitudes which pupils learn even though this matter is not explicitly defined. In general terms it is possible to talk about a cultural transmission as it also includes values transferred from the teacher to the pupils. Hidden curriculum arises from the actual teaching style, the teachers' approach and the things being valued and encouraged the most. Less emphasis is then put on the officially declared curriculum with respect to the content of knowledge. The subject of study primarily includes social relations and interactions among people involved in the schooling environment, in which the informal rules of cooperation and coexistence are shaped. Strategies and types of authority which teachers assert when dealing with deviant behavior are being described, as well as the definition of deviant behavior from teacher perspective. Secondly, the study covers the structure of the class work with emphasis being put on the space devoted to different persons involved. At last, various types of lesson activities on which pupils participate are described and those types of knowledge and competencies particularly being developed.

Klíčová slova

Vzdělávání, škola, kurikulum, skryté kurikulum, kompetence, interakce, etnografie

Keywords

Education, school, curriculum, hidden curriculum, competency, interaction, ethnography

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 21.5. 2008

Lucie Zelená

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Olze Šmídové za intelektuální podporu a cenné rady, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Obsah

ÚVOD	10
1. TEORETICKÉ ZDROJE VÝZKUMU.....	12
1.1 ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE.....	12
1.2 TEORETICKÉ ZDROJE ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE	13
1.3 PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY	14
2. POJMOVÝ RÁMEC	15
2.1 SITUACE	15
2.2 PERSPEKTIVY	16
2.3 KULTURY	18
2.4 STRATEGIE.....	18
2.5 NEGOCIACE	19
2.6 KARIÉRY.....	20
2.7 VYUČOVACÍ HODINA.....	20
2.8 KURIKULUM.....	21
2.9.1 <i>Skryté kurikulum</i>	22
2.9 ZNALOST	24
2.10 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	25
3. ŠKOLA JAKO MÍSTO SOCIALIZACE	26
3.1 VÝCHOVA VS. SOCIALIZACE	26
3.2 PŘÍSTUP STRUKTURNÍHO FUNKCIONALISMU	27
3.3 KONFLIKTUALISTICKÝ PŘÍSTUP.....	27
3.4 PŘÍSTUP SYMBOLICKÉHO INTEAKCIONISMU	28
4. TEORIE VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU USA.....	28
4.1 PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA	28
4.2 PEDAGOGIKY PODPORUJÍCÍ UVĚDOMĚNÍ.....	30
4.3 PEDAGOGIKA OSVOBOZENÍ.....	31
4.4 NOVÁ SOCIOLOGIE VZDĚLÁVÁNÍ	31
4.5 FENOMÉN INDIVIDUALISMU V AMERICKÉ SPOLEČNOSTI.....	32
5. METODOLOGIE	33
5.1 DESIGN VÝZKUMU	33
5.2 VÝBĚR RESPONDENTŮ	34
5.3 METODA SBĚRU DAT	35
5.4 METODA ANALÝZY DAT	36
EMPIRICKÁ ČÁST.....	37
6. VZTAH MEZI ŽÁKY A UČITELI.....	37
6.1 UČITELSKÉ KARIÉRY	40
6.2 SITUACE KULTURNÍHO KONKLIKTU	41
6.3 “IDEÁLNÍ ŽÁK” Z UČITELSKÉ PERPEKTIVY	47
7. VÝUKA.....	49
7.1 PROSTOR PRO INICIATIVU.....	51
7.2 FORMY VÝUKY.....	53
7.9.1 <i>Diskuse a skupinová práce</i>	53
7.9.2 <i>Práce s informacemi a prezentace</i>	55
7.3 TYPY ZNALOSTI A KOMPETENCÍ.....	56
ZÁVĚR.....	60
RESUME	64
POUŽITÁ LITERATURA.....	65

Projekt bakalářské práce

Fakulta sociálních věd UK

Lucie Zelená

II. roč. Bc. – Sociologie a sociální politika (2006/2007)

Název práce: *Mýtus jménem americká škola*

Námět:

Práce by měla poskytnout pohled českých studentů, kteří se na rok stali „exchange studenty na americké střední škole v rámci výměnných programů, na jejich dojmy a názory ohledně této zkušenosti. Zvláštní zřetel bude kladen zejména na následující body:

- Pohled českých studentů na to, jaká je filosofie americké střední školy a její specifika oproti našemu vzdělávání
- Obecný pohled na americké studenty, na jejich vztahy k „exchange studentům“ a na vztahy „native“ studentů mezi sebou
- Pohled na tamní učitele – motivace, typ autority

Zajímá mě, zda studenti chápou americký způsob výchovy ve škole jako pozitivní, např. vzhledem k podpoře osobnosti jedince, či zda jej naopak chápou jako nekvalitní a neschopný poskytnout dostatečné penzum vědomostí. Toto jsou pouze nastíněné extrémy, které ovšem poskytují možné mantinely pohledu na americkou školu, která pro některé představuje záhadný potenciál americké ekonomiky.

Další možnou oblastí zkoumání je sebereflexe „exchange studentů“, tedy to, jak je samotné ovlivnil americký způsob vzdělání.

Metodologie:

Výchozími zdroji podkladů pro formulaci otázek je vlastní zkušenost s pobytem na americké střední škole. Pojmenování jednotlivých problémů vychází z článku, který jsem napsala pro server Česká škola (www.ceskaskola.cz) a formulovala v něm vlastní pohled na specifika, kterými se americké střední vzdělávání odlišuje od českého. Šlo mi zejména o zachycení vzájemného vlivu školy jako instituce a studenta jako osobnosti.

V této práci bych ráda zjistila pohledy dalších „exchange studentů“ a to formou polostrukturovaných rozhovorů s možným doplněním o upřesňující dotazník, týkající se detailů navštěvované střední školy, místa a délky pobytu, popř. způsobu bydlení. Pro následné zpracování bude použita metoda Grounded theory.

Literatura:

- A. de Tocqueville: *Demokracie v Americe I., II.*
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. 1990. *Reproduction in Education, society and culture.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Ivan Illich: *Odškolnění společnosti: 2001*, Sociologické nakl., Praha
- Kalous, J. 1997. *Teorie vzdělávací politiky.* Praha: ÚIV.
- Matějů, P.; J. Straková. (eds.) 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha: Academia, 2006.
- Palečková, J.; V. Tomášek. 2005. *Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003.* Praha: ÚIV, 2005.
- Buchmann, C.; B. Dalton. 2002. „Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context“. *Sociology of Education.* 2002
- David F Labaree: *The Making of an American High School: 1992*, Yale University Press
- Newman, Fred M.: *Student engagement and achievement in American secondary schools; 1992*, Teachers college press, Teachers college Columbia University New York and London
- Čechová, B.: *Na rok za školou – deník české studentky v Kanadě: 1999*, nakl. Doplněk

Strauss, A., Corbin, C.: Základy kvalitativního výzkumu. Postupy techniky metody zakotvené teorie: 1999

Články:

Zelená, L.. Mýtus jménem americká škola (2004):

<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101661&CAI=2124>

Basl, J.: Nezamýšlené důsledky testování:

<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=240&lst=114>

Basl, J.: Vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků a nezamýšlené důsledky testování (*Příspěvek pro Doktorandskou sociologickou konferenci UK FSV a UK FF 2006*)

Pražská skupina školní etnografie: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/frame.htm>

Úvod

Z rozličných stran můžeme slyšet, že vzdělání je v dnešní informační společnosti klíčovým aspektem jak úspěchu člověka na poli profesním, tak kvality soukromého života a trávení volného času. Je ovšem otázkou, jak by takové vzdělání mělo vypadat na počátku 21. století, v době, kdy: Máme denně k dispozici nekonečné množství různě kvalitních a relevantních informací. Kdy už dávno není pravdou, že jedna profese je na celý život. Kdy rozsah konkurence na trhu práce není dán hranicemi národního státu. Kdy mnohé z lidského umu můžu zastat rychle se vyvíjející technologie. Kdy to, co jsme uměli včera, je dnes již zastaralé...

Tato práce by měla poskytnou detailnější vhled do toho, jak je pojato vzdělání na úrovni střední školy ve Spojených státech amerických.

Střední škola je důležitým milníkem v životě jednotlivce, hraje nezastupitelnou úlohu v sekundární socializaci dítěte, jelikož představuje křižovátku mezi světem dětí či „teenagerů“ a světem dospělých. Ne nadarmo se závěrečné zkoušce na střední škole říká zkouška z dospělosti. Opuštěním brány střední školy a dovršením plnoletosti jedinec definitivně získává status dospělého jedince, od kterého se již očekává, že přebírá zodpovědnost za to, jak v něm ob stojí. Škola je proto jedním z aspektů, které hrají významnou roli při rozhodování jedince o jeho dalším počínání, zda studovat a co, nebo zda se věnovat profesi a jaké.

Cílem této práce není ukázat jakýsi ideální model školy či vzdělávacího systému. Takové ambice by byly možná až příliš smělé. Hlavním záměrem je poskytnout obraz toho, jak v USA funguje škola jakožto instituce s uceleným systémem formálních pravidel, která jsou přetvářena v interakci aktérů sociální skupiny - třídy či školy - do složité struktury pravidel neformálních. Co se snaží takto popsaná instituce předat jedinci – žákovi, je taktéž hlavním předmětem zkoumání. Popis, nikoli vysvětlení, komparace či evaluace, je to, co si čtenář může z této práce odnést. Na živosti a autentičnosti mu ovšem dodává fakt, že průvodcem po pravidlech fungování této instituce jsou zde čeští studenti, kterým se prostředí americké střední školy na určitou dobu stalo žitým světem.

Řeč zde bude o tom, jak probíhá interakce a jakou podobu má vztah mezi učiteli a žáky, kteří jsou vůči sobě v jasně daném hierarchickém postavení. Pojednáno bude o taktikách používaných učiteli v roli tvůrců inscenace výuky, a o tom, jak jimi snaží dosáhnout kýženého

efektu u žáků. Stejně tak budou ukázány různé strategie žáků uplatňované v procesu vyjednávání neformálních pravidel a to, jak se díky používání konkrétních strategií zařazují v perspektivě učitele k ustálenějším typům.

Probráno bude, jaký mají žáci prostor k seberealizaci, jaké činnosti se při výuce vyskytují a co učitel od žáků očekává. Část týkající se výuky by pak měla konkrétněji pojednat o tom, jaký typ znalosti a kompetencí je upřednostňován a jaké techniky se používají k jejich zdokonalování. Obecněji řečeno, práce se bude zabývat jednak tím, co škola oficiálně deklaruje jako svůj účel a cíl, ale v mnohem větší míře zde půjde o skryté poselství, které škola žákům podává na cestu do světa dospělých.

1. Teoretické zdroje výzkumu

Tato kapitola bude podrobněji popisovat, z jakých teoretických zdrojů práce vychází, uvedeny budou také předchozí výzkumy a teoretické práce týkající se výzkumného problému.

1.1 Školní etnografie

Hlavním teoretickým a zároveň metodologickým zázemím tuto práci je školní etnografie. Její kořeny sahají do anglosaské sociologie vzdělávání, kde nastal její rozvoj na přelomu 60. a 70. let. Původ této disciplíny tkví v etnologii a kulturní antropologii (Malinowski, Boas), kde objektem zkoumání jsou primitivní národy a cílem výzkumníka je „zachytit perspektivy domorodce, jeho vztah k životu, jeho vizi světa“ (Malinowski 1922: 25 in Kučera 1992: 2). Čelními představiteli školně etnografického přístupu jsou Peter Woods, Martyn Hammersley a Paul Atkinson, z nichž si tato práce přebírá, pojmový rámec a typologie vytvořené pro účely analýzy, dále pak přístup k tvorbě designu výzkumu a metodologický postup.

M. Hammersley vidí přednost etnografického přístupu v tom, že se zde výzkumník dostává do úzkého kontaktu s lidmi v jejich každodenním životě, což umožňuje porozumět jejich jednání a smýšlení s mnohem větší přesností, než u jakékoli jiné metody. Věrný popis přirozenosti sociálních fenoménů je tedy zájmem etnografického výzkumu. (Hammersley 1992).

Podle hlavního představitele britské školní etnografie Petera Woodse má tento přístup tzv. ilumináčnickou funkci, tedy že pronikání do hlubších detailů školního života a objevování věcí, které se od oficiálních popisů školy zpravidla liší. (Woods 1988)

Britská školní etnografie se zaměřuje spíše na školní třídu jakožto potenciální zdroj konfliktu, kde se jednotliví aktéři angažují ve strategické interakci a soutěží tak spolu o legitimitu a kontrolu. Americký etnografický výzkum se zaměřuje na učitele jakožto nositele hlavní kultury, který je postaven do kontrastu s lokálními, regionálními či etnickými subkulturami studentů. (Hammersley 1993)

Co si školní etnografie přebrala z antropologických přístupů, je pohled na aktéry školního prostředí – žáky a učitele - jako na „etnika“ či „národy“ (z řeč. ethnos – národ, kmen, lid). (Kučera 1992) Dle Ericksona je etnikum také možno brát jako určitý počet lidí

navyklých žít pohromadě. Z toho plyne, že pojátkem pro ně nemusí být pouze jazyk, národnost, místo apod., ale může jít o jakoukoli sociální síť formující skupinovou entitu, ve které jsou sociální vztahy regulovány zvyklostně. Pro tento přístup je ovšem podstatné, že na jednotky výzkumu (v tomto případě školu, či školní třídu) pohlíží z perspektivy aktérů, kteří jsou do nich zahrnuti (Erickson 1984: 2). Hammersley v tomto vidí hodnotný rys etnografie, která se zavazuje k porozumění perspektiv příslušníků zkoumaného „etnika“, spíše než k hodnocení toho, co je správné a špatné (Hammersley 1992).

Dle Maynarda je úkolem etnografa popis kultury z pohledu jejího příslušníka, což s sebou ovšem nese nevýhodu. Výzkumník zde musí spoléhat na „common-sense knowledge“, schopnost příslušníka kultury reprodukovat rysy vlastní kultury z pozice toho, kdo ji každodenně zažívá a tvoří. Jeho interpretace jsou proto vysoce subjektivní. (Silverman 2000: 53-54)

Skryté procesy, které ve škole probíhají jsou tedy centrem zájmu školní etnografie, která předpokládá, že škola je zejména místo soužití zúčastněných aktérů. Školu je možné brát jakožto místo učení, pouze pokud si ji aktéři školní situace společně definují jako situaci učení. Čím se etnografie liší od jiného pedagogického výzkumu je deskriptivní nikoli preskriptivní pohled, díky kterému lze rozpoznat, co a jak *je*, nikoli pouze co a jak *by mělo být*. (Kučera 1992)

1.2 Teoretické zdroje školní etnografie

Významnou inspirací zejména pak pro britskou školní etnografii je symbolický interakcionismus (G. H. Mead, H. Blumer), ze kterého přebírá několik podstatných bodů. Jednak že individua skrze interakce s druhými interpretují akce a jednání druhých jako symboly a přiřazují jim význam. Způsob jakým etnografové pojmají sociálním jednání lidí stojí na předpokladu, že lidé svůj svět konstruují jednak tím, že jej pro sebe interpretují, ale také tím, že jednají na základě těchto interpretací (Hammersley 1992).

Dalším neméně významným přístupem, který ovlivnil školní etnografii, a rozvíjí pojetí symbolického interakcionismu, je dramaturgický přístup E. Goffmana. Ten tvrdí, že lidé vyvíjejí strategie v rámci své vlastní prezentace, aby vyvolali a kontrolovali kýžený dojem u druhých. Každá aktivita tak v sobě již obsahuje pro druhé určitý výklad. Školní etnografie

z těchto předpokladů těží zejména v oblasti studia jevů jako jsou manipulace, sociabilita, pokrytectví apod. (Woods 1977: 34 in Kučera 1992)

Školní etnografie vychází dále Schutzovy sociální fenomenologie. Schutz říká, že výzkumník z pozice cizince v prostředí, které zkoumá, zde musí dojít k autentickému vnitřnímu poznání, které má nahradit jeho předchozí vnější znalosti. Výzkumník je veden k přijetí a uvědomění si optiky, která je pro členy zkoumaného etnika naprosto přirozená a sami ji proto neumí odlišit od toho, jak s ní vidí. Pro výzkumníka je tedy adekvátní se označit jako „okrajový domorodec“ než skutečný domorodec, který v novém prostředí pobývá krátce.

H. Garfinkel přidává vlastní etnometodologický pohled. V něm tvrdí, že není možné porozumět věcem mimo jejich kontext, jelikož se jejich význam mění společně s formou, jakou jsou podávány. (Kučera 1992)

1.3 Předchozí výzkumy

Co se týče výzkumů, které byly uskutečněny na etnografickém základě a kterými se inspirovala tato práce, pak mezi hlavní patří výzkumy Pražské skupiny školní etnografie (PSŠE), která od roku 1990 působí na Pedagogické fakultě UK. Od ní byly převzaty zejména studie týkající se sociálních vztahů ve škole. Konkrétně práce M. Kučery (*Popisy žáků: typy nebo stereotypy?*, 1995), která se zabývá tím, jak jsou žáci z učitelské perspektivy zařazováni k jednotlivým typům, z nichž mohou vznikat stereotypy následně ovlivňující učitelský přístup k jednotlivým žákům. Kučera zde zmiňuje také koncept skrytého kurikula, které plyne právě z diferencovaného přístupu učitelů k žákům.

Další inspirací je studie M. Klusáka (*Učitelské strategie práce s kvalitou třídy jako kritérium*

konstrukce typického klimatu ve třídě, 1995), která se zabývá taktikami a strategiemi, které učitelé při výuce uplatňují.

Poznatky ze studie PSŠE od D. Bittnerové (*Střet zájmů - kulturní konflikt mezi učiteli a žáky*, 1995), poskytly vhled do soužití, vyjednávání pravidel a norem spolupráce dvou skupin aktérů školního prostředí (žáků a učitelů).

Dále byla využita práce M. Rendla (*Jak se děti učí*, 1995) zaměřující se zejména na různé přístupy k učení a práci ve škole z perspektivy žáků.

Ze zahraničních výzkumů je třeba zmínit studii F. M. Newmana (*Student engagement and achievement in American secondary schools*, 1992), jenž uvádí aspekty ovlivňující angažovanost žáků ve školním prostředí, na základě výzkumu na bezmála stovce středních škol v USA.

Co se etnografických prací týče, některé poznatky byly převzaty z práce D. H. Hargreavese (*Social relations in secondary schools*, 1998) týkající se analýzy školy jako dynamického systému sociálních vztahů a interakcí.

Pro účely analýzy byla použita studie M. Cortazziho (*Primary Teacher's Narratives: One Thousand Stories from the Classroom*, 1993) založená na kvantitativní analýze rozhovorů s učiteli o tom, jak pojmají svou roli při výuce a jakým prizmatem pohlíží na žáky.

Terminologie a definice, týkající se klíčových kompetencí byly převzaty z publikací OECD (*Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project*, 2005) pro výzkum PISA¹ a zpráv z tohoto výzkumu (*Vědomosti a dovednosti pro život*, 2002).

2. Pojmový rámec

Na nejobecnější rovině se školní etnografie snaží zachytit každodennost života učitelů, žáků a personálu ve školním prostředí. Etnografický popis tedy podává obraz sociální atmosféry školy, způsobů toho, jak reagují učitelé a studenti na vyučování, jak si studenti osvojují pravidla a jak je přetváří apod. (Hendl 2005).

Britská školní etnografie používá několika pojmů pro uchopení toho, co se ve školním prostředí odehrává.

2.1 Situace

Je kontextem, který slouží k interpretaci toho, co se ve škole či třídě děje. Nejde ovšem o objektivní pohled, nýbrž o to, jak aktéři jednotlivé aspekty situace definují, aby dosáhli takové interpretace vlastních dílčích akcí, které jsou pro ně výhodné. Význam situace proto závisí na tom, co z nich aktéři udělají. Woods používá Goffmanovo pojetí „jeviště“ – místo pro formální sebe prezentaci - a „zákulisí“ – neformální prostředí. (Woods 1983: 6)

¹ Program for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků

Bliže ke Goffmanovu (1999) pojetí. Jak již bylo řečeno jedinci se dle něj určitým způsobem prezentují, aby o sobě vyvolali dojem, jaký chtějí. Ten kdo se prezentuje („na jevišti“), v tomto případě např. učitel před třídou, definuje určitým způsobem situaci ve třídě. Od žáků se očekává, že ji budou definovat podobně a potlačí alespoň na nějaký čas své skryté mínění o ní. Díky této vzájemné shodě („pracovní konsensus“) na dané situaci je umožněn její relativně hladký průběh. Dojde-li u některých účastníků k odlišnému výkladu situace, nastupuje prezentující (učitel) s tzv. „obrannými mechanismy“ – taktikami, strategiemi, aby výklad situace napravil.

Goffman dodává, že každá definice situace v sobě nese určitý morální předpoklad, že jedinci se navzájem posuzují a mají právo očekávat soudy od druhých na základě toho, jaké vlastnosti, typické pro určitou vrstvu lidí, se u něj vyskytují.

2.2 Perspektivy

Perspektivy jsou hlediska, úhly pohledu, v tomto případě jde buď o pohled ze strany žáka či ze strany učitele. Jedná se o rámec, prostřednictvím kterého aktéři definují situaci či zacházejí se světem (Woods 1983). Woods také vysvětluje perspektivu jakožto funkci pozice aktéra ve skupině, ze které popisuje situaci. (Woods 1986: 17)

Učitelské perspektivy se liší na základě toho, jaká je koncepce žáka a pedagogiky obecně. Některé mohou žáka vidět jako objekt, který je třeba naplnit znalostmi (psychometrická ideologie), jiné pojmají žáka jakožto objekt, který je třeba podpořit, aby ze sebe vydal to nejlepší (fenomenologická ideologie). (Kučera 1992)

Dalším rámcem, do kterého je možné zasadit učitelské perspektivy je popsán ve výzkumu Martina Cortazziho (*Primary Teacher's Narratives: One Thousand Stories from the Classroom*, 1993), který snažil zmapovat učitelskou kulturu a její perspektivy pomocí kvantitativní analýzy rozhovorů. Na základě toho vytvořil následující schéma.

Jednotlivec (individual)	←→	Třída (class)
↑ ↓	↖ ↗ ↘ ↙	↑ ↓
Výraznost (outstanding)	←→	Průměr, šed' (grey)

- horizontální dimenze představuje opaky (contraries),
- vertikální komplementaritu (complementary)
- diagonály jsou protichůdné (contradictory).

Vyjadřuje zde fakt, že učitelé si nejvíce pomatují výrazné jedince (individuality), ke kterým se nejčastěji obrací. Mezi jedincem a třídou existuje určitá tenze, přičemž výrazný jedinec udává tempo a atmosféru třídy. Nevýrazní jedinci jsou učiteli do značné míry, byť nevědomky, opomíjeni

Woods (1979) vysledoval dvě dimenze, ve kterých se pohybuje učitelské hodnocení žáků: *Introvert vs. živý/ slibný; Vstřícný/ snaživý/ milý vs. „ostatní ,illiterates‘ (primitivové), kteří se baví za zády“.*

Co se týče deviantního chování žáků, zde uvádí Woods (1983: 51) dva ideální typy učitelské perspektivy. První typ („deviance-provocative“) vidí takové žáky jako neschopné podřídit se autoritě a se sklony k rebelii. Tito žáci dle něj nesou zodpovědnost za své chování a nelze jim věřit. Strategie, kterou proti takovým žákům uplatňuje, má provokativní formu, jeho sankce jsou nekonzistentní, záměrně vyvolává konfrontaci.

Druhý typ učitele („deviance-insulative“) považuje všechny žáky za veskrze dobré, pracovité a kooperativní, přičemž to, co způsobuje jejich deviantní chování jsou vnější podmínky a ty je proto třeba změnit. Uplatňované sankce jsou spravedlivé, učitel se snaží s žáky jednat s respektem.

Při zkoumání perspektiv žáků a jejich názoru na ideálního učitele se pravidelně vyskytovaly určité vlastnosti, které žáci na učitelích buď oceňují, či naopak považují za špatné. Povýšení, nerespektující identitu žáků, nespravedliví, příliš dbající na doslovné dodržování formálních pravidel, či příliš měkcí učitelé jsou žáky považováni za provokující. O tohoto chápání se pak odvíjí strategie „odplaty“ žáků vůči učitelům. (Kučera 1992: 13)

2.3 *Kultury*

Kultura v etnografickém slova smyslu se rozvíjí jakmile se lidé střetávají za určitým účelem a vyvíjejí způsoby, jak přistupovat k pravidlům, konverzaci, hodnotám, chování, vzájemnému porozumění, sporům, apod. Jedinec je do kultury uveden skrze socializaci, což na počátku může způsobovat „kulturní šok“ – například vstupuje-li dítě poprvé do školy. Pak ale přijímá novou kulturu (školy) jako cosi přirozeného, učí se, jak v novém prostředí obstat, jak fungují hierarchie, jaká jsou vhodná témata konverzace, tabu, co je podstatné a nepodstatné, jak pracovat, apod. Přičemž kultury, které stojí v opozici vůči vlastní kultuře, považuje jedinec za špatné a nepřirozené. (Woods 1983: 8-9)

Kučera uvádí nejhrubší rozdělení žákovských kultur definovaných jako „pro-školské“ a „anti-školské“, přičemž tvrdí, že jejich vznik souvisí jednak se strategiemi jednotlivých učitelů, ale také z kulturou, s jakou žáci do školního prostředí vstupují.

K „anti-školským“ kulturám pak dodává poznámku a odkazuje se přitom na studii Paula Willise o kultuře „frajerů“, angl. „lads“ (*Learning to Labor: How working class kids get working class jobs*, 1981). Dokládá v ní, že kultura žáků původem z dělnického prostředí je určována z valné většiny jejich sociálním zázemím, nikoli individuálním vybavením a ačkoli stojí v opozici vůči učitelské kultuře, není to její jediné vymezení. Z jejich perspektivy je vzdělání či kvalifikace mystifikací a raději spoléhají na reálnou neformální zkušenost (Willis 1981). Děti z dělnických rodin zůstávají v oblasti manuálních profesí, vyznávají prvky maskulinity a agresivity, což jak uvádí Kučera, má pro ně stejnou hodnotu jako vzdělání pro učitele. (Kučera 1992)

Studii na téma reprodukce sociální struktury se zaměřením na dělnické rodiny, ovšem v podmínkách českého prostředí, uvádí též Katrňák (2004).

2.4 *Strategie*

Tento termín odkazuje k mezičlánku ležím mezi individuem a vnějším tlakem okolí, jedná se tedy o způsob, jakým jedinec dosahuje svého cíle. Woods uvádí doslova strategie zvládání problému nebo též strategie přežití („coping strategies“, „survival strategie“), u kterých je jedinec nucen se adaptovat na vnější podmínky, vyznat se v nich, naučit se v nich chodit.

Westbury toto uvádí na příkladu tradičním stylu vyučování, jakým je přednes látky („recitation“). Pouhým suchým výkladem látky si učitel zajišťuje ale alespoň částečnou pozornost, kontrolu nad studenty a pokrytí látky určené k výkladu. Nejde zde tedy o praktikování určité filosofie vzdělávání, ale pouze o zvládnání situace v daném kontextu (Westbury 1973: 100 in Woods 1983)

M. Klusák na základě analýzy názorů učitelů na tvorbu klimatu školní třídy vytvořil dva typy strategií. Jednou je „strategie povinného závazku“, což představuje snahu učitele zabezpečit plánovaný běh hodiny. Druhým typem je „strategie pedagogického ideálu“, v níž jde o zabezpečení širších cílů, které přesahují rámec hodiny, např. výchova či motivace žáků k učení. (Klusák 1992)

V rámci pedagogiky se často hovoří o tzv. „Pygmalion efektu“², který se vztahuje k interpersonálním očekáváním a vyjadřuje fakt, že pokud učitel dává žákům najevo kladná očekávání týkající jejich úspěchu, vsadí se tato očekávání do mysli žáka jakožto sebesplňující předpověď. (Rosenthal 1997)

2.5 *Negociace*

Tato složka doplňuje celkový interakční rámec školy s důrazem na její konfliktní aspekt. Negociace udržuje dynamiku interakce, protože v sobě nese akty interpretace, identifikace a určitého zúčtovávání v přeneseném slova smyslu. Konfliktní stránka negociace poukazuje na snahu účastníků interakce dosáhnout pro sebe maxima a prosadit své vlastní zájmy. Může se tak dít poměrně mírnou cestou a dosáhnout tak vzájemného pracovního konsensu. Negociace obsahuje také mocenský aspekt – tvorbu hierarchií mezi žáky a učiteli, kde každý nese jiný status a má jinou pozici. Učitel řídí scénu, stanovuje základní pravidla a určuje cíle, zatímco žáci se tomuto podřizují.

Dalším podstatným aspektem negociace je tvorba neformálních pravidel, která představují určitý skrytý řád, díky kterému drží komunita pohromadě. Woods tvrdí, že de facto existují pouze neformální pravidla, jelikož ta formální podléhají neustálé negociaci. Úkolem etnografů pak je odhalit smysl takto vyjednávaných pravidel z pohledu těch, kteří je sami konstruují. Nepořádek, anarchie, plýtvání časem, legrace, lenošení, apod. jsou jevy často se ve školách vyskytující, u nichž na první pohled není vidět pojitko s klasickými procesy, které by ve škole měly probíhat (učení a vyučování). (Woods 1983: 11-12)

² Tento pojem zavedl na základě mnoha experimentů Robert Rosenthal v 60. letech, někdy se mu též říká Rosenthalův efekt.

Vše je objektem negociace mezi žáky a učiteli, díky níž je možné udržet průběh vyučování a soužití obou stran. Kučera uvádí několik příkladů neformálních pravidel jako „pracovní smlouva“, „příměří“, „rovnováha“ či „akceptovaná kolonizace“, která ve skutečnosti mají svůj smysl. (Kučera 1992). Bez zkoumání těchto neformálních pravidel by nebylo možné školní život pochopit, zejména tedy z perspektivy žáka. (Woods 1983)

2.6 Kariéry

Co je chápáno pojmem kariéra v objektivním slova smyslu, tedy jakási dráha učitele či žáka školským systémem po žebříčku postů s hierarchizovanou úrovní prestiže, etnografie pojímá spíše subjektivním pohledem. Subjektivní kariéra představuje spíše individuální zkušenost s institucí a jejími formálními pravidly kariéry. Souvisejícími pojmy jsou pak *závazek* či *zangažovanost*, vyjadřující ochotu aktéra být loajální vůči instituci a vkládat do ní určitou energii (Woods 1983: 13). *Identita*, má vyjadřovat vytváření udržování sebe prostřednictvím této instituce. Kontext nutí jedince k určité sebe prezentaci, neboť jinak se učitel chová v revoltující třídě a jinak ve třídě, která s ním vychází. (Kučera 1992: 15)

Zde se tedy uplatňuje Goffmanovo pojetí prezentování na jevišti, v rámci kterého si člověk utváří identitu. Úkolem učitele je ovlivňovat vývoj identit a to jak ve smyslu podpory individuality a iniciativy, tak ve smyslu kooperace a poslušnosti. (Woods 1983)

2.7 Vyučovací hodina

Z pohledu konstitutivní etnografie, která se zabývá tím, jak se konstitují struktury v rámci školy, v nichž poté probíhá interakce, je vyučovací hodinu možno brát jako jednotku analýzy. Dle Mehana („*Structuring school structure*“, 1978) se strukturování struktur děje zase jen pomocí interakce. Při zaměření na vyučovací hodinu jej proto zajímá, jak se co děje a odkud aktéři (žáci a učitelé) vědí, co mají v jakou chvíli dělat.

Mehan rozděluje hodinu na 3 fáze – úvod, výuka a ukončení – z nichž každá v sobě nese jiný typ tzv. sekvence. Úvodní fáze je obvykle *direktivní* a *informativní* a má být při ní pozornost věnována učiteli a žáci jsou nabádáni k určitým úkonům. Výuka obsahuje sekvenci *vyvolávající* a to v tom smyslu, že učitel provede vyvolání reakce, žáci pak odpovídají, formulují názor, interpretují a uvažují. Konečná fáze hodiny má opět charakter *informativní* nebo *direktivní*.

Veškeré chování, ať již verbální nebo neverbální, zde probíhá v sekvenci *zahájení*, které zpravidla iniciuje učitel, *odpověď*, ta je obvykle na straně žáka, a *hodnocení*.

Jak funguje organizace hodiny je pak dle Mehana vysvětleno pomocí procedury přidělování slova, projevu či akce. Učitel každým svým projevem, aktem, vyžaduje či vyvolává odpověď a zároveň určuje toho, kdo má následně reagovat. Mehan zde pro používá termín *mašinérie*, díky které je zaručen hladký průběh hodiny, na němž se podílí obě strany, tedy jak učitel, tak žáci. Všichni zúčastnění musí mít pro zvládnutí této mašinérie tzv. *interakční kompetenci*, bez které se ovšem neobejdou ani v běžném životě ve společnosti. Tento poznatek vede k tvrzení, že škola je nejen místem předávání akademických poznatků, ale též místem, kde se žáci učí sociální kompetence. (Kučera 1992)

Hammersley na základě této poměrně detailní typologie odvodil 4 typy vyučování či pedagogických stylů. (in Woods 1983)

- **Vyučování na základě disciplíny** – autoritativní role učitele legitimovaná na základě kurikula. Vztah učitele k žákům je spíše univerzalistický
- **Programové vyučování** – autoritativní učitel, výuka postavena více na metodě než na obsahu učiva, které má být předáno, upřednostňování „one-to-one“ vztahů
- **Progresivní vyučování** – autoritativní role učitele, která je uplatňována především proto, aby se posílala spontánnost učení, malá míra kontroly, na žáky je pohlíženo jako na děti, učení spíše děláním než posloucháním, kurikulum obsahuje především objektivní a univerzálně platnou znalost
- **Radikální neintervencionismus** – role učitele není výrazně vymezena, metoda a ani obsah kurikula jsou přesně dány, učení je spíše produkce, než reprodukce znalosti, plynoucí ze skryté motivace.

2.8 Kurikulum

Kurikulární oblastí se blíže zabývá antroetnografie, jinak též antropologie výchovy, směr rozvinutý zejména v Severní Americe. Tento proud sleduje vlivy kultury na výchovu a její následný vliv na formování osobnosti, proto zde hraje důležitou roli termín *kulturní transmise*, jíž se podrobněji zabýval např. Spindler (Kučera 1992: 18-19). V souvislosti

funkcí školy jakožto prostředkem k předávání kultury z generace na generaci je třeba se blíže podívat na termín kurikulum.

Etymologie slova kurikulum má kořeny v lat. slovu *curro, currere* – běhat, *curriculum* (pl. *curricula*) – běh, závodíště. V 17. století byl termín kurikulum používán namísto pojmů *studium, ordo, ratio, institutio*, tedy plánovaně uspořádaný učební obsah. V 18. stol. pak ustoupil termínu učební plán, zůstal však v povědomí v anglosaském světě, aby se odtud v době moderní opět rozšířil do pedagogiky celosvětově. (Maňák 2003)

Dle Bobbity, který jej jako jeden z prvních definoval (*The Curriculum*, 1918), jde o souhrn činů a zkušeností, které by žák měl vstřebat, aby se z dítěte stal takovým dospělým, který je schopen se uplatnit ve společnosti. Bobbitt do pojmu zahrnuje jak záměrně stanovené věci, které má žák zakusit, tak ale i nezamýšlené a neplánované zkušenosti.

Podle další definice jde o veškeré učení, které je plánované a vedené školou, ať již individuálně či ve skupinách, na půdě školy nebo mimo ni (Kelly 1989: 10). Podle jiné definice je k. komplex problémů vztahujících se k řešení otázek, proč, koho, v čem, kdy, za jakých podmínek a s jakými efekty učit (Walterová 1994: 14). Kalous definuje kurikulum jako veškerou zkušenost získávanou v průběhu školní docházky, konkrétně tedy činnost ve třídě, obsah výuky, cíle vzdělávání, vztahy mezi učiteli a žáky a další faktory ovlivňující situaci učení. (Kalous 2006)

2.8.1 Skryté kurikulum

Koncept skrytého kurikula, který se v antroetnografii objevuje právě v souvislosti s přenášením kultury z generace na generaci, odkazuje k tomu, co se ve výsledku ve škole učí a co se žáci naučí vedle oficiálně deklarovaných školních požadavků. (Kučera 1992)

Phillip Jackson (1994) tvrdí, že proces učení není jen přenos znalostí, ale jde zejména o proces socializace. V rámci něj se žáci „učí jak se učit“, jaká jsou pravidla jednání s oficiálně stanovenou autoritou v podobě učitele, kdy a ke komu je možno mluvit. Obsahem skrytého kurikula může být také uvědomování si, že proces učení je individuální a zároveň kompetitivní záležitostí. V Jacksonově definici skrytého kurikula je proces učení (formální i neformální) vymežován následovně:

- Uskutečňuje se vždy v limitech všemožných strukturálních imperativů
- Zahrnuje sociální interakci mezi žáky a učiteli

- Reflektuje mocenskou pozici učitele, která je odvozena ze struktury školy
- Stanovuje limity toho, co je jak žáci, tak učitelé smí ve škole dělat

Jackson dodává, že školu lze skrze fakt, že žáci ji navštěvují povinně, přirovnat k institucím typu vězení či psychiatrická léčebna.

Zde je možné vysledovat paralelu s Goffmanovým pojmem „totální instituce“, které jsou charakteristické tím, že se odehrávají na jednom místě a pod dohledem, v rámci stejné skupiny lidí a v režim, který je jasně určen racionálními pravidly sloužícími k dosahování cílů instituce (Goffman 1966).

Kelly (1989) v tomto smyslu připomíná, že v rámci skrytého kurikula se žáci učí různým sociálním rolím, jako jsou například genderové role či přístup k dalším aspektům sociálního života. Průcha pod termínem skryté kurikulum vidí mimo jiné i osobní postoje a hodnoty, které učitelé přenášejí na žáky. Může se jednat např. o politické preference, názory na etnické otázky apod. (Průcha 2000)

Podle Margaret LeComptové je obsahem skrytého kurikula příprava dětí na budoucí pracovní život, jelikož škola vyžaduje podobné přístupy, hodnoty, schopnosti a vzorce chování jako pracovní prostředí. Konkrétně jde o pořádek, preciznost, dochvilnost, apod. (LeCompte 1978)

V knize „*Schooling and equity*“ (2001) D. Hill a M. Cole tvrdí, že skryté kurikulum kategorizuje určité kultury a způsoby chování jakožto vhodné pro další akademické aspirace, zatímco jiné nikoli. Takto podle Hilla a Cola, kteří se tímto odkazují na P. Bourdieu, dochází k reprodukci kulturních nerovností (in Basl 2006).

Výzkum Jamese S. Colemana (*The Equality of Educational Opportunity Study*, 1966), tento jev potvrzuje přímo v kontextu americké kultury, když dokazuje klíčový vliv rodinného zázemí na úspěšnost dětí ve vzdělávacích institucích, jelikož rodina v rámci své socializační funkce poskytuje jedinci základ pro následné učení ve škole. (Vojtíšková 2007)

Dewey tvrdí, že skryté kurikulum zahrnuje hodnoty, postoje a očekávání vyjádřené skrze školu jako instituci, vztahy mezi žáky a pedagogy, systém odměn a trestů. (in Basl 2006)

2.9 Znalost (knowledge)

Znalost (knowledge) je definována jako skutečnost, že někomu je známa nějaká věc, stav či osoba³. Zpráva Eurydice (2002) uvádí dva základní druhy znalosti:

- „*Know-what*“ („vědět co“) – označuje faktografické poznatky a informace. Je možno je též označit jako „kodifikované poznatky“, které mohou existovat nezávisle na nositeli a jsou tudíž přenositelné. Nejčastěji se jedná o poznatky z jednotlivých vědních disciplin.
- „*Know-how*“ („vědět jak“) – jedná se o funkční znalost či dovednost, schopnost provádět určité úkony. Jinak též „vnitřní nevyslovené poznatky“, které jsou spjaté s nositelem a tudíž obtížně přenositelné. Právě tento druh znalosti odkazuje k osobním s sociálním kompetencím.

Z hlediska školní etnografie a pro účely této práce je zde uvést koncept znalosti, tak jak jej definoval Hammersley (in Woods 1983).

Konceptualizace znalosti	
objektivní univerzálně platná znalost	osobní znalost vázaná na konkrétní účel
obecná znalost	znalost vázaná na obor (disciplínu)
jasně dané kurikulum	nestanovené kurikulum

Díky prudkému rozvoji technologií během posledních několika desetiletí se faktické údaje staly rychleji a v obrovské šíři dostupné, jejich memorování už proto není v takové míře potřebné. Mnohem užitečnější pro člověka dnešní doby je umět vybrat takové nástroje, principy a obecnější dovednosti, které mu pomohou přizpůsobovat se rychle se měnícím nárokům zejména na trhu práce, ale i při trávení volného času. V tomto směru je tedy třeba hovořit spíše o *kompetencích* („*know-how*“), než faktických poznatkách („*know-what*“), které by škola měla učit. (Eurydice 2003)

³ *The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*, 3. vydání. Oxford: Oxford University Press 1973 in Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě. 2003. *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Praha: UIV (<http://www.eurydice.org>)

2.10 Klíčové kompetence

Tento pojem nemá dle zprávy Eurydice (2003) přesně stanovenou definici, obecně se ale předpokládá, že „(m)usí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích.“

Pro účely této práce bude definováno jen několik klíčových kompetencí, výčet tedy zdaleka není úplný.

- **Funkční (čtenářská) gramotnost** – „schopnost aktivně participovat na světě informací“ (Matějů 2000). Dle výzkumu PISA má tato kompetence umožnit porozumění psanému textu, vystihnoutí jeho hlavní myšlenky či hledání potřebné informace. Dále jde o schopnost porovnávat informace z různých zdrojů, posoudit jejich kvalitu a obhájit na základě nich vlastní názor, použít text k dosažení vlastních cílů, rozvoji vědomostí a aktivní účasti ve společnosti. (Straková a kol. 2002).
- **Osobnostní kompetence** – vyjadřují spíše postojové vlastnosti a je jimi myšlena zvědavost, tvořivost, iniciativnost, odpovědnost, spolehlivost, cílevědomost, motivovanost, kritický přístup, smysl pro „fair play“ apod.
- **Sociální (interpersonální) kompetence** – jedná se o schopnosti účinně komunikovat (jinak též *komunikační kompetence* (OECD 2005) a udržovat tak soukromé a profesní vztahy. Patří zde schopnost týmové práce, aktivní zapojení do života komunity (občanský přístup), se kterým se pojí znalost osobních práv a povinností. Zahrnuta je také znalost pravidel a zásad života v pluralitní společnosti, respektování jiných kultur a tradic. (Eurydice 2003; OECD 2005).

Dle citovaných zpráv *Vědomosti a dovednosti pro život* (2002) a *Klíčové kompetence: Vznikající problém ve veřejném povinném vzdělávání* (Eurydice 2003) je orientace na zmíněné dovednosti a obecnější principy v pedagogice nezbytným krokem k výchově jedinců, kteří budou schopni obstát v rychle se měnící moderní společnosti. Matějů (2000) na základě výzkumu funkční gramotnosti dodává, že tato kompetence silně koreluje s životními šancemi jedince. Rozvoj kompetencí dle něj umožňuje lidem se efektivně učit i po opuštění institucí

formálního vzdělávání, což je nezbytnou podmínkou jejich dalšího kvalifikačního a zejména profesního růstu.

3. Škola jako místo socializace

Samotný proces vzdělávání ve škole částí procesu socializace člověka. Socializace je sice přítomna ve všech fázích lidského života, v mládí však je její úloha klíčová, jelikož jde o období, kdy člověk postupně dosahuje statusu dospělého. (Alan 1974)

Popisujeme-li proces dosahování dospělosti v kontextu školy, pak je třeba rozlišit pojem socializace od pojmu výchova, potažmo vzdělání. Tento rozdíl bude vysvětlen v následující kapitole. Dále pak budou uvedeny některá hlavní paradigmatu funkce školy ve společnosti.

3.1 *Výchova vs. socializace*

Nejobecnější pojetí výchovy ji považuje za předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci. (Kalous, Veselý 2006: 62)

„Výchova je záměrné formování osobnosti, realizované v rámci výchovného vztahu a řídicí s podle výchovného ideálu, který byl v určité skupině přijat.“ (Szczepanski 1966: 42)

Durkheim definuje výchovu jako působení generace dospělých na ty, kteří ještě nejsou zralí pro život ve společnosti, aby v nich byla probuzena řada fyzických, duchovních a morálních sil, vyžadovaných společností. (Alan 1974) Výchovu lze chápat také jako rozvoj postojů, hodnot, návyků a chování. (Průcha 1997) Definice výchovy v sobě tedy nesou určitý nádech intencionality a jde tedy o cílené působení na osobnost za účelem dosažení určitých jejích změn.

Je-li řeč o škole, pak výchovu je zde nutno doplnit pojmem vzdělání. Významové rozdíly je možné ukázat na latinské etymologie těchto slov. Výchova neboli „eruditio“ má co dočinění s pěstováním a kultivováním člověka z hlediska jeho morálky a charakteru. Naproti tomu vzdělání - „educatio“ odkazuje spíše do roviny učení (jazyk, věda...), osvojování si intelektuálních a praktických znalostí a dovedností, realizovaných v rámci školního vyučování. (Alan 1974: 19-20).

3.2 *Přístup strukturního funkcionalismu*

Dle funkcionalistického přístupu je škola prostředníkem mezi prostředím rodiny a světem dospělých, kde se dítě učí takovým dovednostem, které bude potřebovat ve skutečném světě. (LeCompte 1978). Dle funkcionalistického pohledu na školní kurikulum, sociální zkušenost, kterou žáci ve škole získávají, je učí normám charakteristickým pro dospělé členy společnosti. Tato zkušenost je vytvářena základě konsenzu a je sociálně nediferencovaná.

Émile Durkheim za funkci vzdělávání považoval službu hodnotám a potřebám společnosti. Škola má připravovat jedince na život ve společnosti a s její pomocí má jedinec internalizovat jednotlivé společenské zájmy, mezi které patří pravidla, zvyky, práva apod. Učitelé dle Durkheima byli pověřeni společností, aby vyšlechtili v dětech smysl pro disciplínu. Vzdělávací systém má za úkol podporovat sociální solidaritu.

Strukturní funkcionalismus v čele s Talcotte Parsonsem staví rovnítko mezi sociální řád a zdravou společností. Dle strukturních funkcionalistů jde ve vzdělávacích institucích o socializaci dětí, při které dochází k nabytí znalostí, osvojení si patřičných přístupů, norem a hodnot. Internalizaci těchto hodnot každý jedinec potřebuje, aby se stal produktivní součástí společnosti. (Alan 1974)

3.3 *Konfliktualistický přístup*

Od 60. let 20. stol. se začaly objevovat teorie stojící v opozici vůči konsensualistickému paradigmatu strukturního funkcionalismu. Konfliktualisté tvrdí, že vzdělávací systém namísto toho, aby každému jedinci poskytl rovnou příležitost k uplatnění ve společnosti, naopak prohlubuje reprodukci sociálních nerovností. Na konkrétní příčiny reprodukce sociálních nerovností pomocí systému vzdělávání poukazuje hlavní představitel konfliktualismu Pierre Bourdieu je dle něj zásadní vliv dominantní vyšší třídy na vzdělávací systém, který předpokládá, že žáci prošli určitým druhem socializace při které získali potřebný kulturní kapitál, vlastní právě členům vyšší nebo střední třídy (Šanderová 2005). Žáci z nižších tříd jsou v důsledku toho určitým způsobem znevýhodněni. Východiskem je pro Bourdieu teorie kulturních kódů Basila Bernsteina.

Bernstein poukázal na to, že existují dva druhy jazyka (rozšířený a omezený jazykový kód), jejichž používání je závislé na příslušnosti k dané sociální vrstvě. Hlavní příčinu rozdílné úspěšnosti žáků shledává ve faktu, že učitelé používají jakožto standard komunikace

rozšířený jazykový kód, který ovšem děti z nižších tříd nemají dostatečně osvojený. (Trudgill (1974) 1983: 132-134)

Bourdieu tedy navazuje na Bernsteina když tvrdí, že školní úspěch dítěte je funkcí vzdálenosti habitu, který podporuje škola, a habitu, který žák získává v jiných formách vzdělávání, především v rodinném zázemí. (Bourdieu, Passeron 1990: 72)

3.4 Přístup symbolického interakcionismu

Tento přístup, jehož hlavním představitelem je G. H. Mead, klade oproti funkcionalistickému paradigmatu důraz na aktivní roli jedince v průběhu socializace. Podstata jedince zde není potlačena kulturou a není v takové míře podřízena sociálním tlakům. Pro tento přístup je podstatná teorie formování „Já“, ke kterému dochází v interakci jedince s jeho okolím, při níž se jedinec učí velké množství symbolů. Jedinec si reakce a působení okolí vlastním způsobem interpretuje, čímž vzniká jeho osobitý obraz. Ten je závislý na konkrétní povaze jedince, jeho potřebách, situaci a na úrovni jeho vědění. Tlak okolí pouze usměrňuje to, jakým způsobem se bude ubírat jednání individua, které je podmíněno jeho hodnotami a cíli. Symbolický interakcionismus se tedy soustředí na perspektivy, skrze které lidé dávají světu význam. (Kučera 1992, Giddens 2003)

Dalším představitelem tohoto proudu je Ch. H. Cooley a jeho koncept „looking-glass self“ tedy „zrcadlového já“. Dle něj se osobnost jedince tvoří vlastní interpretací toho, jak na jedince reaguje okolí.

4. Teorie vzdělávání v kontextu USA

Existuje mnoho způsobů nahlížení na vzdělávací proces, jeho organizaci, hodnoty a priority. Následující kapitoly budou zaměřeny na ty pedagogické přístupy a filosofie, které měly a stále mají nerasmazatelný vliv na americký systém vzdělávání.

4.1 Pragmatická pedagogika

Prvním ryze americkým proudem v pedagogické teorii byl pragmatismus, vycházející z pragmatické filosofie, která taktéž vznikla na půdě USA. Tento přístup se začal rozvíjet na přelomu 19. a 20. století a jeho nejvýraznějším představitelem byl filosof a pedagog John

Dewey (1859-1952). Pragmatická pedagogika, v literatuře je možné se setkat také s označením progresivní výchova, dosáhla největšího rozmachu během 20. a 30. let, tedy v době, kdy Amerika začala hrát významnou roli ve světové ekonomice a politice, aby po skončení II. světové války tento proud ustoupil poněkud do pozadí. Její vliv je ale v americké pedagogice nesmazatelný.

Krédem pragmatické pedagogiky v USA bylo prosazování demokratických ideálů a tradic a zejména jejich uplatňování v praxi – ve společenském a politickém životě. Dewey se snažil prosadit pedagogický systém, který by nebyl orientován pouze individualisticky či elitářsky, nýbrž tak, aby poskytl základy výchovy širokým masám americké mládeže. (Singule 1990)

Zásady pragmatické pedagogiky tkví v představě, že výchova musí procházet neustálým vývojem, reflexí, revizí, protože i skutečnost se neustále mění a inovuje. Podstatou proto není přizpůsobování jedince společnosti, okolnímu světu, nebo trvalým hodnotám dobra, jde o neustálou rekonstrukci zkušenosti. Výchova má pomoci dítěti interpretovat skutečnost, která vždy vzniká v interakci jedince s okolím, aby se uměl do budoucna lépe rozhodovat, rozvíjet a poučil se z minulosti. V důsledku toho by tedy výchova neměla být oddělena od reálného života. (Dewey 1966 in Singule 1990)

Pragmatická pedagogika prosazuje zkušenostní učení, kde se žák dostane co nejvíce do situací skutečného života, které se učí interpretovat, kriticky hodnotit a poučovat se z nich do budoucna. Tento aspekt se úzce pojí s aktivním pojetím výuky („aktivní pedagogika“), jenž by měla využívat přirozených dispozic žáka k učení se tomu, co jej zajímá. Zde se tedy objevuje pedocentrický („child-centered“) charakter pragmatické pedagogiky. Dewey ovšem dodává, že volnost dítěte by měla být korigována. K tomu je zde učitel, který má ovlivňovat vývoj žáků tím, že kontroluje prostředí, ve kterém probíhá jejich růst (růst jakožto zvyšování účasti rozumu na řízení života), nikoli tím, že pouze předává dílčí informace. (Singule 1990: 36-37)

Z posledního řečeného vyplývá další aspekt pragmatické pedagogiky a tím je důraz na učení prostřednictvím řešení problémů, nikoli pouhým ukládáním učiva do paměti. Tento rys se odchyluje od rysů tradiční pedagogiky, která vidí učení jakožto recepci poznatků a povahu poznání jako abstraktní. Pragmatismus naopak zdůrazňuje poznávání pomocí aktivního propojení se zkušeností. (Singule 1990: 38)

K této kapitole je třeba dodat Tocquevillův pohled na to, jak přistupuje americká společnost ke vzdělání. Tvrdí totiž, že Američané upřednostňují praktické vědy, které mají rychlé uplatnění v praxi, před vědami teoretickými. V demokratické společnosti lidé oceňují spíše pohotovost nápadu a schopnost jej v pravý čas využít.

Základní vzdělání, které je zde dostupné co nejširším masám občanů, má sloužit zejména k udržení demokratických hodnot. Tím se vzdělání stává především prostředkem výchovy k morálním hodnotám a správnému občanskému postoji. (Tocqueville 1992)

4.2 Pedagogiky podporující uvědomění

Jednou oblastí pedagogických teorií, které měly vliv na americký způsob vzdělávání jsou teorie podporující uvědomění, ve kterých je kladen důraz na to, aby byl žák veden k uvědomování si sebe sama jakožto sociálního činitele. Představitelem této teorie je Brazilec Paulo Freire, který prosazoval roli vzdělávání jakožto probouzení kritického myšlení. Freire vychází z prostředí Brazílie 60. let, kde v té době vládl totalitní režim a kterou charakterizoval jako uzavřenou společnost, v níž je běžný člověk utlačován vládnoucí třídou. V takové společnosti jsou podle něj lidé ochočení, odcizeni a neschopni kritického myšlení. Po přechodu k demokratickému zřízení země se Freire snaží prosazovat takovou pedagogiku, která by vychovávala lidi k politické a sociální zodpovědnosti, schopnosti sám za sebe rozhodovat a tím posilovat demokratické hodnoty. Vidí vzdělávání jakožto východisko k řešení konfliktů rozdílných kultur s rozdílnými problémy.

V pedagogické praxi Freire navrhuje několik zásad, jak dosáhnout výše zmíněných cílů. Představuje zejména *vyučování jako dialog*, kde nedominuje hierarchičnost vztahů mezi studenty a učitelem. Takováto forma totiž vede k rozvíjení smyslu pro účast na dění, ať již ve školním prostředí či v běžném životě, a podporuje komunikaci a aktivitu jedince, jež jsou nutným předpokladem rozvoje kritického myšlení. I. Shore k tomu dodává, že dialog je demokratická komunikace, která potlačuje nadvládu jedné strany a podporuje svobodu tvorby. (Shore, Freire 1987 in Bertrand 1998: 161)

Další zásadou je souvislost vzdělávání s realitou každodenního života. Toto je možné demonstrovat na předchozí zásadě vyučování jako dialogu, jelikož se předpokládá, že při něm jedinec vychází z vlastní zkušenosti, z konkrétna, z vlastního zdravého rozumu. Prostor školy pak má napomoci překlenout mezeru mezi laickým vnímáním každodenní skutečnosti a jejím vědeckým pojetím.

Vrcholem tohoto pojetí vzdělávání je výchova ke kritickému myšlení, stav, kdy si jedinec uvědomuje problémy vlastní kultury a hodnoty, které interiorizoval, a je schopen či ochoten se na tvorbě této kultury podílet. Podmínkou této participace je osvobození se do hodnot vládnoucí třídy a schopnost vlastního kritického hodnocení skutečnosti.

Co odlišuje tento přístup od personalistického pojetí vzdělávání, je fakt, že zde není žádoucí, aby vývoj žáka byl ponechán čistě na jeho vlastní vůli. Je zde snaha vštípit žákům takové pojetí svobody, které je sociální nikoli pouze individuální hodnotou. (Bertrand 1998)

4.3 Pedagogika osvobození – empowering education

Na systém vzdělávání v USA měl velký vliv přístup již zmíněného I. Shora, který částečně převzal přístup P. Freira. Shor reprezentuje tzv. „pedagogiku osvobození“ (empowering education), jejímž hlavním motivem dát žákům schopnost dělat změny ve společnosti, konkrétně tedy vychovávat dobré pracovníky, aktivní občany, podporovat kritické myšlení a demokratické hodnoty. Dle tohoto přístupu je učení vždy interakcí jedince a společnosti a je na učiteli, aby vytvářel takové situace, při kterých je žák aktivním aktérem procesu učení. Neodmyslitelnou součástí toho přístupu je proto dialog. Proces učení je chápán jako výzkumná aktivita, při které si žák přirozeně klade otázky, postupně tak díky odkrývání skrytých významů věcí buduje své vědění a kritičtější pohled na sociální svět kolem sebe. Zde se Shore odkazuje na Derridovu teorii dekonstrukce, která významně ovlivňuje postmoderní myšlení tak, že i v sociálních institucích jako školní kurikulum je možno hledat skryté významy.

Tento typ pedagogiky je tedy protipólem tradičních metod, které jsou charakteristické jednostranností vztahu - učitel (vede monolog ze stupínku), žák (zapisuje poznámky z výkladu). Nová pedagogika proto klade důraz na kooperativní vztah při výuce

Při demokratické výuce by se žáci měli naučit zpochybňovat již hotové odpovědi, nikoli pouze slepě odpovídat na otázky. Důraz je zde proto kladen na schopnosti vyjadřovat se a to napříč jednotlivými studovanými obory. Tato interdisciplinarita dle Shora podporuje chápání souvislostí a provázanost výuky s praxí. Z výše zmíněného lze tedy tento přístup považovat spíše za výchovu nežli za vzdělávání (Shor 1992).

4.4 *Nová sociologie vzdělávání*

Přístup, který později také ovlivnil vzdělávání v USA a jehož základy leží ve Velké Británii 70. let. zejména z pera M. F. D. Younga, se jmenuje Nová sociologie vzdělávání (NSV). Ve Spojených státech ji poté rozvinul M. W. Apple.

Centrem zájmu NSV je skutečnost, že kurikulum a ti, kteří jej naplňují, tedy učitelé, jsou příčinou reprodukce nerovností ve školách. Problémem je fakt, že v procesu vzdělávání dochází k selekci důležitých a nedůležitých poznatků a k umělému oddělení předmětů. Co však není bráno v úvahu, je vlastní žákova přirozená zkušenost, kterou si přináší z mimoškolního prostředí. Young poukazuje na to, že proces určování poznatků, které mají být žákům ve škole předány, je ideologickou selekcí ze strany společnosti. (Bertrand 1998)

S přístupem nové sociologie vzdělávání je dáván do souvislosti také etnografický přístup zkoumání školního prostředí, který je použit v této práci. NSV zejména v podání Hargreavese přispěla zejména tématem konstrukce jednání znalosti (knowledge) v rámci školního prostředí. (Woods 1986)

4.5 *Fenomén individualismu v americké společnosti*

...je zakořeněn již od jejího vzniku v souvislosti s tím, jak se odtrhla od aristokratického formy vlády a začala vládnout sama sobě, přičemž signifikantní byla pro ni rovnost životních podmínek. Tam kde společnost není rozdělena do rigidních tříd, má jedinec možnost vzít osud do svých rukou a usilovat sám o vlastní prospěch. (Tocqueville 1992) Hrozba, která zde ovšem vyvstává, je izolace těchto jedinců od zbytku společnosti. (Tocqueville, 1992; Bellah et. al. 1985).

Tocqueville uvádí způsob, jakým se americká společnost vypořádává s tímto problémem v podobě svobodných institucí. Jedná se o příležitosti volit si (a být volen) vlastní politické zástupce, které jsou dostupné ve všech částech území již na poměrně nízké úrovni a tudíž k dispozici velkému spektru občanů. Tato možnost zasahovat do rozhodovacího procesu zároveň vyvolává pocit, že občané jsou závislí jeden na druhém, jelikož musí spoléhat na mínění svého bezprostředního okolí. Dále Tocqueville zmiňuje zálibu Američanů v účasti na občanském životě v podobě nepoliticky zaměřených spolků, které pomáhají uskutečňovat tužby společné většímu počtu lidí. (Tocqueville 1992).

Bellah (1985) pro vysvětlení tohoto fenoménu jakožto dvousečné zbraně používá metaforu amerických hrdinů, kteří právě díky tomu, že se rozhodli vymezit vůči většině, jsou

pro společnost nesmírně přínosní. Uvědomují si totiž cenu, jakou mají jejich specifické schopnosti a vlastnosti a neváhají jich využít, protože nejsou závislí na mínění ostatních.

5. Metodologie

Tato práce vychází z kvalitativního výzkumu založeného na etnografickém přístupu v oblasti vzdělávání. Jedná se o induktivní metodu, jejíž předností je fakt, že je schopna se dostat blíže k samotné sociální realitě, než je tomu u ostatních metod. Tato záliba v realismu je pak v rámci etnografie vyvažována domněnkou, že lidé konstruují sociální svět jednak skrze interpretaci tohoto světa a jednak skrze jednání, které je založeno na těchto interpretacích, což představuje relativistický protipól k realismu. (Hammersley 1992 in Huberman, Milles 2002)

5.1 Design výzkumu

Dle základní literatury týkající designu etnografického výzkumu od Hammersleyho a Atkinsona (*Ethnography: Principles in practice*, 1995) je design výzkumu v tomto případě postaven na tušených problémech, nikoliv na předem stanovených představách. Hammersley dodává, že tvorba designu výzkumu je reflexivní proces, který působí ve všech fázích výzkumu s tím, jak se vyvíjí názor výzkumníka. Předem stanovené hypotézy nejsou v případě etnografie časté a generují se obvykle až v průběhu výzkumu. (Hammersley, Atkinson 1995: 23-25)

Design výzkumu je postaven na tušených problémech, které vyplývají z předcházející vlastní zkušenosti autorky s prostředím, o kterém je veden výzkum, tedy s ročním studiem na střední škole v USA.

Hlavní výzkumná otázka je tedy následující:

- Jaký efekt má na žáka prostředí americké střední školy se všemi formálními a neformálními pravidly, která jsou uváděna do praxe skrze interakci jednotlivých aktérů (žáků a učitelů) školního prostředí⁴?

⁴ Autorka je si vědoma omezení, které plyne z faktu, že nejde o bezprostřední pozorování interakcí v nichž se pravidla utváří. Design výzkumu je proto postaven na zpětné reflexi toho, jak probíhal proces adaptace na americkou školu. Je zde taktéž nutno brát v úvahu, že na pozadí této reflexe vždy stojí zkušenost s prostředím a kulturou české školy.

Dílčí otázky pak zkoumají:

- Jak vypadá vztah mezi studenty a učiteli a jak probíhá interakce?
- Co se děje při vyučovacích hodinách? Kdo co iniciuje? Jak vypadá forma výuky? Co je obsahem výuky?
- Co učitelé na studentech cení a co od nich očekávají?
- Jaká jsou pravidla školy?

5.2 *Výběr respondentů*

Do výzkumu byli zahrnuti čeští studenti, kteří prošli ve většině případů ročním studiem na libovolné střední škole v USA. Charakter navštěvované školy, její velikost či umístění nebyly předem nikterak definovány. Jediným předpokladem pro výběr respondenta byl fakt, že navštěvoval jakýkoli ze čtyř ročníků středoškolského studia⁵. Důvodem volby studentů z blíže nespecifikovaného spektra škol je jednak snaha zachytit určitou sjednocující filosofii amerického způsobu středoškolského vzdělávání a dále pak vnější vlivy, které by mohly kvalitativně ovlivnit zkoumané aspekty vzdělávání (např. převládající socioekonomické zázemí studentů dané školy apod.). Všichni respondenti navštěvovali veřejné střední školy, nikoli školy církevní či soukromé.

Věk respondentů v době jejich studia v USA se pohyboval mezi 16-19 lety, tedy standardní věk středoškolského studia. Jejich věk v době rozhovorů byl 23-27 let, nejednalo se tedy o lidi s bezprostřední čerstvou zkušeností, ale spíše o ty, kteří danou problematiku hodnotí s odstupem a mají již v dané věci utříděný názor.

Do výzkumu se dostalo 8 respondentů, jejichž výběr byl prováděn v převážné většině metodou „sněhové koule“. Několik respondentů bylo vybráno díky předchozí osobní známosti, ostatní pak na základě doporučení obvykle ze stran spolužáků, přátel apod.

⁵ Podle mezinárodní klasifikace vzdělávacích programů ISCED-97 vztahující se na země OECD se jedná o typ ISCED 3. Rozsah tohoto typu programu v USA je definován ročníkem 9-12. Další specifikace uvádí, že se jedná o modulový typ studia, kde si studenti kombinují jednotlivé kurzy s ohledem na pokračující vzdělávání nebo specifickou profesi.
(OECD: *Classifying Educational Programmes Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. 1999. Paris.)

5.3 *Metoda sběru dat*

Přestože nejužívanější etnografickou technikou vycházejí ze symbolického interakcionismu je zúčastněné pozorování s výzkumníkem nesoucím jasnou roli v rámci zkoumané instituce, ve skutečnosti jsou tato dlouhodobá pozorování v mnoha případech doplňována o nestrukturované či polostrukturované rozhovory. (Woods 1988: 90)

Tato práce je postavena na polostrukturovaných rozhovorech s otevřenými otázkami. Důvodem volby tohoto druhu interview byla jednak snaha postihnout výše zmíněné tematické okruhy, redukovat tak zároveň odlišnosti výpovědí jednotlivých respondentů a dále pak možnost následného porovnání jednotlivých výstupů. Volba rozhovoru jakožto výzkumné metody byla též dána snahou zjistit, co si respondenti myslí, jaké jsou jejich názory a pohledy na věc. Nešlo zde primárně o popis toho, co lidé v dané zkoumané instituci dělají, proto nebyla použita metoda zúčastněného pozorování (Hendl 2005: 161). Úskalí metody zúčastněného pozorování konkrétně pro tento výzkum tkví také v časových a finančních možnostech.

Během výzkumu bylo od některých otázek upuštěno, jelikož se ukázalo, že odpovědi na ně se objevily po položení ostatních otázek. Jiné otázky byly rozvedeny více do detailu a to především na základě provádění průběžné analýzy již sebraných dat. Ve většině případů se podoba interview (pořadí otázek, jejich explicitní položení apod.) přizpůsobovala samotnému dotazovanému na základě toho, jak se respondent jednotlivých témat dotkl. Respondenti mohli své odpovědi rozšiřovat nebo doplňovat o další témata, která byla z jejich hlediska relevantní. V průběhu rozhovoru také docházelo ke generování nových aktuálních otázek, které měly napomoci zpřesnit či rozvést určité téma. Struktura dotazování tedy nebyla vždy striktně dána.

Typy pokládaných otázek zahrnovaly jednak otázky na zkušenosti či chování (co se obvykle děje při výuce), dále otázky vztahující se k názorům, pocitům a vnímání (co učitelé na studentech cení a co hodnotí, jak probíhá interakce mezi studenty a učiteli, jak vypadá jejich vztah, jak výuka koresponduje s praxí v životě).

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a z nahrávek byly pořízeny doslovné transkripty.

5.4 Metoda analýzy dat

Veškerá data v podobě transkriptů prošla otevřeným kódováním (Strauss, Corbin 1990: 62 in Babbie 2004). Kategorie vzniklé z procesu kódování, bylo možné rozdělit do několika tématických celků, částečně též na základě otázek pokládaných v rozhovorech.

Pro analýzu rozhovorů byla použita metoda zakotvené teorie (Grounded Theory). Zde je nutné poznamenat, že ačkoli tato metoda s předem stanovenými hypotézami a je čistě induktivní (Strauss, Corbin 1999), nelze opomenou výzkumníkovu dosavadní zkušenost se zkoumaným prostředím. Autorka této práce vycházela při výzkumu z vlastní zkušenosti se studiem na americké střední škole, což do jisté míry přispělo jak k definování výzkumných otázek a problémů hodných pozornosti.

Empirická část

Na základě otázek, které byly pokládány během výzkumného interview a na základě následné analýzy jednotlivých výpovědí bylo možné vygenerovat dva tématické okruhy. Na těchto dvou pilířích tedy bude postavena analytická část této práce, přičemž zastřešujícím tématem pro oba okruhy bude téma skrytého kurikula, které je de facto zastřešujícím pojmem i pro vše, co ve školním prostředí probíhá a co vše se žáci naučí nad rámec toho, co je dáno v oficiálních osnovách.

První téma se bude týkat **vztahu mezi žáky a učitelem**. Pojednáno bude o tom, jak probíhá interakce, jaký typ autority je uplatňován, jak funguje soužití žáků a učitelů v rámci třídy a školy. Dále bude rozebráno, jaké jsou preferované vlastnosti a charakteristiky studentů, co je považováno za deviantní chování a jaké strategie učitelé vůči němu uplatňují.

Druhým dílčím tématem je **charakter výuky**, její obsah a forma, jakož i rozložení jednotlivých rolí, množství prostoru a iniciativy, které je při výuce připisáno tomu kterému aktérovi a to vše s přesahem k tématu klíčových kompetencí a skrytého kurikula.

6. Vztah mezi učiteli a žáky

Pokud je řeč o vztahu, konkrétně zde o vztahu mezi učitelem a jeho žáky, je možné jej uchopit několika termíny, které již byly vysvětleny v teoretické části. Předně jde o pojmy *perspektiva*, *negociace* a *strategie*, přičemž jeden bez druhého by neumožňoval úplný obraz toho, co se při interakci mezi jedinci odehrává, jaké je rozložení moci, jaká forma autority se vyskytuje apod.

Ve snaze zařadit hned na úvod soužití, vztah, interakci či vzájemné postoje jednotlivých aktérů vůči sobě do určité typologie, kterou poskytuje např. Hammersley nebo Woods (*Sociology and the school*), pak by se v případě americké střední školy jednalo o „progresivní“ pohled na vyučování a učení (v opozici vůči „tradičnímu“ pohledu). Tento přístup v pedagogice pak odpovídá taktéž již zmíněnému „fenomenologickému“ (v opozici vůči „psychometrickému“) paradigmatu, kde z učitelské perspektivy jde zejména o dítě jako individuum, které má v sobě takřka nekonečnou kapacitu a proto je třeba poznat, jak dítě konstruuje znalost, jak interpretuje, jak se učí, aby bylo možné podpořit jeho vývoj. Tento

popis je pouze ideálním typem, proto by bylo vhodné jej nyní zasadit do kontextu a demonstrovat jej na výpovědích jednotlivých respondentů.

Klíčový poznatek, který vyplýval z rozhovorů s většinou dotazovaných je ten, že vztah učitele a žáka je na amerických středních školách do jisté míry vyrovnaný. Z žákovské perspektivy možná mírně nadneseně respondenti hovořili v pojmech jako „*kamarád*“, „*partner, který je přístupný k vedení dialogu, ochotný se bavit, diskutovat nad problémem*“. Pocit nadřazenosti učitele a žáka v roli podřízeného, či jinak řečeno polarita, se zde objevoval spíše v malé míře a odstup těchto dvou skupin se respondentům nezdál tak markantní.

Při parafrázování některých výroků se objevují hodnocení jako učitel není kdosi „*nedotknutelný*“, „*není to takový ten šéf*“, „*není to bůh*“. Tyto vlastnosti týkající se vyjadřování mocenského postavení hodnotili respondenti jako veskrze kladné a to zejména s přihlédnutím k tomu, že takto nastavený vztah nikterak nenarušuje či nepodkopává autoritu učitele, spíše naopak.

Studie M. Klusáka (1995) týkající se klimatu třídy, při níž byli žáci dotazováni ohledně toho, zda by si přáli, aby učitel měl o každého žáka osobní zájem, přinesla ve většině případů souhlasné odpovědi. Postava učitele je tedy pro žáky osobně relevantní. Ve stejném duchu se nesou tvrzení M. Rendla o tom, že pro žáky není až tak důležité, aby je učitel uměl dobře učit, tedy vést ke zvládnání učiva, nýbrž aby měl s nimi bezprostřední emocionální kontakt, díky kterému není škola v očích žáků až tak byrokratickým zřízením. (Rendl 1995).

Z perspektivy učitele je tato otevřenost k dialogu jistou strategií, jak docílit toho, že žáci jsou ochotni participovat na výuce a aktivně s ní angažovat. Vztah tedy nemá pouze podobu „*učitel dává – žáci přijímají*“, funguje zde určitá reciprocita. Každý má právo přidat do hodiny kus sebe. Toto téma detailně rozpracovává F. Newman v práci „*Student Engagement and achievement in American secondary schools*“ (1992).

V horším světle si pak stojí takoví učitelé, kteří působí nejistě, jsou příliš měkkí, nemají výuku pevně v rukou, popřípadě nezvládají výuku po obsahové stránce a jejich nároky na studenty jsou malé. Tento poznatek uvádí též Kučera (1992: 13). V některých výpovědích se objevoval typ učitele, který zadá práci a dále se nestará ani o průběh, ani o důsledné dokončení úkolu. Jiná negativní stránka se pak objevila v souvislosti s nízkou obtížností předmětu, kdy učitel působil spíše tak, že od svých žáků neočekává přílišnou snahu. V obou případech byla nedůslednost učitele vnímána velmi negativně a přestože by se mohlo zdát, že

žakovskou strategií bude spíše snaha projít daným předmětem bez větší námahy, je tato záležitost žáky vnímána spíše tak, že učitel zde není důstojným partnerem (Kučera 1992), či že takováto výuka je pod jejich úroveň.

Malá náročnost, nejasně stanovené či nedůsledně dodržované cíle a vize výuky ve svém důsledku vedou k tomu, že žáci postrádají smysl pro „členství“ na hodině a z toho vyplývá jejich následná demotivace a ztráta zájmu o učení se. Tento koncept představuje Newman (1992) když hovoří o teorii angažovanosti studentů na dění ve škole. Další aspekt ovlivňující ochotu studentů angažovat se v chodu vyučování bude rozebráno v části týkající se výuky.

Důležitou učitelskou strategií, která souvisí také s úvodním tématem týkajícím vyrovnanosti vztahu učitele a žáků, je ochota učitele uznat svou omylnost a neusurpovat si výlučné právo na pravdu. Z žakovské perspektivy je tento aspekt klíčový z několika důvodů. Tím, že učitel vědomě a dobrovolně poskytuje prostor pro žáky, aby jej zpochybnili, dodává své roli určité lidství a prezentuje se jako dostatečně silný na to, aby unesl kritiku. Jeho autorita tedy v této situaci nestojí na jeho profesní roli učitele, nepotřebuje ji utvrzovat institucí a jejími pravidly, nýbrž na tom, že on sám je dostatečně silná osobnost a tudíž má autoritu přirozenou.

Tento protiklad přirozené a formální autority uvádí např. Hammersley ve svém konceptu učitele (Woods 1983), z něhož vedou paralely k Weberově pojetí autority, pro tento konkrétní případ se tedy jedná o protiklad charismatického a byrokratického typu. Z výpovědi v vyplynulo, že uplatňování charismatická (přirozené) autority učitele je na amerických školách poměrně běžným jevem.

Neméně podstatným důsledkem, který plyne z této vlastnosti učitele je skutečnost, že pokud žáci vnímají předávané vědění jakožto cosi neabsolutního, co není jednoznačná a nezpochybnitelná pravda, pak jsou více motivováni o něm uvažovat, utvářet si vůči tomuto vědění vlastní kritický postoj a názor, byť se samozřejmě může zdát velmi laický a nepodložený hlubší znalostí faktů.

Učitel zde poskytuje poměrně široký prostor pro negociaci toho, co se v horninách děje. Jeho strategie bývá často založená na ochotě uznat, zejména tedy v případě povinných předmětů, že obor, který vyučuje, nemusí být z žakovské perspektivy vnímán jako záživný či pro žáky nějakým způsobem potřebný. M. Klusák (1995) používá termín „strategie povinného závazku“, což vyjadřuje dodržování předem daného plánu osnov a standardní stavby výuky Respondenti se zmiňovali o této schopnosti učitele pohlížet na svou roli s nadhledem a sebereflexí a svým způsobem částečně zaujmou perspektivu žáka, díky čemuž pak byli

schopni výuku přizpůsobit tak, aby o ni vzbudili větší zájem, neboť to je v tom tkví podstata věci. Tímto lze navázat na téma učitelských kariér.

6.1 Učitelské kariéry

Dalším aspektem, který respondenti zmiňovali v souvislosti s vlastnostmi učitele, je jeho zaujetí pro práci a obor, který vykonává. Woods hovoří o kariérách, ovšem v tomto případě jde zejména o ony kariéry subjektivní – ochota vložit energii, zaangažovat svou osobu a zavázat se v zájmu dané instituce – školy. Tam, kde je silná loajalita učitele k vlastnímu oboru (a to nejen oboru jako vědecké disciplíně - zde ve formě předmětu, ale zejména k profesnímu oboru učitelství) je učitel z žakovské perspektivy vnímán velmi kladně. Učitelovo zaujetí pro svou práci, snaha zainteresovat do vlastního oboru studenty a sdílet jej s nimi, nadchnout je pro danou věc, to vše značně přispívají k dobrému vztahu žáků k učiteli. Zároveň tento rys utužuje zájem žáků o učení, o „zajímání se“, hloubání.

Ve výpovědích se objevovala velmi kladná vyjádření vztahující k učiteli, který má všeobecný a aktuální přehled ve svém oboru a který je schopen přesahu do jiných oborů. Pokud je strategie učitele postavena na tom, že poskytuje žáků pohled do širších souvislostí mezi tím, co se učí a širší perspektivou, v ideálním případě s přesahem do praktického života, pak to u žáků nezřídka podporuje motivaci pracovat na sobě.

Slovy respondentů:

P: *„Ti lidi, co nás učili, tak jako byli to velmi chytrí lidi, určitě měli víc než dostačující přehled v té dané oblasti, ale zaprvé, co mě na nich zaujalo, bylo to, že prostě věděli mnohem víc věcí okolo, to znamená, že i ten daný obor byli schopní vztáhnout na ten všeobecný přehled. To vzbuzovalo spoustu ambicí u těch děcek, takže prostě svým způsobem k těm učitelům vzhlíželi a obdivovali je.“*

J: *„[...] měl jsem pocit, že ti učitelé učí to, co je baví, nebo zajímá.“ [...] „z toho jak ta výuka probíhala, tak to vypadalo, že ti učitelé tomu věnujou docela dost přípravy.“*

L: *„Třeba ta učitelka, co učila angličtinu, do toho byla vyloženě nadšená, že jí to bavilo. Ta dějepisárka taky.“*

Další rozměr této problematiky, je tedy možné zasadit do skrytého kurikula. Dle respondentů takový učitel, který bere práci poctivě, nepovrchně, s přesahem, s entusiasmem je pro ně do jisté míry vzorem. Lze tedy říci, že díky těmto osobnostem si žáci vštěpují určité

hodnoty, které se týkají jejich budoucí profesní dráhy. Hodnotné je tedy být poctivým pracovníkem a přistupovat ke svému povolání zodpovědně a s plným nasazením.

Tento poznatek je navíc třeba chápat v kontextu americké kultury, jejíž charakter dobře osvětluje A. de Tocqueville: „*V demokratické společnosti, kde už není dědičného bohatství, každý pracuje, aby se uživil [...]. Představa práce jako nezbytné, přirozené a čestné podmínky lidství se tedy vnucuje lidskému duchu ze všech stran.*” (*Demokracie v Americe II, kap. 18*).

6.2 Situace kulturního konfliktu

Hovoří-li se v případě školy o konfliktu, jedná se o pojem přejatý ze sociální antropologie a je třeba jej chápat jakožto konflikt kulturní. Jeho obsahem pak jsou okamžiky, při nichž dochází k odlišnému chápání a reakcím na danou situaci jednotlivými aktéry, nejde proto výlučně o určitý vyostřený afektivní střet. Vzájemné postoje jednotlivých aktérů či jejich skupin jednak vyjadřují buď jejich snahu se sblížit nebo se naopak stranit a zároveň se při nich formuje jejich identita. V rámci kulturních konfliktů ve školním prostředí pak ale dochází k podstatným jevům, jakým je ustavování práv a povinností mezi žáky a učiteli a k regulaci jejich vztahu. (Bittnerová 1995)

Nejprve je třeba definovat, jaký typ žáky a jaké charakteristiky chování jsou z učitelské perspektivy považovány za špatné, narušující chod hodiny, deviantní. Některé jsou uvedeny v kapitole týkající s učitelských perspektiv, pro bližší popis jsou zde uvedeny ještě dimenze, které definovat Kučera v práci *Typy žáků* (1995):

- Intelekt – psychická dispozice, nadání (všestranné/ speciální pro daný obor)
- Snaha: cílevědomost / nezájem; aktivnost / pasivita
- Kombinace intelektu a snahy
- Povaha a charakter – např. smysl pro „fair play“, schopnost uznat autoritu, provokování
- Kázeň – disciplína, dodržování pracovních povinností, pravidel včasného příchodu a pravidelné docházky

Nyní je možné pomocí zmíněných paradigmat lépe uchopit učitelskou perspektivu a to, jak se v ní jeví žáci s rozličnými přístupy ke studiu. Zároveň je na základě toho možné

vysledovat jak učitelské, tak žakovské strategie soužití a kooperace v rámci školního prostředí.

Z výpovědí vyplynulo, že skupina žáků, z jejichž perspektivy je škola nutné zlo a hodnota vzdělání není na jejich žebříčku priorit nikterak vysoko, byla obvykle ovlivněna (co do velikosti) tím, jaké socioekonomické postavení rodin žáků na dané škole převládalo. V tomto směru jsou americké školy mezi sebou poněkud nesrovnatelné, leč určité společné strategie se dají do jisté míry vysledovat napříč všemi sledovanými školami.

Respondenti poměrně často zmiňovali fakt, že v rámci tříd, a to zejména u těch předmětů, kterých se museli povinně účastnit všichni, byla část žáků, kteří „na hodině spali, nebo si dělali úkoly na jiný předmět“, nebo žáci, kteří „jsou úplně mimo a vůbec netuší, co se děje“. Jednalo se tedy o žáky, kteří o dění ve škole nejevili hlubší zájem a zaujímalí spíše strategií splnit nutné minimum pro ukončení povinné školní docházky. Jejich školní kariéry nesledují žádné vyšší cíle, nebo tyto cíle nejsou zatím zcela vytříbené. Dle Mertonovy teorii deviance lze tyto žáky označit jako „odpadlíky“ (doslovně označováno jako „retreatism“), kdy se žák rozchází jak s hodnotami systému, tak s prostředky k jejich dosažení tím, že nejeví zájem o soutěživost a dosažení úspěchu (Giddens 2003). Zmíněné charakteristiky týkající se snahy ve smyslu určité ctižádosti, cílevědomosti byly v očích respondentů pro vztah učitele k žákům poněkud problematické.

L: „*Jestli si dobře pomatuju, tak ti učitelé si všímali jenom těch, který to zajímalo [...] když někdo nechtěl cvičit, tak seděl a nikdo mu nic neřekl.*“

D: „*Obecně docela mi přišlo, že na to, jak ty děcka na to docela kašlaly, tak to ti profesori brali docela dobře, že by tam nějak kolabovali, tak to vůbec. Prostě je to váš boj jakoby.*“

P: „*Hodně děcek, který prostě tím, že jako nechtěli dělat, tak se dostali do skupiny lidí, kteří taky nechtěli dělat a pak z nich nic nebylo*“ [...] „*tam bylo spousta těch, kteří měli možnost se neučit nic*“ [...] „*nebyl vyloženě nějaký tlak na to, aby se sebou něco dělali a to je možná škoda.*“

Podle Cortazziho modelu by se tito žáci pohybovali v průměru – v „šedi“ třídy. Učitelská strategie, a zde je možno použít Woodsův termín „strategie přežití“, v těchto situacích nezřídka spočívala v ignoraci těchto žáků. Cortazzi taktéž poznamenává, že tento typ žáka je nezřídka přehlížen a učitelé postupem času zapomenut, přičemž strategii, jak se tomuto postoji vyhnout, učitelé obvykle nemají. Hargreaves (1998: 85) přímo hovoří o tom,

že učitelé si postupem své kariéry zvykají na to, že nejsou schopni u všech žáků dosáhnout svého pedagogického ideálu. Z počátku fakt, že jejich snaha nenese ovoce připadá frustrující, ovšem s nabíráním zkušeností se vůči tomu stávají imunní díky uplatňování oné „strategie přežití“.

Z učitelské perspektivy tyto typy žáků byly vnímány zcela neutrálně, do určité míry se dá říci, že fungoval efekt „akce a reakce“ – žák nevyvíjí aktivitu, zároveň ale nenarušuje práci učitele, učitel nemá důvod či snahu na jeho chování reagovat. Respondenti tento jev hodnotili s rozporupnými pocity. Z jednoho pohledu jakoby dávali učitelům zapravdu a tento přístup oceňovali v tom smyslu, že „každý je sám svého štěstí strůjce“, každý se může svobodně rozhodnout, jak naloží se svým vzděláním. Ve škole je proto možné získat mnohé, ale zároveň zde mají žáci prostor jí projít relativně netknuti, počáteční iniciativa je ale pouze na nich. Učitelé se tak prostou nevšímavostí snaží dát žákům najevo, že zodpovědnost musí brát jedinec za sebe sama a rozhodnutí týkající se životních aspirací je taktéž jen a jen na jedinci samotném.

Na druhou stranu ovšem vyvstala otázka, zda by učitel neměl ze svého titulu, ze své role, být tím, kdo podává pomocnou ruku i v případě, kdy o ni žák neprojevuje viditelný zájem, např. z toho důvodu, že mu v jeho rodinném zázemí nebyla hodnota vzdělání dostatečně vštípena. Respondenti tedy ze své perspektivy částečně od učitele očekávali onu „strategii povinného závazku“, jak o ní hovoří M. Klusák (1995), tedy aby dostal své role pedagoga jakožto někoho, kdo se má snažit předat žákům obsah kurikula a přimět je k úsilí. Tato perspektiva byla ovšem menšinová a spíše se ve svých výpovědích přikláněli k prvnímu ospravedlňujícímu přístupu.

Na čem se ale dotazovaní poměrně shodovali je fakt, že je tento okamžitý efekt učitelské strategie, ke kterému vedla pasivita žáků a díky které se tito žáci ocitli v podprůměrné části třídy, byla pro zahraniční studenty nesmírně motivující. Jediným klíčem k tomu, aby žák do této skupiny nespádl, bylo dávat najevo snahu, učitel byl pak totiž ochoten kdykoli onu pomocnou ruku podat a sebemenší snahu ocenit.

Jiným případem, který respondenti zmiňovali, byli žáci, kteří nějakým způsobem narušovali chod hodiny a učitelovy práce. Tedy např. „[...] lidi, kteří se tam prostě standardně lajdali, nebo chodili na hodiny pozdě“. Následující výrok vcelku dobře vyjadřuje podstatu problému:

D: „Určitě, když ten člověk byl komunikativní, spolupracoval a prostě když nebyl zápornej v tý hodině, prostě když byl neutrální nebo kladnej, tak dobrý. Jakmile tam někdo

otravoval, tak se s nima většinou nemazlili, řekli čau a šel ven, prostě to nějak funguje, dostane za to nějakou trestnou bod.“

Zde se tedy jedná o ten typ, který Woods nazval jako „illiterates“, ti, kteří se baví a ruší výuku. Dle Mertonovy teorie deviantního chování jsou tito žáci „rebelové“ – lhostejní vůči cílům a hodnotám školy se snahou aktivně tyto hodnoty nahradit (Giddens 2003). V rámci Kučerovy typologie je možné je zařadit k těm, kteří mají problémy s kázní, nedodržují stanovená pravidla a termíny, jsou vědomě nedisciplinovaní. V rozhovorech se objevila slova jako „sígři“, „neschopní uznat jakoukoli autoritu“, taktéž ti, kteří nedodržují termíny odevzdávání prací apod. Tyto typy žáků volí strategie, které jim umožňují vyjádřit pocit identity s vlastní skupinou na základě otevřené negociace se skupinou učitelů (Bittnerová 1995) a vytváří tak takzvanou „anti-školskou kulturu“ (Kučera 1992: 13). Z výpovědí dvou respondentů, kteří navštěvovali střední školy v chudších předměstských čtvrtích, vyplynulo, že tato žákovská kultura byla na tamních školách dominantní.

Na tomto místě je ovšem důležité poznamenat, že neposlušností či deviantním chováním zde rozhodně není myšleno, pokud se žák spontánně snaží přidat poznámku k tématu, klást učiteli otázky týkající se probírané látky či zpochybňovat učitelova tvrzení ve snaze lépe objasnit problém, o kterém je při výuce řeč.

Učitelé dle respondentů uplatňovali vůči záporně vymezeným žákům několik druhů strategií.

První z nich je odkazování se na formální pravidla školy a uplatňování sankcí z titulu své formální autority (trestné body, vyloučení z hodiny, suspendování ze školy na stanovenou dobu apod.).

Respondenti uváděli, že tuto strategii učitelé používali v případě jasného porušení formálních pravidel, jako je nedodržení stanovených termínů, pozdní příchody či neomluvená absence z výuky. Co je ale třeba zdůraznit, uplatňování těchto formálních pravidel a sankcí zde fungovalo bez výjimky a velmi důsledně.

D: *„Když prostě člověk dělal problémy, tak oni byli schopný tu autoritu z pozice učitele využít a řekli, [...] ty jsi tady a já jsem tady, tak si to uvědom a když prostě na konci tohohle toho předmětu propadneš, tak se nediv.“* [...] *„tuhle autoritu tam jako tímhle způsobem využívali, na druhou stranu si myslím, že to používali až v momentě, kdy je to s nima nebavilo,*

kdy prostě jako, co já bych se s tebou tady, uvědom si, jak to je, já z toho mít špatný sny nebudu, vždycky říkali. No, takže autoritu měli, určitě, ale přirozenou rozhodně.“

Další učitelskou strategií, která funguje zejména po psychologické stránce, jak vyplynulo z výpovědí, je taktika „zesměšnění“ či „ponížení“ žáka. Učitel takto ovšem nepostupoval v případě, kdy si žák nevěděl rady, či udělal chybu. Důležitým aspektem této strategie z žákovské perspektivy ovšem je fakt, že učitel takto nevystupuje a priori. Jinak řečeno, aby si žák vyložil situaci, v níž je učitelem ponížěn tak, že by měl napravit své jednání v souladu s očekáváním učitele či v souladu s formálními pravidly, nesmí učitel vyvolat dojem, že si na žáka „zasedl“. Zde je možno se zmínit o teorii „labellingu“ jakožto přiřknutí určité identity žákovi. Tuto teorii detailněji rozpracovává Hargreaves (1998), přičemž tvrdí, že v reakci na negativního „zaškatulkování“ žáků do skupiny problémových či deviantních, tito žáci rozvíjejí deviantní subkultury. Kučera uvádí, že důsledkem negativního „nálepkování“ žáků je „strategii reciprocity“ („oko za oko“), kde u žáků vzniká touha učiteli jeho jednání (např. ztrapnění či ponížení žáka) oplácet. (Kučera 1992)

Respondenti poměrně pravidelně zmiňovali, že s takovýmto apriorním jednáním, snahou nachytat žáka při chybě, nebo jej „potopit“, se na amerických školách setkávali jen velmi zřídka. Pokud se tak dělo, jednalo se o velmi krajní případy žáků s dlouhodobě narušenou kázní.

Prvek spravedlnosti v přístupu k žákům je z jejich perspektivy nesmírně důležitý a potvrzují to i výzkumy (Kučera, Bittnerová 1995). Efekt této strategie závisí z valné většiny na charismatické autoritě učitele a na faktu, že jejich jednání bezvýhradně odráží jednání žáka – opět se tedy jedná o již vzpomenutý zákon „akce a reakce“. Ponížení žáka zde není nástrojem k upevnění učitelské autority. Strategií učitele je spíše dávat najevo, že jeho mínění o žácích je veskrze kladné, což definuje zmiňovaný „Pygmalion efekt“. Zde je tedy možné přiřadit učitele blíže k onomu druhému (deviance-insulative) ze dvou ideálních typů, které uvádí Woods.

Z výpovědí také vyplývalo, že konflikt se promítal spíše do neformálního vztahu s učitelem (osobní, emocionální stránka), nikoli do profesionální role učitele (klasifikace výsledků žáka apod.). Tento moment oddělení osobní a profesní stránky učitele respondenti hodnotili jako „profesionální přístup“, který zároveň potrhuje zmíněný prvek spravedlivého přístupu k žákům.

Dvě výše uvedené učitelské strategie (uplatnění formální – byrokratické - autority s oficiálně stanovenými sankcemi a použití charismatické autority) v sobě nesou určité prvky skrytého kurikula. Respondenti na těchto přístupech oceňovali zejména to, že žáky tak škola připravuje na reálnou situaci v životě, v pracovním prostředí tím, že je učí disciplině, dochvilnosti, přesnosti, poslušnosti atp., jak o tom hovoří např. LeComptová (1979). Bowles a Gintis (2001) uvádějí, že škola svou strukturou interakce a individuálního systému odměn a sankcí de facto replikuje pracovní prostředí.

Druhý prvek skrytého kurikula je vyjádřen ve strategii „ponížení“ a „zesměšnění“, které učitel uplatňuje pouze v reakci na vědomé narušování hodiny žákem, nikdy však v případě, kdy žák např. nezvládá látku nebo udělá chybu. Žákům jsou tímto předávány hodnoty související s tím, že vlastního úspěchu nelze dosáhnout lidově řečeno „šplháním po cizích zádech“ či poukázáním na cizí nedostatky, nýbrž vlastní individuální snahou a schopnostmi a dodržováním pravidel rovné soutěže. Tato učitelská strategie, postavená na partnerském vztahu k žákům proto skrytě přispívá k tmelení kolektivu (Alan 1974). Pro ilustraci je zde uveden tento výrok:

D: *„Byla docela dobrá atmosféra v té hodině, že i lidi, který byli docela nervózní, tak nikdo si nedovolil je nějak zesměšňovat. Naopak vždycky jako se hodně podporovali, to se mi strašně líbilo.“*

Neopomenutelnou součástí skrytého kurikula, která vyplývá z kultury školy tak, jak o ní pojednává tato kapitola, je reprodukce vzdělanostních nerovností, potažmo hierarchické struktury společnosti. (Kučera 1992: 19) Děje se tak navzdory tomu, co ve své teorii vzdělávání předkládá John Dewey, totiž že škola v demokratické společnosti má představovat integrační složku umožňující rovnou příležitost k uplatnění v životě pro co nejširší společenskou masu (Bowles, Gintis 2001). Potvrzuje se tím i skutečnost, kterou uvádí výše zmíněný James S. Coleman (*The Equality of Educational Opportunity Study*, 1966) o vlivu rodinného zázemí na školní úspěšnost žáka. (Vojtíšková 2007)

Teorie P. Bourdieu předkládá pohled na vzdělávací jako na nástroje reprodukce dominantních tříd (viz kapitola „Konfliktní přístup“). Zde vhodné připomenou též Willisem (1981) popsanou „kulturu frajerů“ poukazující na vliv, který má na žáky dělnické prostředí, ze které ho pocházejí.

6.3 „Ideální žák“ z učitelské perspektivy

Pro účely popisu toho, jaký je z perspektivy učitele „dobrý“ žák, lze využít pojmový rámec, který byl osvětlen již na začátku předchozí kapitoly.

Předně je třeba říci, že dobrého žáka je třeba řadit do skupiny výrazných individuí (podle Cortazziho modelu), nejde zde tedy o jedince, který je konformní ve smyslu poslušný a tichý tak, že splývá s šedí třídy. Dobrý žák nepostrádá obvykle jak inteligenci (nadání), tak snahu, tak smysl pro dodržování kázně a disciplíny, použije-li je hodnocení dominantních rysů podle Kučery.

Pokud by se sestavil žebříček nejčastěji zmiňovaných vlastností, které respondenti zmiňovali jako ty, které jsou z učitelské perspektivy oceněníhodné, pak na horních příčkách se umístila snaha angažovat se ve výuce, potažmo v aktivitách školy obecně. Do tohoto spadá projevení vlastní iniciativy a samostatnosti, snaha přijít s vlastním řešením, postojem, názorem, hodnocením situace při výuce a na úrovni školy pak ochota přebírat formálnější role typu prezident třídy apod. Tyto vlastnosti představují určitou žakovskou strategii, jak se dostat mezi elitu školy. Na širší úrovni se pak dá hovořit budování žakovské kariéry prostřednictvím investování sebe sama do školní instituce.

Důsledkem, který vyplývá z učitelských strategií, které silně oceňují angažovanost žáka ve výuce je vznik „pro-školské kultury“, jak o ní hovoří Kučera (1992). V žakovské perspektivě je tak škola pojímána jakožto komunita, kde mají možnost se realizovat.

P: *„Co se týče té sociální části školy, tam to iniciovali studenti. My jsme dělali muzikál a já ještě předtím, než jsem jel do Ameriky, tak jsem závodně tančil, tak jsem se prostě toho ujal, začal jsem všechny učit úplně z ničeho nic. A bylo to úplně přirozený, že prostě kdokoli mohl do toho nějakým způsobem přinést něco svého.“*

Dá se říci, že zde existuje poměrně silná pozitivní korelace mezi mírou angažovanosti žáka ve výuce nebo škole obecně a jeho prospěchem spolu s aspiracemi a žakovskou kariérou, což zdaleka ne ve všech školských kulturách platí, jak dokládá např. Rendl (*Jak se děti učí*, 1995).

Dobře to ilustruje následující výrok:

P: *„Ti co excelovali, tak excelovali úplně ve všem, byli vybíráni jako na různé role, pozice a tak dál.“* [...] *„To vlastně později v zaměstnání, pokud jde vidět, že ten člověk něco dělal při škole a zvláště pokud dělal něco dobrovolně, tak se to hrozně pozitivně hodnotí, protože jde vidět, že ten člověk má nějakou iniciativu v sobě.“*

Z žákovské perspektivy je taktéž nesmírně důležité, přistupuje-li učitel k žákům jako k individuím s odlišnými vlastnostmi, schopnostmi (nadáním) a respektuje onu „jinakost“. Respondenti uváděli, že učitelé ve většině případů uplatňovali takovou strategii, při které pomáhali žákům (kteří projevovali zájem) uvědomovat si vlastní individualitu, podporovat ji a rozvíjet ty schopnosti a dovednosti, pro které mají žáci vlohy. Učitel zde tedy figuruje spíše jako vodítko a je důležitým motivačním faktorem v žákovské kariéře.

Z posledně zmíněných charakteristik kultury americké školy a taktéž z výpovědí většiny respondentů lze vygenerovat další podstatný rys. Jedná se o (ne)existenci fenoménu, který je školním žargonem pojmenován jako „šprt“. Rendl (1995) tomuto jevu věnuje celou kapitolu, v níž zároveň polemizuje o tom, zda něco jako „šprt“ vůbec existuje. Základní charakteristiky, které v sobě nese, totiž závisí na podobě žákovské kultury a toho, co tato kultura považuje za stigmatizující. Rendl jej definuje jako žáka, který tuto kulturu narušuje tím, že 1.) nedodržuje odstup od učitelů a jejich požadavků (dává pozor, snaží se, podlézá...), 2.) porušuje pravidla žákovské solidarity (nedává opisovat, nenapovídá při zkoušení apod.) nebo 3.) jen sedí doma a učí se, protože na zvládnutí učiva bez učení nemá. Jde tedy o žáka, který je z perspektivy ostatních žáků příliš zaangažován do vlastní školní kariéry.

Z výpovědí respondentů ovšem vyplynulo, že v diskurzu tamní žákovské kultury tyto tři zmíněné prvky neznamenají cosi stigmatizujícího. Toto tvrzení lze demonstrovat na vybraných výrociích.

L1: *„Já nevím, jak je to možný, ale mě tam škola bavila a do dneška jsem nezjistil, čím to vlastně bylo, že jsem se připravoval rád a doma jsem na všechno kašlal a stěží jsem odmaturoval. A tam mě to nějakým způsobem motivovalo. [...] Možná tu panovalo takový stigma toho, že se bojíš, abys nebyl moc velkej šprt, ale zároveň chceš všechno udělat, ale nechceš to přehnat, abys nebyl jako v očích ostatních za nějakýho šprta, nebo vyčnívat. A tam je to jakoby naopak, tam se to podporuje, takovej individualismus, tak se možná každěj snaží, aby byl lepší než ti ostatní a necítí se kvůli tomu špatně.“*

L2: *„Tady se mnohem víc hodnotila taková ta práce, že prostě ta příprava, jako ne šprtství, ale mít svůj názor.“ [...] „Mně přijde, že u nás je strašně ‚in‘ jít proti proudu a bejt drsnej, a tam to není tohle. Tam jako je dobrej ten, kdo maká.“*

J: „*Tam bych řekl, že je tam procentuálně víc lidí, kterým o něco jde, který jsou do té výuky nějakým způsobem vtaženi.*“ [...] „*Nevnímal jsem to tak jako tady, že má samý jedničky, tak prostě šprti, pak je nějaký takovej ten střed, zdravý jádro, no a pak ti, který na to ,kašlou‘.*

„*Já když jsem si třeba udělal tahák na Němčinu [...] a teď jedna holka mě tam viděla a říkala, co to máš? A já říkám, to je tahák. A ona, ježiš marja, to budeš jako opisovat? A já povídám, jasně. Ona povídá, to já musím nahlásit ale. A já říkám, co blbneš, tak si ho udělej taky, ne? Nebo já ti ho dám. A ona, ne, to nejde prostě.*“

Shrnutím zmíněných výroků lze dojít k následujícím závěrům. Žákovská kultura zde není primárně postavena na strategii, kdy se žáci v rámci negociace s učitelem snaží dát najevo odstup od požadavků školy, vynakládat na jejich plnění pouze nutné minimum a na druhou stranu od učitele očekávat, že je jeho úkolem, aby je přiměl k aktivitě. Žakovskou strategií je zde spíše aktivní účast na dění ve škole, neboť z perspektivy jejich kultury není snaživost a touha po úspěchu vnímána pejorativně. Žák je zde vnímán jako individuum (takto k němu přistupují i učitelé), jehož strategií není schovat se za dav třídy, která vystupuje jako kolektiv v protikladu k učitelské kultuře. Situaci, kdy žák aktivně usiluje o úspěch, není z žakovské perspektivy interpretována jako výraz neloajality vůči zbytku třídy.

Dalším důležitým momentem je fakt, že obcházení pravidel (taháky, opisování, napovídání...) zde do žakovské strategie nepatří. Hrdina není ten, kdo pravidla porušuje. Důvodem jsou mimo jiné tvrdé sankce, které nastupují jako reakce na porušení formálních pravidel školy. Z výpovědí vyplynulo, že porušování těchto pravidel je téměř pokládáno za tabu. Obsahem skrytého kurikula je tedy výchova k „fair play“ a k dodržování formálně stanovených pravidel.

7. Výuka

Následující kapitola se bude podrobněji zabývat tím, co se ve skutečnosti děje při vyučovacích hodinách. Rozebráno bude to, jak jsou vymezeny role jednotlivých aktérů výuky, kdo se v jaké míře podílí na chodu výuky, kdo co iniciuje. Dále se v této části bude hovořit o tom, si je žákům v rámci výuky předáváno a jak, co si z výuky odnášejí, přičemž důraz bude kladen na koncept klíčových kompetencí, a jak již tomu bylo u předchozí kapitoly, na koncept skrytého kurikula.

Pojmový rámec, který bude použit při zkoumání výuky vychází z několika zdrojů. Předně půjde o školně etnografické pojetí, jak jej předkládá Kučera (1992). Dále je možno se opřít o koncept učitelského vnímání výuky, který uvádí Cortazzi. Zde bude použita především polarita naplánované a flexibilní složky vyučování, přičemž ta flexibilní se odvíjí od bezprostřední reakce učitele na žáky. A dále pak polarita sociální a kognitivní (poznávací) stránky vyučování.

Hammersley (in Woods 1983) na základě mnoha výzkumů vytvořil konceptualizaci učení, znalostí a technik používaných při vyučování (viz. níže). Jednotlivé dvojice představují protiklady.

Konceptualizace učení		Definice učitelské role	
kolektivní	individuální	autoritativní	nevyjasněná
reprodukce	produkce	předávání kurikula	metoda
učení posloucháním	učení děláním	velká míra kontroly	málo kontroly
vedlejší motivace	skutečná motivace	univerzalistická	partikularistická

Preferované a převládající techniky	
formální	neformální organizace
dozor a intervence učitele	participace bez intervence
příkazovací způsob a autorita z pozice učitele	přirozená osobní autorita
práce ve skupinách	žádné skupiny

Určitým odrazovým můstkem pro tuto kapitolu může být shrnutí toho, co někteří respondenti odpovídali na úvodní otázku k rozhovoru, která zněla takto: „*Co tě na začátku pobytu na americké škole překvapilo?*“ Odpověď, která zazněla několikrát, se totiž týkala faktu, že žáci si mohou většinu předmětů vybrat dle svého uvážení, obvykle z velmi široké nabídky, a studium si tak „ušít namíru“. Z toho též plyne fakt, že zde neexistují třídy s pevným kolektivem a žáci se na konkrétní předměty přesouvají do jednotlivých učeben. Nutnost tohoto modelu tkví zejména v tom, že škola má velmi heterogenní skladbu žáků – od nejslabších až po velmi nadané - výuku je tedy nutno přizpůsobit s ohledem na každého žáka zvlášť.

Otázka je, co takto postavený způsob studia pro jedince – žáka znamená. Především je zde studium do značné míry individuální záležitostí, protože je na žáka přesouvána

zodpovědnost v podobě volby předmětů, jak co se týče oborového zaměření, tak úrovně obtížnosti. Jedinec si tedy musí uvědomit, kam bych chtěl směřovat, jaké jsou jeho aspirace, silné a slabé stránky apod.

Zde je možné americký model vzdělávacího systému zasadit do konceptu, který uvádí J. Basl (2006) v souvislosti s aspiracemi žáků a selektivitou vzdělávacího systému, když cituje práci A. C. Kerkhoffa („*Status Attainment Process: Socialization or Allocation*“, 1976) Ten představuje jednak *alokační* model vzdělávacího systému, který říká, že to, čeho člověk dosáhne je ovlivněno strukturálním omezením a selektivností tohoto systému. Neúspěch jednotlivců může být tedy vysvětlen např. nedostatečnou nabídkou studijních míst. Druhý model, který odpovídá systému americké školy, tak jak je popsána výše, se nazývá *socializační* a je postaven na svobodném rozhodnutí jedince. Úspěch či neúspěch závisí do značné míry na schopnostech, ctižádosti, osobních aspiracích a zděděném socioekonomickém statusu.

Skryté kurikulum se tedy objevuje ještě před samotným začátkem výuky a to zejména v podobě nároků kladených na žáky a jejich rozhodování o sobě samých, o své budoucnosti. Vše směřuje k tomu, aby si žák uvědomoval, že v reálném životě bude za svá rozhodnutí nést následky a že zodpovědnost za ně je čistě na něm.

Vojtíšková (2008) v souvislosti s volbou zaměření studia poukazuje na značný vliv rodinného zázemí a představy rodičů o aspiracích na vysokoškolské studium. Ukazuje totiž, že všeobecně zaměřené studium preferují rodiče s vyšším vzděláním, kteří do dětí vkládají naději v podobě absolvování univerzitního vzdělání. Praktické a úzce zaměřené studium upřednostňují rodiče s nižším socioekonomickým statusem, ve snaze pojistit dětem vstup na trh práce bezprostředně po střední škole.

7.1 *Prostor pro iniciativu*

Následující kapitola se bude zabývat tím, co kdo v hodinách iniciuje a jaký prostor je věnován jednotlivým aktérům.

Ve výpovědích lze najít nejběžnější model fungování výuky s ohledem na hierarchické uspořádání a roli učitele jakožto garanta a arbitra školy jako instituce (Bittnerová 1995).

Nejčastěji zmiňovaný model výuky byl takový, kde učitel přesně stanovuje, co se v jednotlivých hodinách děje, průběh výuky má pevně v rukou. Respondenti hovořili o tom,

že takové hodiny měly jasně danou strukturu, učitel věděl, kolik času jaké činnosti vymezit, aby se stihlo vše, co má naplánované.

P: *„Ta výuka byla velmi jasně daná tím vyučujícím, jako fakt se jelo podle nějakých not, ale na druhou stranu, to že to bylo dobře naplánovaný a asi dobře připravený, tak umožnilo tomu vyučujícímu dát hodně lidem svobodu v tom, jak se učili, nebo jak pracovali s informacema.“*

Takovýto model se úzce dotýká typu vyučování, který Hammersley nazývá „progresivním“ („progressive teaching“). Co je jeho podstatou a jak se tento pojem odráží ve výpovědích respondentů? Předně role učitele je zde definována jako autoritativní, ovšem ne ve smyslu autority, která klade primární důraz na dodržování kázně ve třídě a pouze jednosměrně předává žákům faktické znalosti. Úlohou učitele je zde vést žáky ke spontánnímu zájmu o učení a v tomto duchu přizpůsobit výuku. Jeho role je tedy do jisté míry moderátorská, jelikož určuje, co se v daný okamžik má ve výuce dít, kdo má v dané chvíli prostor pro projevení se, na jakou činnost se v dané chvíli soustředit atp. Dle výše zmíněného Hammersleyho konceptu zde učitel spíše participuje na chodu hodiny, než aby vykonával dozor nad dodržováním disciplíny. Učitel zde tedy sleduje jednak strategii „povinného závazku“ – dodržení vlastního plánu hodiny, předávání obsahu kurikula – ve větší míře ovšem uplatňuje strategii „pedagogického ideálu“ – širší výchovné a motivační působení na žáky (Klusák 1995).

P: *„Mě překvapilo v podstatě, že i když se tam pracovalo a dělaly se různé projekty, tak ta výuka jela přesně na čas“*

J: *„Řekl bych, že ti učitelé to mají hodně připravený ty hodiny a tím pádem oni ví, OK, tak tady si prostě můžu dovolit nějak to rozvinout. [...] Že má prostě nějaký důležitý body, který chce probrat, pak nějaký věci, který by mohl probrat a není to problém, a když se na tom zasekneme na těch důležitých bodech a budeme o tom mluvit. No a pak v těch chvílích jsou samozřejmě rádi, když se to rozvine.“*

Z většiny výpovědí bylo možné vyvodit, že učitel nechává poměrně hodně prostoru pro aktivní účast žáků na výuce. Pokud by tedy byla použita Cortazziho terminologie, pak lze říci, že hodiny měly určitou pevně danou strukturu, ve které se ovšem vždy našlo místo pro flexibilní složku tvořenou spontánní interakcí všech zúčastněných aktérů. Demonstrují to i následující výroky.

D: *„Docela se tam debatovalo hodně na týchle hodině, [...] že on sice vykládal takhle, ale docela to byla relativně hodně interaktivní hodina.“*

J1: „Ty přednášky vlastně nebyly takový, že tam přijde a tři čtvrtě hodiny něco přednáší, ale zapojili ty studenty.“ [...] „Tak tam ten učitel byl docela dobřej, protože vlastně částečně to bylo formou výkladu a většinu tý doby jsme tam vlastně debatovali o tom, že on vždycky nadhodil nějaký téma a pak jsme o něm mluvili, jako jestli je to dobře, špatně.“

J2: „Nebylo to takový „one man show“, jako je tady, víc se snažej zapojit do nějakých diskusí. Tohle si přečtete, pak o tom budeme povídat, ne že tři čtvrtě hodiny povídání a pište si. tam je to takový trošku kreativnější, poslouchatelnější.“

Pokud bude použita Mehanova terminologie (viz kap. „Vyučovací hodina“) pak fáze hodiny označována jako *informativní* a *direktivní* nepřevažuje nad fází *vyvolávací*, ve které dochází k interakci, diskusi, kladení otázek, formulaci názorů a hodnocení. Tyto dvě části hodiny jsou zde v relativní rovnováze, což podle Mehana podporuje interakční (či jinak komunikační) kompetence. (Kučera 1992)

Respondenti se shodovali na tom, že takto postavené hodiny vedly k větší pozornosti a angažovanosti žáků nejen v bezprostřední diskusi, ale také zájmu o probírané téma. Účast na diskusích dle nich podporovala snahu žáků přemýšlet nad daným tématem, mimo jiné díky okamžité zpětné vazbě. Newman (1992) ve výzkumu faktorů, které vedou k větší zainteresovanosti žáků na výuce a učení, uvádí jako klíčový prvek právě ono zahrnutí žáků do aktivní interakce v hodině.

7.2 Formy výuky

V této kapitole bude pojednáno o tom, jaké techniky a způsoby vyučování jsou na amerických školách využívány. Dále bude rozebráno, jaký význam mají tyto techniky pro rozvoj klíčových kompetencí žáků, popř. na jaký typ znalostí a dovedností je upřednostňován.

7.2.1 Diskuse a skupinová práce

V návaznosti na předchozí kapitolu je třeba opět zmínit diskusi jakožto hojně využívanou formu činnosti při běžné výuce. Učitel, jak již bylo řečeno, v takové situaci vystupuje v roli moderátora, nadnáší problémy k diskusi, přiděluje slovo, reaguje na odpovědi a předkládá vlastní stanovisko. Respondenti takové situace hodnotili jako zcela přirozenou

součástí hodiny, které se studenti bez ostychu účastní. Právě přirozenost s jakou přijímali účast na diskusi umožňovala její poměrně hladký průběh a dodávala jí na autenticitě.

P: *„Takže v případě, že se řeší nějaký problém tam, tak tam ten učitel nadhodí nějakou otázku a teďka se to řeší a je vlastně i normální, že ta diskuse probíhá a oni jsou ochotni tam něco přidat.“*

Příčin ochoty žáků účastnit se diskuse je zde několik. Předně šlo dle respondentů o přístup učitele, který nepředkládal hotové postoje, jednoznačné pravdy a znalosti, ale poskytoval prostor k vyjádření názoru a respektoval různá hlediska. Newman (1992) ve své studii říká, že jedním z důležitých aspektů ochoty žáků angažovat se ve výuce je fakt, že učitel bere žáky vážně, jakožto rovnocenné partnery v diskusi. Respondenti se shodovali s tímto poznatkem a díky této učitelské strategii byli přesvědčeni, že má cenu participovat na diskusi.

Aktivita při diskusích zde byla jednou z žákovských strategií, jak se dostat do „lepší“ skupiny studentů, jelikož z učitelské perspektivy byla aktivita a cílevědomost žáků oceňována a podporována.

Učitel také neuplatňoval sankce za potenciální špatnou odpověď a nesnažil se účastníky diskuse nachytat při chybě. Tato učitelská strategie pomáhala vytvářet jakési klima důvěry a jistoty, že žák, který je ve školní hierarchii níže, nebude v rámci třídního kolektivu ponížen či zesměšněn.

J1: *„Když jsem s tím učitelem Angličtiny se snažil mu trošku oponovat, že já to vidím jinak, tak on mi teda vysvětlil, že tady to slovíčko má ještě jinej význam maličko a že teda opravdu asi jako možná mám pravdu, ale ten jeho výklad je pravděpodobnější. Rozhodně mě za to nějak nikdo neodsuzoval, nedával mi špatný známky, což si myslím, že je dobře.“*

Forma výuky postavená na diskusi mimo jiné přispívá k rozvoji komunikačních, sociálních a personálních kompetencí, tak jak je definuje např. zpráva OECD⁶. Důležitý je fakt, že žáci v takto nastaveném klimatu třídy odrazili chování učitele a podporovali se navzájem, byli ochotni uznat jiné hledisko a formulovat vlastní názor. V tomto směru americká škola nepochybně přispívá k rozvoji zmíněných klíčových kompetencí, učí kriticky uvažovat, aktivně naslouchat, sledovat dynamiku diskuse a efektivně argumentovat. (OECD 2005)

⁶ OECD. 2005. *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*

Respondenti se do značné míry shodovali na tom, že se jim díky vstřícnému klimatu třídy a podpoře ze strany vyučujícího podařilo překonat počáteční ostych a obavu z polopatičnosti vlastních názorů.

Apple ve své práci *Democratic Schools* (1995) považuje diskusní charakter výuky za součást skrytého kurikula, ve kterém jsou žákům předávány demokratické hodnoty.

Výchova ke kritickému myšlení, vyplývající z tohoto stylu výuky tedy naplňuje výše zmíněné teorie vzdělávání (Freire, Shor).

Další poměrně hojně užívanou formou výuky, kterou respondenti zmiňovali, je projektová práce v týmech. Straková a kol. (2002) uvádějí výsledky mezinárodního průzkumu týkajícího se této formy výuky z pohledu žáků. Z výsledků vyplývá, že se žáci na amerických školách se skupinovou formou výuky ztotožňují a dokáží ocenit její přednosti, jako je vzájemná pomoc, možnost učit se od spolužáků a poznat nové pohledy na zkoumaný problém.

Respondenti oceňovali skupinovou práci zejména s ohledem na dovednosti, kterým se v rámci ní žáci učí – kooperace, týmová práce - jež jsou dle nich nepostradatelné při budoucím profesním uplatnění.

7.2.2 Práce s informacemi a prezentace

Respondenty nejčastěji zmiňovaným druhem činnosti při výuce byla práce s textem a informacemi. Zejména čtení a výtah podstatných věcí z textu, psaní esejů, cvičení na porozumění textu, dále pak příprava a provedení prezentace s požadavkem na obhajobu tvrzení předkládaných v textu.

L1: „V Angličtině, tak se hlavně četlo nebo četlo se doma a pak se o tom diskutovalo při hodině.“

P: „Fakt použít informace, promyslet je, nebo zjistit další, prostě tam jsme dělali spoustu takových těch ‚research‘ projektů a pak to nějak formulovat, prostě to je věc, která u nás není.“

J: „Tu Angličtinu, tam byl hodně kladený důraz na literaturu a předčítali si, což mně teda taky moc nesedí. Protože zastávám názor, že co člověk, to jiný výklad toho textu, a zase na druhou stranu oni to tam brali.“

L2: „Byly nějaký eseje jako na tu literaturu. Museli jsem odpovídat pravidelně na ty otázky a na konci roku byla nějaká esej, jako na konci semestru.“ [...] „Že jsem si něco třeba přečetla a abych si na to udělala názor a to se počítalo. Ale nestačilo mít názor, potřebovalo to mít podklad z nějaký práce a pak se hodnotilo pozitivně.“

Velký důraz je zde kladen především na schopnost najít v textu podstatné informace, umět je vlastními slovy formulovat, přemýšlet o nich a na jejich základě obhájit vlastní názor. V souhrnu se tedy jedná o rozvoj tzv. funkční či čtenářské gramotnosti (OECD 2005; Straková a kol. 2002, Matějů 2000).

7.3 Typy znalosti a kompetenci

Na úvod této části je dobré vzpomenou kapitolu pojednávající o pragmatické pedagogice, kterou formuloval John Dewey a jenž hrála klíčovou roli při utváření filosofie amerického vzdělávání. Jedná především o učení pomocí aktivního řešení problémů a propojení s reálnou zkušeností, nikoli pouhé memorování abstraktních poznatků. Neméně podstatnou úlohou škol dle Deweyho je pak výchova dětí ke ctění a uplatňování demokratických hodnot.

V této kapitole tedy bude řeč o tom, zda z pohledu respondentů takto popsaná idea vzdělávání nachází své uplatnění v současnosti.

U otázky ve výzkumném rozhovoru, která zjišťovala, jak vypadá výuka a co se při hodinách děje se respondenti zmiňovali o tom, že jak v rámci standardních povinných předmětů (Angličtina, historie...), tak u převažujících volitelných předmětů (rétorika, informatika, ekologie...) se výuka nesoustředila toliko na faktické vědomosti jako spíše na praktickou činnost.

Co se týče vědomostního či faktografického základu, ten respondenti hodnotili jako podprůměrný. Dokládají to následující výroky.

J3: „My jsme se samozřejmě jako všude na zeměpisu učili státy a města. To že jsem v Evropě měl státy a města nejlepší, to je v pohodě, ale to že v Americe, americké státy a města jedinej já jsem měl správně, tak to mi přišlo trapný.“

L: „Někdy to bylo strašně vtipný, jako že byli na úplně nižší úrovni než my, jako chemie, fyzika, tam se učili převádět jednotky.“

J1: „*Já jsem si tam dal tu nejtěžší matiku, co tam měli a řešili to, co my jsem tady řešili ve druháku nebo ve třetáku.*“

D: „*To se začala probírat nějaká kapitola třeba v tý angličtině a vtipný bylo, že když se měla určit základní skladební dvojice, tak v tom jsem byl nejlepší ve třídě, přestože jsem anglicky neuměl.*“

Z výpovědí je evidentní, že memorování faktických znalostí, které lze označit jako „*know-what*“ (Eurydice 2003), tedy informace obvykle vázaná na daný vědní obor či konkrétní účel, není hlavní žákovskou strategií. Z toho lze tedy usuzovat, že transmise faktografických znalostí stanovených ve formálním kurikulu opravdu není to, nač by popisovaný vzdělávací systém kladl primární důraz.

Výuka se dle respondentů orientuje v mnohem větší míře na činnost a bezprostřední zkušenost s reálnou situací, dle Hammersleyho typologie jde o „*učení děláním*“. Jen na ukázkou je zde pár příkladů.

L2: „*My jsme třeba šli a snímali otisky prstů a tak a bylo tam strašně moc jakoby laboratorních prací, že jsem zkoumali nějaký třeba lidský vlasy a krev.*“

J2: „*Měli jsme předmět Current world problems, byli jsme rozdělení do týmů a měli jsme jakoby zprávy udělat, zábavnou formou. Tam ta hodina, to bylo skvělý, protože jsme poslouchali každé den CNN a i jsme museli být jakoby každé den v obraze, v dění. A měli jsme tam hru během toho předmětu, že jsme dostali nějakých fiktivních \$100 000 a investovali jsme do akcií.*“

D: „*Vyplňovali jsme tam nějaký daňový příznání nebo něco takovýho.*“

Z výpovědí vyplývalo, že „*činnostně*“ pojatá výuka a práce na relativně autentických úkolech vedla k větší zainteresovanosti žáků do řešeného problému a mnohem více jim z výuky utkvělo v hlavě. Stejný poznatek uvádí Newman ve své studii (1992). Druhým kladem, který respondenti zmiňovali byl fakt, že to, co si žák odsud odnáší, jsou spíše obecnější dovednosti a principy (znalosti „*know-how*“), které nalézají uplatnění i mimo formální školní prostředí a které jsou nezřídka orientované na konkrétní povolání. Skrytým kurikulem je v tomto případě pragmatická příprava jak na budoucí život v dospělé společnosti

D: „*Je to spíš škola života určitě, než nějaká taková škola faktů. Přestože to vzdělání je tam nižší celkově prostě, tak co se týče jako toho životního rozhledu a teď to nemyslím jako politickej ale takovej, jak to chodí, tak ty děcka na tom byly strašně dobře v tomhle.*“

Za zmínku stojí postoj, jaký zde zaujímá škola vůči výchově k občanství a demokratickým hodnotám (výše definováno jako součást sociálních a interpersonálních kompetencí), neboť tento aspekt, jak vyplynulo z rozhovorů je zde neopominutelný. Jeden z prvků, této výchovy byl již uveden v souvislosti s diskusní formou výuky. Apple (1995) však dále zdůrazňuje důležitý aspekt demokracie, který tkví v informovaném souhlasu v právu požadovat informace. Respondenti v tomto smyslu uváděli, že z učitelské perspektivy je zde zcela samozřejmé poskytnou žákům prostor a právo se ptát a dostat požadované informace.

L: *„Američani se zeptali, kdykoliv nevěděli a že mi přišlo, že tím strašně zdržovali vlastně, že už mě to někdy fakt štvalo. Já jsem se ptala tak, abych tím nikoho nezdržovala, ale pro ně je to prioritou a jejich právo se na něco zeptat.“*

A: *„Připadalo mi taky, že vládne trošičku větší demokracie a svoboda slova, člověk se nemusel porad hlásit, když něčemu nerozuměl. Tam se nikdo nebojí zeptat. Jde to až tak daleko, že když třída nerozuměla něčemu v matice, úplně tu ubohou učitelku šikanovali, že to blbě vysvětluje.“*

Nyní tedy zbývá uvést ostatní, které se v rozhovorech objevily, s odvoláním na jejich obecnější definice, které formuloval Apple (1995).

Jedním z nich je zahrnutí studentů do formálně stanovených rozhodovacích, vůdčích či dobrovolnických rolí v rámci školy (prezidentství třídy, členství ve školních klubech apod.). Na vedoucí posty jsou žáci voleni, musí se tudíž o ně aktivně ucházet a obstát v soutěži. Práce ve studentských klubech vštěpuje smysl pro aktivní účast na tvorbě občanské společnosti a zájem o dění v rámci užší komunity, což jak uvádí kupříkladu Tocqueville (1835, 1840, 1992) je nepřehlédnutá součást života v americké společnosti.

Dále se jedná o uplatňování takové učitelské strategie, která žákům předává morální zásady a hodnoty platné v reálném životě, nikoliv pouze v rámci školy jako instituce. Konkrétně jde o zodpovědné a samostatné plnění zadané práce, dochvilnost, cílevědomost, schopnost respektovat odlišná hlediska a názory a zároveň umět najít argumenty pro obhájení vlastního názoru. Tento výčet lze souhrnně označit jako osobnostní kompetence, přičemž je nezbytné mít na paměti, že toto učení se uskutečňuje na bázi všudypřítomné úcty k individu, tak jak o tom pojednává Tocqueville (1835, 1992) a Bellah (1985) (viz kap. „Fenomén individualismu v americké společnosti“).

Dalším v rozhovorech často zmiňovaným nástrojem výchovy k občanství bylo předávání znalostí týkajících politických, legislativních a historických okolností života v americké společnosti (velký důraz je kladen na americkou historii, její genezi a otce zakladatele, ústavu a právní systém země, volební systém USA...) a to vše v takovém duchu, aby studenti tyto relativně faktografické údaje vnímali ve spojitosti s praxí. Tedy aby např. uměli využít znalosti svých občanských práv a povinností, aby měli kladný a zodpovědný vztah k volbě svých politických reprezentantů a zvládali běžné administrativní úkony.

Odpověď na otázku, zda jsou Deweyho myšlenky i po několika desetiletích, kdy formuloval cíl vzdělávání jakožto seberealizaci jedince, nikoli pouhé předávání poznatků (Kelly 1989), stále živé, by na základě výpovědí českých studentů, kteří prošli zkušeností se studiem na americké střední škole, byla pravděpodobně kladná.

Závěr

Jaké je hlavní poselství této práce, jenž vychází ze zповědí českých studentů, kteří měli možnost zakusit americký systém studia na střední škole? Co si jedinci ze školy odnášejí, ať již ve formě uvědomovaných poznatků, či obecnějších postojů k životu ve společnosti a k pojmání sebe sama?

Předně je třeba ukázat, v rámci jakých formálních pravidel se student na americké střední škole pohybuje. V tomto směru je možné školu pojímat dle Goffmanova termínu „totální“ instituce, vymezené jasně daným řádem a faktem, že jedinci jsou povinni tuto instituci navštěvovat. Co je tedy neoddiskutovatelnou součástí školy jako instituce a co určuje její strukturu?

Existuje zde jasně daná hierarchie rolí, žáci jsou podřízeni učitelům, ten je podřízen vedení školy. Žáci jsou pro řádné ukončení školní docházky povinni dosáhnout předepsaného počtu kreditů na základě splnění požadavků v povinných a volitelných předmětech. Škola zde poskytuje prostor pro ryze prakticky zaměřené předměty, které mohou žáky vybavit pro konkrétní profesi či řemeslo. Zároveň si ovšem žáci mohou vybrat z předmětů určených k přípravě pro další univerzitní studium. Volba obtížnosti a zaměření je pouze na žákovi.

Jakákoliv žakovská absence z výuky musí mít oficiální zdůvodnění a škola o něm musí být obvykle s předstihem informována. Sankce za nedodržení tohoto pravidla je přesně stanovena a bez výjimky dodržována. Stejný postup nastává při nedodržení termínů stanovených k odevzdávání samostatných prací a při pokusu o podvádění ve snaze zajistit si dobré hodnocení.

Důležité ovšem je, že všechna tato pravidla mají jasně vymezenou působnost, všichni aktéři školy jsou srozuměni se svými právy a povinnostmi a ať již z titulu své role či podpisem se zavazují je respektovat. Neznalost (a nedbalost) neomlouvá – tento princip je na amerických školách přítomen v živoucí podobě. Zde je dobré zmínit, co řekl A. de Tocqueville (1835, 1992) o duchu zákonů v demokratických společnostech, totiž že jsou chovány v nezměrné úctě.⁷ Tento princip lze vztáhnout i na prostředí školy, jenž zde

⁷ Úcta k zákonům a pravidlům je v demokratických společnostech zakořeněna a to zejména ze dvou důvodů. Jednak je zákon jediným účinným prostředkem nápravy nezdaru, které plynou ze svobody, jakou lidé v demokracii mají. Lidé se díky němu mohou účinně dovolávat svých práv. Dále mají občané možnost podílet se na tvorbě zákonů díky tomu, že je jim poskytnuta svoboda volby zákonodárců. Zákonodárství v demokratických společnostech je dle Tocquevilla založeno na precedenčním principu, odvolává se tedy na to, co bylo učiněno, ne co by učiněno být mělo, což je mimo jiné činí srozumitelnějším i pro laiky. (Tocqueville (1835) 1992: díl I., kap. VI a IX)

reflektuje obecné postoje široce uznávané a zastávané ve společnosti, díky čemuž od ní není v takové míře izolovaná, jako je tomu u těch institucí, které Goffman nazývá „totální“.

Pro úplnější obraz je třeba se podívat, co se odehrává za touto relativně striktně vymezenou fasádou, kterou se instituce školy prezentuje. To pomáhá objasnit koncept skrytého kurikula, který říká, že vedle formálně stanovených pravidel a vedle objektivních faktických znalostí, jež si žáci mají odnést, škola předává žákům něco navíc, něco co není oficiálně deklarováno. Jedná se o obecnější postoje a principy, morální zásady apod. Jinak řečeno, jsou to produkty té funkční části školy, která spíše vychovává, než vzdělává (ve smyslu transmise faktických znalostí z generace na generaci). Existence a podoba skrytého kurikula pak závisí zejména na formě jakou se ve škole vyučuje a učí.

Učitel jakožto garant toho, co při výuce probíhá, definuje situaci a svým chování ovlivňuje to, zda žáci budou tu samou situaci definovat stejně nebo alespoň podobně. Jak v praxi vypadá hierarchické rozložení rolí při výuce, kde učitel je tím, kdo definuje situaci ve třídě? Základní učitelskou perspektivou je žák jakožto individuum se specifickými vlastnostmi a schopnostmi, jež je nutné brát v úvahu a rozvíjet tak, aby z žáka byla samostatně myslící bytost, schopná obstát v dospělé společnosti. Náplní učitelské role je vyvolat v žácích dojem, že jsou považováni za svébytné osobnosti, od kterých se očekává, že se jsou schopny nést za sebe zodpovědnost. Učitel k tomu používá několik strategií.

Předně respektuje odlišná hlediska, která žáci mají možnost vyjádřit při takových formách výuky, jako je diskuse v rámci celé výukové skupiny. Tato taktika mimo jiné přispívá k pocitu členství a k motivaci žáka účastnit se procesu učení. Správná žakovská definice takovéto situace a kriteria úspěchu tkví v aktivní účasti, kritickém postoji, ve schopnosti respektovat názorovou diverzitu, která zde vzniká, a schopnosti obhájit si vlastní názor. Souhrnně řečeno, jedná se o komunikační a sociální kompetence, nepostradatelné v každodenním životě člověka v otevřené a dynamické společnosti.

Další učitelskou strategií je podpora sebemenšího žakovského úspěchu a snahy žáka uplatnit své přednosti. Tento přístup má mimo jiné pozitivní dopad na studenty, kteří se díky tomu učí navzájem si úspěch nezávidět, nehledat u druhých nedostatky nýbrž klady a podporovat se. Dobrovolné a cílevědomé investování sebe sama, svých schopností a talentu, do dění ve škole se cení. V rámci své role učitel dává žákům najevo, že každý má od přírody k něčemu talent a je jen na jeho svobodném rozhodnutí, jak s ním naloží. Neformální pravidla

ovšem říkají: aby bylo žákovi pomoheno talent objevit a rozvíjet, musí se on prezentovat tak, že má o pomoc zájem. Skrytým poselstvím tohoto pravidla je, že úspěch v životě stojí z valné většiny na vůli a zodpovědnosti jedince.

Úskalí tohoto kompetitivního přístupu tkví v nestejných startovních podmínkách jednotlivých žáků. Ti, kteří přicházejí ze socioekonomicky slabšího rodinného zázemí, kde hodnota vzdělání není v takové míře žákům vštěpována, si zmíněné neformální pravidlo často vykládají jinak. Jejich snahou není primárně prosadit se v tom, co předkládá či vyžaduje škola, ale v praktických a manuálních dovednostech, které nabyli mimo ni. Reprodukce socio-kulturních nerovností, tak jak byla již mnohokrát zkoumána a popsána mnoha autory, je proto nedílnou součástí skrytého kurikula.

Neformální pravidla soužití aktérů školního prostředí procházejí neustálou negociací. Učitel se snaží vyvolat dojem, že žáky považuje za dospělé jedince a že má zájem na jejich rozvoji. U těch žáků, kteří tento předpoklad nenaplní (tzn. schválně narušují „pracovní konsensus“), nastupuje „obranný mechanismus“ učitele. V první fázi se opírá o charismatickou autoritu (ve Weberově pojetí), vyvolává dojem, že narušováním vzájemné kooperace jej žák zasahuje v osobní neformální či emocionální rovině. Učitel tímto činí své jednání adekvátní a očekávatelné a tím pádem i relativně efektivní a účinné. Pokud se tato strategie míjí účinkem, až tehdy se učitel odvolává na formální pravidla, jak mu to umožňuje jeho profesní role (byrokratická autorita).

Jaké dalších postupy učitel používá k dosažení společné shody na tom, co se při výuce děje a k aktivní participaci žáků na učení? Jednak se snaží žákům neudělovat nálepky ani výrazně kladného ani záporného charakteru – existuje zde obvykle prostor k nápravě chyby a protěžování žáků je jevem vzácným.

Další snahou učitele je stavět výuku na aktivitách, u kterých je zřejmá souvislost s praxí a u kterých mají žáci možnost si věci „osahat“. Zde se konkrétně jedná zejména o rozvoj čtenářské či funkční gramotnosti, tedy schopností účinně pracovat s informacemi. Dále jsou žáci vedeni k rozvoji občanských kompetencí, ať už se jedná o úctu k tradici země, ochotu angažovat se v občanských iniciativách, o zodpovědný přístup k volbě politických zástupců, či schopnost poradit si se základními administrativními úkony.

Znalost faktů a přenositelných poznatků je upozaděna ve prospěch rozvoje obecnějších kompetencí, které si žák snáze zachová, jelikož je může každodenně využívat a reálně mu pomáhají obstát v běžných životních situacích. Žáci zde ovšem mají možnost rozhodnout se,

zda se chtějí vyškolit pro konkrétní profesi, nebo absolvovat obecnější pokročilejší přípravu na další studium. Svoboda volby tak s sebou nese nutnost uvažovat o vlastních aspiracích.

Americká škola skrze systém formálních pravidel vštěpuje žákům úctu k jejich dodržování a skrze hierarchické uspořádání vztahů vede k respektu vůči autoritám. Na druhou stranu ovšem poskytuje žákům široký prostor k seberealizaci a uvědomování svého „já“. Tím pomáhá vychovávat sebevědomé jedince, schopné si uvědomovat, že aktivní a poctivé usilování o vlastní osobní úspěch, není výraz sobeckého egoismu. Jednak z toho důvodu, že úspěšný člověk je méně závislý na pomoci druhých lidí, potažmo na pomoci institucí k tomu určených. Zároveň ale také proto, že vede-li k úspěchu tvrdá práce spojená s nutností stále se učit novým věcem, jsou její produkty přínosem nejen pro toho, kdo ji vykonává, ale taktéž pro okolní společnost.

Náměty pro další výzkum v této oblasti by se mohly týkat vztahu školy a rodiny. Jak škola komunikuje s rodiči a zda má zájem na tom, aby rodiče byli více zainteresováni do života školy. Zkoumat lze kupříkladu způsoby jakými škola pracuje s dětmi přicházejícími z problémového prostředí, ve snaze zamezit tak reprodukci vzdělanostních nerovností.

Škola jakožto komunita či centrum dění, ať již v kontextu malého města či velkoměsta, je další téma hodné pozornosti.

Resume

The purpose of this theses was to provide a description of various aspects of hidden curriculum based on the social relations and style of teaching of the American high school from the perspective of former Czech students having such experience. The main outcome is following. Through the system of formal school code and social hierarchy pupils learn how to respect rules and authority. However, on the basis of teacher-pupil relationship and interactions shaping the informal rules, pupils are led towards realization of their individual qualities and the necessity of being able to act as an independent and responsible person. American high school introduced through the Czech eyes prepares young people effectively and pragmatically for their future adult life by focusing on the development of social and personal competencies, literacy and the basic skills necessary in order to become an active mature citizen and respectable worker, rather than on transferring knowledge based on facts. The other side of the hidden curriculum nevertheless contributes to the reproduction of social and cultural inequalities.

Použitá literatura

APPLE, M. W.; BEANE, J.A. *Democratic schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995. ISBN-0-87120-241-7 [online] [cit. 11.5.2008] Dostupné z:

<<https://k20portal.ou.edu/university/ma/First%20Course%20%20Session%203%20Oct%2028%20am/Democratic%20Schools.BeaneApple95.pdf>>

BABBIE, Earl R. *The practice of social research*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2004c. xxiv, 493 s. ISBN 0-534-62028-0

BASL, J. *Vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků a nezamýšlené důsledky testování*. Příspěvek pro Doktorandskou sociologickou konferenci UK FSV a UK FF, 2006.

BELLAH, Robert N. et al. *Habits of the heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley: University of California Press, 1985. s. 355. ISBN 0520053885

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BITTNEROVÁ, D. Střet zájmů – kulturní konflikt mezi žáky a učiteli. In: *PSŠE: Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *Reproduction: In education, society and culture*. London: Sage, 1990. s. 254. ISBN 0-8039-8320-4.

BOWLES, S.; GINTIS, H. Schooling in Capitalist America Revisited. in *Sociology of Education*. [online] 2001, 75 (1):1-18. Washington, DC: American Sociological Association [cit. 11.5.2008]. Dostupné z: <www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>

CORTAZZI, Martin. Primary Teacher's Narratives: One Thousand Stories from the Classroom. In *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press, 1993. s. 117-139.

DEWEY, John. *Democracy of education*. New York, 1966. In Singule, F., 1990. Americká pragmatická pedagogika. Praha: SPN

ERICSSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 1984, Vol. 15: 51-66. [online] [cit. 11.4.2008] Dostupné z <http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf>

EURYDICE: informační síť o vzdělávání v Evropě. *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Praha: UIV, 2003. [online] [cit. 9.5.2008] Dostupné z: <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031EN/004_bibliography_031EN.pdf>

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-124-4.

GOFFMAN, E. *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, Indiana: Bobbs-Merrill, 1966. s. 152.

GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: Sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakl. studia Ypsilon, 1999. s. 247. ISBN 80-902482-4-1.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge, 1995. 323 s. ISBN:0415086647.

HAMMERSLEY, Martyn. *Educational Research: Current Issues*. London: The open university, 1993. 242 s. ISBN 1853962430.

HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography and realism. In Huberman, Michael; Mathew B. Milles, *The qualitative research's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002. 410 s. ISBN 0-7619-1190-1.

HARGREAVES, David H. *Social relations in secondary school*. London: Routledge, 1998. 226 s. ISBN 0415177758.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HILL, D.; COLE, M. (ed.). *Schooling and equality: Fact, concept and Policy*. London: Routledge, 2001. In: Basl, J. *Vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků a nezamýšlené důsledky testování*. Příspěvek pro Doktorandskou sociologickou konferenci UK FSV a UK FF, 2006.

JACKSON, P. W. Life in classrooms. In Pollard, A; Bourne, J. (ed.) 1994. *Teaching and learning in primary schools*. London: Routledge. ISBN 0415102588. kapitola 14.

KALOUS, J.; VESELÝ, A. (ed.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. s. 190. ISBN 80-86429-29-6.

KELLY, A. V. *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage Publications, (1989) 2004. 274 s. ISBN 1-85396-018-7.

KLUSÁK, M. Učitelské strategie práce s kvalitou třídy jako kritérium konstrukce typického klimatu ve třídě. in: *PSŠE: Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995. s.191-210.

KUČERA, Miloš. *Školní etnografie: Přehled problematiky*. Praha: PedF UK, 1992.

LECOMPTE, M.D. Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. In *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.9, No. 1, Spring. Blackwell Publishing, 1978. s. 23-37. cit. In Kučera, M. *Školní etnografie: Přehled problematiky*. Praha: PedF UK, 1992.

MAŇÁK, Josef. Problém – kurikulum. In *Pedagogická orientace*, 2003, vol.3, s. 62-69.

MATĚJŮ, P. Lidské zdroje, lidský kapitál a funkční gramotnost. In *Sborník analytických studií pro Strategický program sociálního a ekonomického rozvoje České republiky*. Praha: Rada vlády České republiky pro sociální a ekonomickou strategii, 2000. s. 159-183.

NEWMAN, Fred M. *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press, 1992

OECD: Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. In *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project*, 2005 [online] [cit. 9.5. 2008] Dostupné z: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>

OECD: *Classifying Educational Programmes Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. 1999. Paris. [online] [15.5.2008] Dostupné z: <<http://www.oecd.org/dataoecd/7/2/1962350.pdf>>

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4

RENDL, M. Jak se děti učí. In: *PSŠE: Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995. s. 127-160.

ROSENTHAL, R. Interpersonal expectancy effects: A forty year perspective. 20 s. In *American Psychological association convention*, Chicago, 1995. [online] [14.5. 2008]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/23/17.pdf>

SHOR, I. *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SILVERMAN, David. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text, and interaction*. London: Sage Publication, 2000. 224 s. ISBN 0-8039-8757-9

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1990. 197 s. ISBN 80-04-20715-4

Straková, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: UIV, Tauris, 2002 [online] [9.5. 2008] Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/soubor/191>>

STRAUSS, A., CORBIN, C. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

SZCZEPANSKI, J. *Základní sociologické pojmy*. Praha: NPL, 1966. 174 s.

ŠANDEROVÁ, J. *Sociální nerovnosti v teorii a výzkumu*. Pardubice: FHS UP, 2005.

TOCQUEVILLE, A. de. *Demokracie v Americe I., II*. Praha: Lidové noviny, 1992. ISBN 80-7106-050-6.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. Northumberland Press Ltd, 1983 (2.ed). ISBN 0 14 02.2479 3.

VOJTÍŠKOVÁ, K. Sociální struktura a individuální biografie ve vztazích mezi rodinou a školou. In: Bayer, I.; Šafr, J.; Vojtíšková, K. *Přístupy k sociologickému zkoumání kultury a stratifikace*. Praha: CESES FSV UK, 2007.

VOJTÍŠKOVÁ, K. *Výběr středního vzdělání v rodinách podle skupinových diskusí s matkami dětí*. 2008

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994.

WILLIS, Paul. *Learning to Labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press, 1981. [online] [cit. 6.5. 2008] Dostupné z: <<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=30758277>>

WOODS, P. *The divided school*. London: Routledge, 1979.

WOODS, Peter. *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London: Routledge, 1983. 204 s. ISBN:071009342X.

WOODS, Peter. *Inside Schools*. London: Routledge, 1986. 220 s. ISBN:0415059186

WOODS, Peter. Educational ethnography in Britain. In Sherman, R. R.; Webb, R. B. 1988. *Qualitative research in education: Focus on methods*. London: Routledge, 1988. 217 s. ISBN:1850003815. Kapitola 7.