

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**Kurikulární reforma z pohledu učitelů základních škol  
v kontextu celoživotního učení**

(disertační práce)

**Marie Müllerová**

**Praha 2009**

OBSAH

1. Úvod	6
1.1.1. Úvodní práce	6
1.1.2. Cíle disertační práce a její struktura	8
1.2. Metodologické nástroje a postupy	12
1.3. Úroveň dosavadního poznání dané problematiky	14
2. Koncepty celoživotního učení	16
2.1. Vzdělávání jako dělečivý nástroj rozvoje demokratické společnosti	16
2.1.1. Problematika významu výzkumu o celoživotním učení	17
2.1.2. Nárya geneze konceptu celoživotního učení	18
2.1.3. Mezivládní organizace a jejich úloha v rozvoji konceptu celoživotního učení	19
2.1.3.1. Učení se žít - humanistický přístup rozvoje lidské společnosti	20
2.1.3.2. Delorsova zpráva „Vzdělávání pro 21. století“	22
2.1.3.3. Koncept partnerství mezi veřejným a soukromým sektorem	24
2.1.3.4. Koncept celoživotního učení v politice Evropské unie a Rady Evropy	25
2.1.3.4.1. Bílá kniha o vzdělávání – koncept celoživotního učení	30
2.1.3.4.2. Memorandum o celoživotním učení	32
2.1.3.4.3. Integrovaná celoživotní učení do vzdělávacích struktur v zemích Evropské unie	33
2.1.3.4.4. Koncept celoživotního učení v politice České republiky	34
2.1.3.4.5. Vzdělávací učební procesy v rámci demokratického státu	34
2.1.3.4.6. Koncept celoživotního učení ve vzdělávací politice České republiky	37
2.2. Závěr	42
3. Škola jako učební organizace	45
3.1. Učící se organizace – učební organizace v České republici	45
3.2. Podmínky učící se organizace – učební organizace v České republici	48
3.3. Transformace školy učící se organizací v zemích Evropské unie	53
3.3.1. Existence učící se organizace v rámci učební organizace	53
3.3.2. Úroveň učící se organizace v rámci učební organizace	58
3.4. Role učící se organizace v rámci učební organizace	61
3.5. Příběhy učící se organizace – učební organizace jako model reformy	64
3.5.1. Analýza případové studie učící se organizace	64
3.5.1.1. Příběh 1	65
3.5.1.2. Projekt „Změna“	67
3.5.1.3. Akce učící se organizace	69
3.5.1.4. Pomocníci učící se organizace	70
3.5.1.5. Národní projekt „Učící se organizace“	71
3.5.1.6. Metodika učící se organizace	72

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny.

Děkuji své školitelce, doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, PhD., za cenné připomínky a podněty, které mi byly oporou při zpracování disertační práce.



## Obsah

<b>1. Úvod</b> .....	<b>6</b>
1.1. Téma disertační práce .....	6
1.2. Cíle disertační práce a její struktura .....	8
1.3. Metodologické nástroje a postupy .....	12
1.4. Stav dosavadního poznání zkoumané problematiky .....	14
<b>2. Koncept celoživotního učení</b> .....	<b>16</b>
2.1. Vzdělávání jako důležitý nástroj rozvoje demokratické společnosti .....	16
2.2. Problematika vymezení pojmu celoživotní učení .....	17
2.3. Nárys geneze konceptu celoživotního učení .....	18
2.3.1. Mezivládní organizace UNESCO a její koncept celoživotního učení .....	19
2.3.1.1. Učit se žít - humanistický koncept rozvoje lidské společnosti .....	20
2.3.1.2. Delorsova zpráva „Vzdělávání pro 21. století“ .....	22
2.3.2. Koncept periodického vzdělávání OECD .....	24
2.3.3. Koncept celoživotního učení v politice Evropské unie a Rady Evropy .....	29
2.3.3.1. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě .....	30
2.3.3.2. Memorandum o celoživotním učení .....	32
2.3.3.3. Integrace konceptu celoživotního učení do vzdělávacích struktur v zemích Evropské unie .....	33
2.4. Koncept celoživotního učení v kontextu České republiky .....	34
2.4.1. Vzdělávací politika prvních dekád rozvoje demokratického státu .....	34
2.4.2. Koncept celoživotního učení ve vzdělávací politice České republiky .....	37
2.5. Závěr .....	42
<b>3. Škola jako učící se organizace</b> .....	<b>45</b>
3.1. Učící se organizace – geneze pojmu a jeho vymezení .....	45
3.2. Podmínky transformace školy v učící se organizaci .....	48
3.3. Transformace školy v učící se organizaci v podmínkách České republiky .....	53
3.3.1. Externí předpoklady realizace transformace české školy .....	55
3.3.2. Interní předpoklady realizace transformace české školy .....	58
3.4. Role učitele v transformačním procesu .....	61
3.5. Průběh vnitřní reformy školy ve vztahu k učitelům jako nositeli reformy .....	64
3.5.1. Analýza přípravné fáze vnitřní reformy školy .....	64
3.5.1.1. Pilot Z .....	65
3.5.1.2. Projekt Koordinátor .....	67
3.5.1.3. Akce na zakázku .....	69
3.5.1.4. Pomoc školám .....	70
3.5.1.5. Národní projekt Úspěšný ředitel .....	71
3.5.1.6. Metodický portál RVP .....	72
3.5.1.7. Vybrané příklady dalších projektů .....	74
3.6. Závěr .....	75
<b>4. Empirický výzkum: kurikulární reforma z pohledu učitelů základních škol</b> .....	<b>78</b>
4.1. Metodologie výzkumného šetření .....	78
4.1.1. Cíle a zdůvodnění výzkumu .....	78
4.1.2. Postup výzkumu .....	81
4.1.3. Výběr výzkumného vzorku a technika sběru dat .....	81
4.1.4. Prezentace respondentů výzkumného šetření .....	85
4.1.5. Analytické procedury .....	89
4.1.6. Zajištění důvěryhodnosti výzkumu .....	90
4.2. Prezentace závěrů výzkumu .....	92





# 1. Úvod

## 1.1. Téma disertační práce

Tématem disertační práce je problematika kurikulární reformy, která v současnosti probíhá na českých základních školách. Je prezentována na pozadí podmínek vytvářejících myšlenkovou platformu této reformy a analyzována z perspektivy konkrétních učitelů – nositelů reformy.

Lidský svět se mění každým okamžikem. Rychlost jeho změn ovšem zejména v posledních desetiletích eskaluje, a proto lze v současnosti hovořit o změně jako o konstantním determinantu současného lidského bytí. Tento proces nachází přirozeně svoji reflexi i v razantním rozvoji lidského vědění, což se odráží ve všech sférách lidského bytí – od způsobů komunikace přes výrobní technologie až po vědecký rozvoj. Již samotné zjištění, že za posledních deset let se ve vyspělých zemích světa obměnilo jen dvacet procent celkové pracovní síly, ovšem za stejnou dobu se změnilo téměř osmdesát procent technického vybavení, které pro svou práci lidé používají (srov. Lemnitzer, Wiater 2000, 36), je jasným důkazem, že se nacházíme v době, kterou je možno charakterizovat jako dobu permanentní změny (srov. Walterová 2004, Meetz 2007 etc.). Taková doba klade na současného člověka a jeho život neustále nové a nové požadavky. S ohledem na daný stav je proto velmi obtížné úspěšně prognostikovat naši další budoucnost a zodpovědět tak otázky, které se dotýkají každého z nás: Jak budeme žít za dvacet, třicet let? Co ke svému životu budeme potřebovat? Jaké nástroje a přístroje budeme používat a jaké dovednosti si budeme muset osvojit, abychom mohli spokojeně žít? Co všechno se budeme muset ještě učit a naučit? A naše děti, které stojí dnes teprve na počátku svého žití, co všechno čeká je? Co ony budou muset zvládnout a osvojit si, aby mohly důstojně a kvalitně žít? Řada otázek, málo odpovědí, hodně neznámých.

Na jednu ze stěžejních otázek – co se musí naučit naše mladá generace pro to, aby obstála i v časech budoucích – se však již rozvinutá společnost odpověď snaží najít. Svědčí o tom skutečnost, že otázka moderního a potřebám překotně se rozvíjející společnosti kvalitativně odpovídajícího vzdělávání se stala zejména v posledních přibližně dvaceti letech jedním z důležitých témat (nejen) evropské politiky. Bez nadsázky lze říci, že novou školu hledá celá Evropa a Česká republika není výjimkou.

Česká republika nastoupila v 90. letech dvacátého století cestu rozvoje demokratické společnosti a začala se postupně integrovat do evropských i světových ekonomických a politických struktur, z čehož vyplynula rovněž nutnost proměny jejího vzdělávacího systému, který se musel přirozeně adaptovat na nové společenské podmínky. Zatímco v první dekádě svého demokratického vývoje (tedy v posledním desetiletí dvacátého století) prošlo české školství tzv. strukturální reformou, v jejímž důsledku došlo ke vzniku např. soukromých či církevních škol, víceletých gymnázií nebo vyšších odborných škol, v polovině prvního desetiletí dvacátého prvního století měl být nastartován proces „vnitřní“ (didaktické) reformy (Vašutová 2007, 62). Její intence byly formulovány v řadě zásadních dokumentů české vzdělávací politiky, např. v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha), v Dlouhodobých záměrech rozvoje vzdělávací soustavy ČR, v novém školském zákoně etc. Zatímco realizace strukturální reformy je výsledkem práce vzdělávací politiky a je důsledkem zpravidla významných společenských přeměn (srov. Dieckmann, Schachtsiek 1998, Buer, Wagner 2007, Vašutová 2007 etc.), reforma vnitřní, představující zásadní proměnu cílů, obsahů, forem a metod práce školy, je výsledkem zásadní přeměny práce učitelů a jejich přístupu k procesu přípravy mladé generace na budoucí život. Vnitřní reforma školy je v současnosti vnímána jako důležitý prostředek dalšího úspěšného rozvoje naší společnosti. Společnosti, která se nazývá společností znalostí.



## 1.2. Cíle disertační práce a její struktura

Disertační práce si klade za cíl zjistit a následně analyzovat reflexe učitelů českých základních škol na v současnosti probíhající kurikulární reformu. Na jejich základě formuluje a vyhodnocuje dosavadní reálné výsledky reformy. Společně s analýzou interních a externích předpokladů ve snaze nastartovat přeměnu škol v učící se organizace identifikuje stěžejní aspekty, které jsou důvodem dosavadních výsledků realizované reformy a které se významně podílejí na formování postojů učitelů jako nositelů změn k realizované vnitřní školské reformě. Tyto postoje totiž představují rozhodující kritérium míry úspěšnosti nastartované školské reformy.

Cíle české vzdělávací politiky reflektují cíle evropské vzdělávací politiky, která s ohledem na potřeby dalšího udržitelného rozvoje vyspělé společnosti v postmoderní fázi vývoje dospěla před koncem 20. století ke konsenzu nutnosti implementace konceptu celoživotního učení do stávajících vzdělávacích struktur. Proto je prvotní intencí práce prezentovat v dobových souvislostech vícedimenzionální vývoj konceptu celoživotního učení od jeho prvopočátků až k současnému konsenzu jeho chápání, neboť zde lze vysledovat kořeny a důvody změn probíhajících v současnosti v oblasti vzdělávání v řadě zemí (nejen) Evropy.

Jak je prezentováno v **první kapitole práce** s názvem *Koncept celoživotního učení*, současné proměny českého školství nejsou pouhými výmysly úředníků od zeleného stolu, nýbrž jsou důsledkem poměrně dlouhodobého a náročného vývoje. Pochopení tohoto vývoje představuje důležitou komponentu pro adekvátní porozumění dnešních a ve své podstatě i budoucích změn v oblasti vzdělávání. Otázka vzdělávání jako jednoho ze stěžejních faktorů dalšího mírového rozvoje lidské společnosti a současně důležitého nástroje jejího ekonomického rozvoje není totiž žádnou aktuální novinkou. Do centra pozornosti světové politické reprezentace se dostala již na počátku druhé poloviny dvacátého století, kdy se poprvé prezentoval poznatek o zásadním významu vzdělání pro člověka a celou moderní společnost (srov. Drucker 1959, Brodel 1998 etc.). Toto zjištění se stalo rovněž podnětem k následné změně doposud akceptovaného stanoviska, že vzdělávání má být zaměřeno výhradně na děti a mladistvé a má být poskytováno pouze školou (srov. OECD/CERI 1973, Faure 1973 etc.). V jeho důsledku se začala rozvíjet myšlenka zcela nového vzdělávacího konceptu, který po různých vývojových peripetiích jako ucelený celosvětový koncept vzdělávání formulovala tzv. Delorsova zpráva v roce 1996 a kterou J. Kotásek pojmenoval jako „novou světovou chartu



vzdělávací politiky“ (Kotásek 1997, xii). Vzdělávací koncept, který směřuje do naší budoucnosti a předpokládá existenci společnosti znalostí, je v současnosti nazýván konceptem celoživotního učení.

Realizace konceptu celoživotního učení má v rámci evropské politiky probíhat v intencích jednotlivých národních vzdělávacích politik, proto lze v různých zemích Evropské unie spatřit různé modely implementace konceptu celoživotního učení. **Druhá část práce** s názvem *Škola jako učící se organizace* ukazuje, jakým směrem se vydává české školství s ohledem na snahu implementovat koncept celoživotního učení do svých dosavadních vzdělávacích struktur. Aspekty, které jsou na současné transformaci české základní školy identifikovatelné, svědčí o tom, že se české školství pokouší o nastartování procesu přeměny školy v učící se organizaci, což je jedna z cest rozvoje školy prognostikovaná OECD na konci 20. století (srov. Urbánek 2005).

Učící se organizace – termín, který byl stejně jako řada dalších termínů do pedagogické terminologie přejat ze sféry ekonomické – je zde nejdříve prezentována jako model z pohledu managementu rozvoje lidských zdrojů a je vysvětlena na příkladu P. Sengeho (Senge 2007), který definoval pět segmentů zásadního charakteru podmiňujících vznik učící se organizace. Z jeho modelu zcela jednoznačně vyplývá důležitost kvality a způsob myšlení jednak vedení organizace a rovněž každého jednotlivce participujícího na vzniku a následné práci učící se organizace. Neméně důležitá je týmová práce podložená společnou vizí dalšího směřování a vývoje takového typu organizace.

Jelikož model učící se organizace oslovil i odborníky z oblasti pedagogické, je pozornost následně věnována rovněž transformaci modelu učící se organizace do oblasti pedagogické, neboť školy představují „specifické společenské organizace“ (Fullan 1999, 15). Současně je vyjasněna geneze pojmu školy jako učící se organizace a jsou prezentovány podmínky vzniku a působení tohoto modelu. Rovněž z pedagogického pojetí učící se organizace vyplývá nesmírná důležitost lidského faktoru, v tomto případě jednotlivých učitelů a přirozeně i managementů škol, pro nastartování procesu přeměny škol v učící se organizace. Školy se musejí v zájmu uchování si své životaschopnosti naučit osvojovat si nové schopnosti a dovednosti tak, aby byly schopny plnit úkoly kladené na ně současnou či budoucí společností.

Protože v současném vývoji českého základního školství lze identifikovat řadu indicií, které svědčí o snaze proměnit české školy v učící se organizace a připravit je tak na cestu dalšího efektivního rozvoje v rychle se rozvíjející společnosti, představují



nedílnou součástí druhé kapitoly práce analýzy podmínek, ve kterých české základní školy v současnosti působí a pracují. Intencí této části práce je ukázat, zda a do jaké míry dosavadní legislativní i společenské podmínky pro práci škol požadovanou a ve své podstatě také nutnou transformaci škol zabezpečují a jak k přeměně školy ve skutečně se učící organizaci přispívají či ji omezují. Pozornost je v práci zaměřena na analýzu jak podmínek externích, tak podmínek interních a k jejich zpracování byly využity texty oficiálních dokumentů a řada dalších nejrůznějších pramenů (např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, zákony, vyhlášky a prováděcí předpisy MŠMT, odborná literatura, články v odborném tisku, internetové zdroje etc.).

Na konkrétních příkladech je prezentováno, jak náročný je proces vnitřní přeměny škol a jak důležitou roli v tomto procesu hraje vzdělávací politika a jí (ne)zabezpečené podmínky transformace školství. Současně je poukázáno na komplexitu procesu přeměny české školy v učící se organizaci, která je velmi úzce spjata jednak s proměnou postojů a přístupů všech aktérů participujících na vzdělávacím procesu a zejména pak se společenskými podmínkami, ve kterých k přeměně dochází. Ty tvoří nesmírně důležitý a svým způsobem určující rámec celého procesu transformace.

Stěžejní cíl práce směřoval po objasnění důležitého pozadí změn probíhajících v současnosti v českém základním vzdělávání k prezentaci reálného průběhu procesu transformace na vybraných základních školách. Jak z ekonomického, tak z pedagogického modelu učící se organizace jednoznačně vyplývá prioritní význam jednotlivce, jeho způsobu myšlení a postojů k procesu přeměny organizace v organizaci učící se. Z tohoto důvodu **třetí, empirická část** práce prezentuje průběh a výsledky kvalitativního výzkumu realizovaného v letech 2006 – 2009, jehož cílem bylo zachytit reálný průběh procesu tvorby a implementace nových školských dokumentů – školních vzdělávacích programů – do života a práce škol z perspektivy a prožité zkušenosti konkrétních pedagogů českých základních škol.

Proces legislativně ukotvený v novém školském zákoně č. 561/2004 Sb. a nazývaný školská reforma (srov. Skalková 2005, Vašutová 2007 etc.) usiluje o zásadní proměnu cílů, obsahů, forem a metod práce nejdříve základního a posléze středního školství v České republice. Základní a střední školství by se mělo výrazně pozměnit a stát se kvalitními základními články struktury vzdělávání v procesu implementace konceptu celoživotního učení do vzdělávacích struktur, k čemuž se Česká republika jako člen Evropské unie zavázala přijetím tzv. Lisabonské strategie transformace Evropy. V souladu s novým školským zákonem, který vstoupil v platnost v lednu 2005, musely

všechny české základní školy v letech 2005 – 2007 vypracovat svůj vlastní školní vzdělávací program a ve školním roce 2007 – 2008 podle něj začít vyučovat v prvních a šestých třídách. Na rozdíl od analýz či studií, ve kterých je rozvoj školy hodnocen vnějšími subjekty, záměrem výzkumného šetření bylo ukázat, jak proces rozvoje školy vnímají a hodnotí přímí účastníci procesu proměny školy, tedy samotní učitelé.

Vycházejíce z tvrzení, že učitelé jsou rozhodující složkou při realizaci procesů rozvoje školy (srov. Söll 2002, Spilková 2005 etc.) a „představují klíčový fenomén vzdělávacích procesů“ (Walterová 2000, 63), a současně akceptující tvrzení, že lidé „si o své situaci dělají svoji představu a na jejím základě potom jednájí“ (König, Volmer 1996, 36), bylo záměrem výzkumného šetření zprostředkovat a vyhodnotit subjektivní vnímání učitelů, tzv. subjektivní teorii (srov. Groeben in Söll, 2002, 11) procesu tvorby školních vzdělávacích programů a jejich následné implementace do života a práce učitelů a v důsledku toho i do života a práce škol. Na základě analýzy získaných informací bylo dále záměrem výzkumného šetření odhalit, jaký byl reálný průběh procesu přeměny, v rámci jakých skutečných podmínek první kroky školské reformy v konkrétních školách probíhaly a do jaké míry byly plánované cíle české vzdělávací politiky v prvních letech realizace školské reformy z perspektivy nositelů reformy na vybraných školách skutečně naplněny.

Zaměření na učitele a jejich individuální vnímání procesu transformace školy vycházelo mimo jiné z tvrzení odborníků, že učitelé představují rizikový faktor vnitřní reformy (srov. Meyer 1997, Straková 2005, Vašutová 2007 etc.), neboť na jejich přístupu a jejich práci závisí případný (ne)úspěch reformy. Intencí výzkumu bylo zjistit, zda tímto rizikovým faktorem je skutečně učitel, či zda rizikovými faktory nejsou i aspekty jiné, například různorodé podmínky, ve kterých museli učitelé kurikulární reformu realizovat.

Výsledky šetření lze s ohledem na kvantitativní aspekt realizovaného výzkumu zobecňovat jen částečně, mohou však rozhodně posloužit k lepší orientaci v dané problematice a obecně k pochopení některých aspektů probíhajícího procesu transformace české základní školy.



### 1.3. Metodologické nástroje a postupy

Disertační práce se zabývá problematikou kurikulární reformy, která v současnosti probíhá na českých základních školách, a rovněž jejím teoretickým konceptuálním pozadím, ze kterého požadavek transformace škol vychází.

Teoretická báze práce vychází metodologicky prioritně ze sběru dat, které se k tematice práce vztahují, a jejich následné analýzy. S ohledem na šíři problematiky první a druhé kapitoly práce byly pro úvodní analýzu vybrány materiály stěžejního charakteru (zásadní dokumenty OECD, UNESCO, materiály EU, vládní dokumenty ČR, materiály české vzdělávací politiky, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, zákony, vyhlášky a prováděcí předpisy MŠMT, odborná literatura, články v odborném tisku etc.) a v průběhu výzkumu byly nadále vyhledávány a analyzovány další odborné publikace či texty, které mohly k osvětlení zkoumané problematiky přispět.

Paralelně se sběrem a analýzou dat k problematice prvních dvou kapitol práce byly realizovány kroky potřebné k vypracování empirického výzkumu a tudíž třetí kapitoly práce. S ohledem na záměr této části práce – snahu pochopit reálné probíhající procesy, odhalovat podstatu lidských zkušeností a názorů a snahu dopracovat se k detailním informacím týkajících se školské reformy v průběhu její realizace na konkrétních školách z perspektivy konkrétních učitelů – byly pro výzkumné šetření vybrány metody kvalitativního výzkumu, neboť metodologie kvalitativního výzkumu se v tomto případě jevila jako neoptimálnější (srov. Strauss, Corbinová 1999). Protože pro kvalitativní přístup je charakteristické trojí vymezení – výběr tématu, dále analýza a interpretace dat a následně závěry výzkumu (srov. Švaříček, Šedřová 2007), byly na počátku empirického výzkumu formulovány tři komplexní výzkumné otázky:

- 1) Jak chápou konkrétní učitelé na svých školách v současnosti probíhající změny spojené s tvorbou školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) a jaký postoj k nim zaujímají?
- 2) Do jaké míry byl proces přípravy, tvorby a implementace ŠVP realizován podle představ tvůrců Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), stal se hybným činitelem pro rozvoj kooperace školních týmů a nastartoval proces přeměny škol v učící se organizace?

- 3) K jakým změnám došlo v práci učitelů, respektive jejich škol, po implementaci ŠVP do života a práce škol po roce 2007 – 2008 a přivedla transformace českého základního školství učitele českých základních škol k pochopení a akceptaci nových požadavků kladených na jejich práci?

Pro realizaci výzkumného šetření byly zvoleny tři konkrétní metodologické postupy a ty byly následně realizovány. Prvním aplikovaným postupem byla **metoda analýzy dokumentů** k problematice vnitřní reformy škol a tvorby a implementace ŠVP. Druhým **metoda pozorování** (observace), která byla realizována v letech 2006 až 2008 v hodinách pedagogů participujících na výzkumném záměru disertace. V průběhu realizace pozorování cíleně zaměřeného na aplikaci aktivačních metod ve výuce cizích jazyků a rozvoj kompetencí žáků byly ze sledovaných hodin pořizovány zápisy, které byly následně analyzovány, komparovány a interpretovány.

Třetím metodologickým nástrojem s ohledem na záměry výzkumného šetření byla zvolena **metoda polostrukturovaného rozhovoru**. Rozhovory byly realizovány s výzkumným vzorkem čtyř učitelů ve třech etapách v letech 2006 – 2009. Realizován byl rovněž polostrukturovaný rozhovor s jedním ze školitelů ŠVP s intencí získat pohled odborníka, který není součástí žádné základní školy, ovšem s učiteli základních škol byl v častém kontaktu a měl možnost poznat postoje učitelů vzhledem k připravované vnitřní reformě školy a reakce na ni.

Ze všech realizovaných rozhovorů s učiteli byly pořizovány zvukové nahrávky a paralelně byly pořizovány písemné poznámky. Získaná data z první a druhé etapy rozhovorů byla užita při formulaci další sady otázek pro následné plánované rozhovory. Nahrávky rozhovorů byly poté dle doporučení Strausse a Corbinové anonymně přepisovány a následovalo nejdříve otevřené kódování získaných dat, v jehož rámci byly definovány a stanoveny významové kategorie, a poté axiální kódování získaných dat (srov. Strauss, Corbinová 1999, Hendl 2005 etc.), jehož cílem bylo odhalit a pochopit vzájemné vztahy mezi definovanými kategoriemi.

Prezentovaný metodologický postup umožnil komparaci a interpretaci získaných dat a poté vedl k formulování finálních závěrů o zkoumané problematice, tedy o reálném průběhu české školské reformy v prvních letech po jejím nastartování, a o rozsahu a významu vlivu reformy na práci škol z perspektivy konkrétních jednotlivých učitelů. V závěru výzkumného šetření byly formulovány aspekty, které sehrály rozhodující roli



v procesu dosavadní realizace transformace škol a které jsou nezbytné a je potřeba je reflektovat v případě skutečné a efektivní realizace vnitřní reformy školství.

Teoretická citlivost výzkumu byla zabezpečena studiem dostupné odborné české i zahraniční literatury, profesními zkušenostmi autorky a také osobními zkušenostmi autorky, která pracuje jako didaktik německého jazyka na pedagogické fakultě, je rovněž dlouholetým garantem pedagogické praxe studentů, dlouhodobě pracuje ve sféře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a tři roky zastává funkci viceprezidentky českého Spolku germanistů a učitelů německého jazyka.

#### **1.4. Stav dosavadního poznání zkoumané problematiky**

Problematika vnitřní reformy školy a její reflexe z perspektivy učitelů je tématem poměrně novým, a je proto přirozené, že v České republice doposud absentuje výskyt adekvátní odborné literatury. Při zpracování daného tématu byly využity zejména texty prognostikující případný průběh vnitřní reformy českých škol (např. Skalková 2005, Spilková 2005, Simonová, Straková 2005 etc.), dosavadní poznatky o aspektech jejího průběhu publikované jednak v textech odborných časopisů, jako např. *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Aula*, *Učitelské noviny*, *Moderní vyučování* etc. (např. Straková 2007, Helus 2007 etc.), jednak v textech internetových portálů zabývajících se pedagogickou problematikou (např. [www.ucitelske-listy.cz](http://www.ucitelske-listy.cz), [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz), [www.skav.cz](http://www.skav.cz) etc.).

Využity byly také doposud vydané odborné publikace zabývající se některým ze zkoumaných aspektů (např. Rýdl, 2003, Walterová 2004, Simonová, Straková 2005, Spilková 2005, Urbánek 2005, Vašutová 2007, Pol 2007 etc.). Hojně byly využity zdroje zahraniční literatury, neboť díky dlouholeté reformní tradici disponují zejména západoevropské země významným fondem odborné literatury zabývající se jednak vlastními transformačními procesy, jednak výsledky z procesů vnitřních reforem škol (např. Söll 2002, Seitz 2008 etc.). Důležitým zdrojem byly rovněž zahraniční publikace řešící danou problematiku s ohledem na dosavadní získané zkušenosti z reformních snah a možnosti dalšího vývoje procesu vnitřní přeměny škol.

Jelikož je zkoumaná problematika prezentována v širším významovém rámci konceptu celoživotního učení a intencí přeměny školy v učící se organizaci, což jsou

rovněž témata v české odborné pedagogické literatuře doposud ne příliš početně zastoupena, byla pro jejich zpracování využita také literatura z německy hovořících oblastí a z oblasti anglosaské (např. Dalin 1997, Dalin 1999, Fullan 1999, Oelkers 2000 etc.). Tyto země mají za sebou téměř třicetiletou zkušenost s reformováním vzdělávacích systémů a tématu celoživotního učení i problematice školy jako učící se organizaci věnovaly a věnují značnou pozornost. Využití jejich zkušeností a výsledků výzkumů v pedagogické oblasti lze odůvodnit a chápat jako opodstatněné, efektivní a smysluplné s ohledem nejen na podobnou politickou platformu (např. demokratické země, členské země EU etc.), ale i například jistou historickou provázanost či geografickou blízkost.



## 2. Koncept celoživotního učení

### 2.1. Vzdělávání jako důležitý nástroj rozvoje demokratické společnosti

V mnoha zemích Evropské unie jsou v současnosti podnikány poměrně zásadní kroky, jejichž cílem je přiblížit skutečné realizaci již delší dobu spíše proklamovaný, ale prozatím ne přiměřeně akceptovaný požadavek celoživotního učení, a občanům, popř. zaměstnancům a zaměstnavatelům realizaci tohoto procesu fakticky umožnit. Zavádění konceptu celoživotního učení představuje jedno z konkrétních opatření, kterými vyspělé demokratické země reagují na nebývalý a dříve nepředstavitelný rozvoj lidské společnosti v posledních dvou desetiletích. Značná expanze poznatků v různých sférách lidské existence a i nadále pokračující společenský, ekonomický i technický rozvoj právem nastoluje otázky dalšího směřování a rozvoje vyspělé lidské společnosti.

V jejím dalším vývoji je jedna z nejdůležitějších rolí oprávněně připisována znalostem a vzdělávání lidského společenství (srov. Delors 1997, Brodel 1998, Walterová 2004 etc.), neboť životní úroveň daného státu se již nyní odvíjí od úrovně vzdělávání a tato relace bude v budoucnosti „... nabývat na významu ještě více a rychleji“ (Walter, Hermann, Gerd 2002, 12).

Téma vzdělávání zažívá v posledních letech velkou konjunkturu, hovoří se dokonce o inflaci pojmů a konceptů souvisejících se vzděláváním (srov. Walterová 2004, Fatke, Merkens 2006 etc.) a v politice vyspělých států je patrný výrazný obrat pozornosti směrem ke všemu, co se týká vzdělávání. Navzdory někdy odlišným pojetím vzdělávacích cílů, standardů, kurikul atd. se všichni účastníci diskuzí k otázkám a problémům moderního vzdělávání shodují v názoru, že vzdělávání už není a nemůže být omezeno pouze na instituci zvanou škola a stejně tak už nemůže být omezeno věkovou hranicí dětství či mládí. Stává se nedílnou součástí celého lidského života a bude jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících kvalitu života každého jedince (srov. Gerlach 2000, Gieseke 2007 etc.).

Vznik a rozvoj tzv. společnosti znalostí (srov. Bílá kniha EU 1995, Delors 1997, Walterová 2004, Brodel, Kreimeyer 2004 etc.) jsou založeny na schopnostech permanentní akceptace a aplikace nových poznatků, na rozvoji adekvátních a pro život v demokratické společnosti nezbytných kompetencí. Proto je potřeba nastupující fenomén celoživotního učení začít vhodně integrovat do tradičních společenských, kulturních i politických struktur dnešní společnosti.

Nároky kladené postindustriální společností na člověka a apelující na jeho zodpovědnost v rámci vlastního procesu vzdělávání představují velké novum, jehož realizace bude bezpochyby doprovázena řadou nejistot, problémů a někdy i ztrát (srov. Oelkers 2003, Faulstich, Grell 2004 etc.). Vzdělávání jako důležitý nástroj rozvoje demokratické společnosti se musí stát prvořadým úkolem vzdělávací politiky, což bylo potvrzeno například i Radou Evropy, která vyhlásila rok 2005 Evropským rokem demokratické výchovy (European Year of Citizenship through Education). „Civic education“ je také jedním z centrálních témat koncepce Evropské unie v procesu celoživotního učení (srov. Voegen 2006).

Život člověka vyspělé společnosti na počátku 21. století, život v éře globalizace, internacionalizace, systémových změn a rozvíjející se společnosti znalostí získává zcela nové dimenze. Ty na straně jedné přinášejí obrovské a zdánlivě až nekonečné možnosti pro jeho osobní, profesní nebo společenský rozvoj, na straně druhé se však mohou stát v důsledku nepochopení současnému světu, jeho principům a vývojovým trendům brzdou jeho rozvoje.

Cílem rozvinuté demokratické společnosti 21. století by se měla stát snaha o zabezpečení takových podmínek, které by jejím občanům umožnily současnosti porozumět a dle jejich možností a schopností v ní lidsky uspět.

## **2.2. Problematika vymezení pojmu celoživotní učení**

Na otázku vzniku a definice termínu celoživotního učení (dříve též celoživotní vzdělávání)<sup>1</sup> nelze odpovědět jednoznačně. Již ve vlastní formulaci termínu se skrývá rozličný interpretační potenciál, který byl v posledních desetiletích minulého století ve vědeckých diskuzích rozpracován do rozličných modelů a konceptů. Ty se vyznačují terminologickou různorodostí (lifelong learning, lifelong education, recurrent education, permanent education etc.) a jsou dodnes důvodem určitého terminologického chaosu (srov. Cropley 1979, Dohmen 1996, Walterová 2004 etc.). Navzdory současné terminologické nejednotnosti lze kořeny konceptu celoživotního učení vysledovat už v době Platóna nebo v pracích J.A Komenského (srov. Walterová 2004), v období

---

<sup>1</sup>Užívání termínu celoživotní vzdělávání a jeho přeměna na termín celoživotní učení jsou podrobněji vysvětleny v kapitolách 2.3.1. a 2.3.2.



evropského osvícenství nebo osídlování Severní Ameriky (srov. Lengrand 1972). Z hlediska moderního pojetí lze v zásadě hovořit o dvou základních liniích existence a vývoje celoživotního učení (srov. Gerlach 2000).

Celoživotní učení můžeme na jedné straně chápat jako biologicky a evolučně podmíněnou nutnost. Z tohoto hlediska zde existuje již od prvopočátku existence lidské společnosti. Proces celoživotního učení je ve své podstatě tedy procesem přizpůsobování se situacím bezprostředního okolního světa, je to proces, který je součástí životní reality, z antropologického hlediska je nutností a jeho intencí je zabezpečení přežití biologického druhu (srov. Maturana, Varela 1987). V dnešním pojetí je tento proces často prezentován na příkladech učení se zacházet se stále novými technickými novinkami (např. počítačové hry a mobilní telefony u dětí, auta a rozličné elektronické přístroje u dospělých etc.).

Na straně druhé lze proces vzniku a vývoje konceptu celoživotního učení vnímat jako důsledek „úzkého spojení hospodářského a technického pokroku průmyslových zemí“ (Gerlach 2000, 157), který dal podnět ke vzniku obsáhlé teorie o nutnosti a užitku procesu vzdělávání (se) v průběhu celého lidského života. V důsledku již téměř půlstoleté historie vzniku a vícekolejného, ovšem časově téměř paralelního hledání podoby konceptu celoživotního učení vznikla nespočetná řada verzí se snahou vyjasnit pojem celoživotní učení i jeho chápání. V následujících kapitolách se proto pokusíme stručně přiblížit dobové okolnosti a vývojové souvislosti tohoto pro dnešní společnost v oblasti vzdělávání zásadního pojmu.

### **2.3. Nárys geneze konceptu celoživotního učení**

Poznatek o zásadním významu vzdělávání pro člověka a celou moderní společnost a také podnět ke změně stanoviska, že vzdělávání má být zaměřeno výhradně na děti a mladistvé a je poskytováno pouze školou, se objevil poměrně brzy po ukončení druhé světové války. Již tehdy se začala rozvíjet myšlenka vzdělávacího konceptu, který v současnosti nazýváme konceptem celoživotního učení. Na tehdejší dobu velmi inovativní myšlenka si postupně našla svou cestu z vědeckých a politických diskuzí také do praktického života – nejdříve v rámci oblasti vzdělávání dospělých, později i do dalších oblastí vzdělávání (srov. Dohmen 1996, Kraus 2001, Wiesner, Wolter 2005 etc.). Zpočátku poměrně intenzivní práce na konceptu celoživotního učení (byť s

rozdílnou terminologií) byly realizovány zejména ve světových organizacích UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) a OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), v Radě Evropy a v posledních desetiletích dvacátého století se tématu intenzivně začala věnovat i Evropská unie.

### **2.3.1. Mezivládní organizace UNESCO a její koncept celoživotního učení**

Počátky konceptu celoživotního učení v mezivládní organizaci UNESCO lze vysledovat již v padesátých a šedesátých letech dvacátého století, kdy se začalo diskutovat o názoru, že investice do vzdělávání jsou důležitým předpokladem ekonomického růstu a že vzdělávací příležitosti musí být poskytovány i dospělým (srov. Drucker 1959). Charakteristickým rysem této doby byla v zemích západní Evropy rozsáhlá vzdělávací expanze, která spočívala ve velkých investicích do oblastí vzdělávání a výrazném kvantitativním nárůstu vzdělávacích institucí (srov. Gerlach 2000, Schreiber-Barsch 2007 etc.).

V říjnu 1967 zveřejnil v USA P. H. Coombs analýzu, v níž se pokoušel řešit v západním světě existující vzdělávací krizi, a poprvé formuloval možnosti řešení a strategie k jejímu překonání. K zásadním myšlenkám patřil požadavek nutné spolupráce na mezinárodní úrovni v oblasti vzdělávání a požadavek chápání významu výchovy a vzdělávání v rámci komplexního, systematického dění. Coombs zdůrazil také potřebu kvalitativních změn v oblasti plánování vzdělávání a prognostikoval školství velkou budoucnost – mělo by se stát jedním z největších „průmyslových odvětví“ (Coombs 1969, 17).

Za zásadní myšlenku lze rovněž považovat jeho zdůvodnění krize v oblasti vzdělávání. Coombs ji spatřoval v disparitě mezi vzdělávacími systémy a jejich prostředím. Zásadní rozdíly mezi zrychlujícími se změnami v oblasti společenských, politických, ekonomických i technologických struktur a pomalým přizpůsobováním se vzdělávacích systémů těmto novým požadavkům měly být překonány pomocí nových technologií, výzkumu a inovace (srov. Coombs 1969, 42–45).

Diskuze ke Coombsově analýze výústila mimo jiné v jeden zcela konkrétní závěr – rok 1970 byl organizací UNESCO vyhlášen Mezinárodním rokem vzdělávání a tehdejšími členskými státy UNESCO byl předložen katalog, ve kterém bylo



formulováno dvanáct priorit. Desátý bod katalogu se týkal konceptu *lifelong-integrated education*, popř. *éducation permanente* a stal se centrálním tématem Mezinárodního roku vzdělávání a výchozím bodem pro další diskuze týkající se vzdělávání v budoucnosti.

### 2.3.1.1. Učit se žít - humanistický koncept rozvoje lidské společnosti

V roce 1972 zveřejnilo UNESCO zprávu s názvem *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Dokument, známý podle jména předsedy komise Edgara Faure pod zkráceným názvem *Faureho zpráva*, je považován za jeden ze zásadních dokumentů UNESCO věnující se významným a inovativním impulsům v rámci diskuzí v oblasti vzdělávání (srov. Gerlach 2000, Walterová 2004 etc). Edgar Faure byl v roce 1971 pověřen vedením Mezinárodní vzdělávací komise, která měla za úkol „...kriticky bilancovat celosvětovou situaci v oblasti vzdělávání a najít politické směrnice a priority pro strukturální reformu” (Nacke, Dohmen 1996, 19).

Komise v průběhu jednoho roku vypracovala zprávu, v jejímž názvu *Learning to Be* se odráží stěžejní moment symbolizující koncept celoživotního učení – existence člověka moderní doby bude závislá na jeho schopnosti učení. Vlastní zpráva se skládá ze tří kapitol, které se nazývají *Popis situace, Budoucí rozvoj a Učící se společnost* a jejichž chronologie vypovídá o obsahu dokumentu. Faureho zpráva obsahuje celou řadu velmi zajímavých a podnětných momentů, ovšem k centrálním patří bezpochyby požadavek potřebné změny v oblasti výchovy a vzdělávání moderního člověka. Z role spíše pasivního a dané situaci přizpůsobujícího se jedince vyzývá k potřebě přípravy jedince aktivního, schopného předvídat situace budoucí. „Výchova moderního člověka je v mnoha zemích vnímána jako komplikovaný problém a bez výjimky jako úkol nejvyššího významu. Je to univerzálně důležité téma pro všechny, kteří se snaží zlepšit dnešní svět a připravit svět budoucí” (Faure 1973, 4).

Je to poprvé, kdy se požaduje vědomá příprava na společenské formy a situace, které ještě neexistují (Faure 1973, 63), a je to poprvé, kdy se v nových formách učení spatřuje možnost překonání zvětšující se propasti mezi dosavadními obsahy vzdělávání a reálným světem. Ne abstraktní hromadění znalostí, nýbrž užší propojení vzdělávání s reálným světem a reálným životem by se mělo stát cílem vzdělávání: „Učit se žít, učit se učit, abychom uměli během celého života získávat nové znalosti, učit se svobodně

a kriticky myslet, učit se mít rád svět a dělat jej lidštějším, učit se rozvíjet prostřednictvím tvůrčí práce” (Faure 1973, 126). Důraz je kladen na demokratičnost ve vzdělávání, což lze v pojetí Faureho zprávy vyjádřit požadavky jako např. kreativita, schopnost rozvoje, odstraňování privilegií, permanentní výchova, individualizace etc. V rovině administrativní se jedná o požadavky decentralizace a snižování byrokracie.

Autoři zprávy prognostikují v epilogu druhé části zprávy také model, který prezentuje cílovou představu reformovaného vzdělávání – model učící se společnosti. Klíčovým programem takové společnosti má být definováno celoživotní vzdělávání: „Každý musí mít možnost učit se během celého svého života. **Myšlenka permanentního vzdělávání je základním kamenem učící se společnosti**” (Faure 1973, 246).

Faureho zpráva je vnímána jako rozhodující dokument, který přispěl k implementaci pojmu celoživotní vzdělávání (tehdy ještě v rozličných anglických jazykových verzích jako např. *lifelong learning*, *lifelong education*) do mezinárodní diskuze o vzdělávání a představuje počátek chápání celoživotního vzdělávání ve smyslu „vědomé a systematicky plánované ucelené koncepce” (Gerlach 2000, 161).

Již čtyři roky po zveřejnění Faureho zprávy vydává UNESCO další dokument věnovaný vzdělávací politice. Zpráva pod názvem *Recommendation on the Development of Adult Education* se sice věnuje prioritně oblasti vzdělávání dospělých, již v její preambuli je ovšem explicitně vyjádřeno, že základním principem, ze kterého vychází, je koncept celoživotního vzdělávání. Termínem celoživotní vzdělávání se zde označuje obsáhlý systém, který „...směřuje k přeměně stávajících vzdělávacích systémů, ale také k rozvoji veškerého vzdělávacího potenciálu mimo vzdělávací systém” (Rissom 1979, 7).

Integrativní chápání vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání zde navazuje na integrační strategie, které byly již formulovány ve Faureho zprávě v roce 1972. Požadavek průchodnějšího a otevřenějšího systému umožňujícího akceptaci a integraci znalostí i z jiných oblastí a zdrojů vně formálního vzdělávacího systému (např. podniky, sdělovací prostředky, státní instituce, zkušenosti získané při plnění rodinných, sociálních nebo profesních rolí etc.), je významným faktorem pro začlenění dalšího vzdělávání dospělých do celkové představy flexibilní koncepce celoživotního vzdělávání. Již zde, stále ovšem v rovině vzdělávání dospělých, se objevují termíny formální a neformální vzdělávání a informální učení a vzdělávání je považováno za důležitý prostředek ke zvládnutí současného života (srov. Knoll 1980, Knoll 1996 etc.).



### 2.3.1.2. Delorsova zpráva „Vzdělávání pro 21. století“

V následujících patnácti letech nebyly v rámci UNESCO vypracovány materiály, které by zásadněji ovlivnily dosavadní koncepci celoživotního vzdělávání. V evropském kontextu došlo ovšem na konci osmdesátých let a počátku devadesátých let minulého století v důsledku pádu železné opony a demokratizace zemí bývalého sovětského bloku k významným politickým, hospodářským a sociálním změnám. Ty byly navíc doprovázeny hospodářskými problémy ekonomik západoevropských zemí – hlavně vysokou strukturální nezaměstnaností.

S ohledem na toto politicko-hospodářské pozadí a na blížící se počátek nového tisíciletí byl na generální konferenci UNESCO v listopadu 1991 prezentován záměr vypracovat inovativní vzdělávací programy s mezinárodní dimenzí. V únoru 1993 byl prezident Evropské komise J. Delors pověřen vypracováním zprávy, která by z aktuálního hlediska navázala na zprávu E. Faureho a hledala odpověď na zásadní otázku, jaké vzdělávání bude potřebovat naše budoucí společnost. V roce 1993 vytvořená Mezinárodní komise UNESCO *Vzdělávání pro 21. století* (dále jen Komise) byla pověřena úkolem „prozkoumat důsledky, které pro vzdělávání vyplývají z hlavních vývojových trendů současné společnosti, a vypracovat návrhy, které by v celosvětovém měřítku umožnily přizpůsobit vzdělávací systémy všem základním požadavkům globální společnosti 21. století“ (Kotásek 1997, x).

Výsledky intenzivní práce komise byly po téměř třech letech práce ve formě závěrečné zprávy s názvem *Learning: The Treasure Within* 11. 4. 1996 předloženy na konferenci UNESCO v Paříži. Do češtiny byla zpráva přeložena jako *Učení je skryté bohatství* a je charakterizována jako „nová světová charta vzdělávací politiky“ (Kotásek 1997, xii). Pokouší se formulovat ucelený **celosvětový** koncept vzdělávání (na základě modelu „globální vesnice“), který směřuje do naší budoucnosti a předpokládá existenci společnosti znalostí.

Zpráva Komise *Vzdělávání pro 21. století* je rozdělena do tří částí a opatřena předmluvou J. Delorse, v níž autor prezentuje scénář budoucnosti, ve které by výchova a vzdělávání měly být důležitým prostředkem ke zvládnutí problémových situací. Delorsův text na straně jedné zdůrazňuje v současnosti poněkud utopistický pohled na vzdělávání jako prostředek k dosažení nejvyšších lidských ideálů – míru, svobody a sociální spravedlnosti, na straně druhé velmi racionálně chápe vzdělávání jako „jeden

ze základních prostředků k podpoře hlubší a harmoničtější formy rozvoje lidstva” (Delors 1997, 1).

Za stěžejní část zprávy Komise se zpravidla pokládá její druhá část s názvem *Zásady*, která se zabývá vztahem mezi kvalitou vzdělávání a globální potřebou vzdělávání, formuluje nové základní principy, na kterých má spočívat struktura i proces vzdělávání, a nově kategorizuje cíle a způsoby vzdělávání, které jsou pojmenovány jako „pilíře vzdělávání” (Delors 1997, 26):

- učit se poznávat,
- učit se jednat,
- učit se žít společně,
- učit se být.

Vzděláváním se má podle Komise rozumět proces, který se vztahuje nejen k vědění či poznávání, ale i k činnostem, chování a jednání v sociálním a pracovním prostředí, tedy k celé lidské osobnosti, čímž navazuje na myšlenky P. H. Coombse. Na základě těchto argumentů je nutno začít uznávat tři rozličné formy vzdělávání:

- formální vzdělávání (realizované ve školách a jiných oficiálních vzdělávacích zařízeních),
- neformální vzdělávání (v podobě vzdělávacích programů realizovaných mimo oficiální systém),
- informální vzdělávání (nejrůznější formy osobního zdokonalování, např. i v rámci zájmových činností etc.).

Pátá kapitola druhé části zprávy s názvem *Učení uskutečňující se v průběhu celého života* navazuje na požadavky Faureho zprávy a akcentuje nutnost, aby vzdělávání zaujímalo stále větší prostor v životě lidí. „Časem k učení je nyní celý lidský život a každá oblast poznání proniká a obohacuje všechny ostatní oblasti“ (Delors 1997, 59). Komise označila toto vzdělávací kontinuum za „učení se v průběhu celého života“ a považuje ho za klíč k 21. století, „...který umožní přizpůsobit se nově vznikajícím požadavkům trhu práce a lépe zvládnout měnící se časové struktury života a rytmy individuální existence“ (Delors 1997, 59).

V důsledku výrazného akcentování učení se v průběhu celého života (learning throughout life) dochází rovněž k významnému terminologickému posunu – princip celoživotního vzdělávání je zde nahrazen principem celoživotního učení. Je to důsledek požadavku odklonit se od převážně institucionálně vázaného vzdělávání směrem



k učení orientovaného na člověka a jeho celý život i mimo rámec institucionálního vzdělávání a současně požadavku aktivního přístupu člověka k jeho vlastnímu procesu vzdělávání.

Třetí kapitola zprávy s názvem *Směřování* obsahuje zejména návrhy a doporučení, která se vztahují k základním organizačně institucionálním otázkám všech stupňů a druhů vzdělávání. Součástí této části je i kapitola *Učitelé a nové perspektivy*, která přičítá zásadní význam postavení a práci učitelů. Na rozdíl od tradiční úlohy předávání znalostí jsou zde prezentovány nové požadavky na práci učitele a dále je dle Komise nezbytné zvyšovat status učitele, aby celoživotní učení plnilo svou ústřední funkci společenského pokroku a posilování vzájemného porozumění mezi lidmi.

Delorova zpráva, která zásadním způsobem redefinovala význam a způsob vzdělávání v životě jednotlivců i v životě celé vyspělé společnosti, se stala v následujícím období v evropském kontextu vzdělávací politiky stěžejním dokumentem. Zejména její požadavek důsledné demokratizace a eliminace byrokratizace ve vzdělávacích strukturách a zařízeních znamenal významný posun v náhledu na práci vzdělávacích zařízení při implementaci konceptu celoživotního učení do národních struktur. Zpráva sama nepřinesla žádné konkrétní příklady realizace konceptu celoživotního učení, prezentuje ovšem nadnárodní principiální aspekty, jejichž podstata má být zohledňována právě při realizaci změn v národních strukturách a při tvorbě nových národních vzdělávacích dokumentů, neboť ty musejí přirozeně reflektovat a akceptovat potřeby, předpoklady a možnosti daného státu.

### 2.3.2. Koncept periodického vzdělávání OECD

Po skončení druhé světové války bylo jedním z důsledků snah vítězných mocností účinným způsobem podpořit hospodářskou obnovu západní Evropy založení Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci (OEEC). Stalo se tak v roce 1948 a jejím bezprostředním posláním bylo spravování americké pomoci, tzv. Marshallova plánu. Při úsilí o zvyšování produktivity západoevropského hospodářství (země tehdejšího tzv. východního bloku nabídku ekonomické pomoci odmítly) se již v padesátých letech objevila otázka „lidského faktoru v hospodářském rozvoji“ (Bender, Groß, Heglmeier 2004, 27). V roce 1961 došlo k transformaci OEEC do OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a vznikla organizace, která se

prioritně věnuje ekonomickým otázkám, zejména zabezpečení hospodářského růstu tehdy dvaceti členských zemí. První konference OECD o vzdělávání v roce 1961 ve Švédsku se uskutečnila na myšlenkové základně teorie lidského kapitálu a již tehdy došlo ke zformování základního myšlenkového konceptu OECD jako organizace, která „vědomě spojuje hospodářský růst se sociálním pokrokem“ (Gerlach 2000, 64). Vzdělávání jako jeden z nejdůležitějších faktorů ekonomického růstu bylo zdůrazněno i na konferenci OECD konané ve stejném roce ve Washingtonu a odlišuje tak vzdělávací politiku OECD od vzdělávací politiky dalších mezinárodních organizací.

Významným impulsem pro vznik a rozvoj myšlenky celoživotního učení v dokumentech a práci OECD se stalo vystoupení Olafa Palmeho, ministerského předsedy Švédska, v roce 1969 na konferenci ve Versailles. Poznatek o nutnosti změny v přístupu ke vzdělávání v důsledku například vzniklé disparity mezi nabídkou pracovního potenciálu a poptávkou pracovního trhu nebo slabých kontaktů mezi školou a zbytkem společnosti vyústil mimo jiné ve vypracování konceptu *recurrent education* (do češtiny překládané jako periodické vzdělávání), který navazoval na skandinávské tradice vzdělávání dospělých a také na politiku rovné příležitosti v přístupu ke vzdělávání.

Koncept periodického vzdělávání byl prakticky ověřován v několika členských zemích a výsledky byly předloženy na konferenci evropských ministrů školství v roce 1973 v Bernu. Zpráva pod titulem *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning* se zabývala novým politicko-vzdělávacím konceptem periodického vzdělávání v oblastech vzdělávání dospělých a rozvinula se v zásadní vůdčí ideu, která byla potvrzena i na konferenci v roce 1975 ve Stockholmu. „Periodické vzdělávání je komplexní vzdělávací strategie pro veškeré vzdělávání navazující na povinné, resp. základní vzdělávání, přičemž jeho základním rysem je rozložení vzdělávání do celého času života jednotlivce periodickým způsobem, tj. tak, že se střídá s jinými formami aktivního života, především s prací, ale též s volným časem a důchodem“ (Kallen, Bergtsson 1973, 4).

Již ve studii OECD z roku 1973 je za jeden z negativních faktorů rozvoje společnosti považována redukce vzdělávacího procesu pouze na dobu dětství a dospívání, což je v době stále se zrychlujících ekonomických i sociálních změn nadále neakceptovatelné. Záměrem studie bylo jednak nabídnout základnu pro politicko-vzdělávací diskuzi, jednak přerušit dosavadní tradiční struktury vzdělávání během lidského života (vzdělávání – práce – volný čas – důchod) ve smyslu vytváření



možností v procesu individuálního vzdělávání každého jednotlivce (srov. Kallen, Bergtsson 1973, Schütze 1995 etc.).

Ve studii jsou uvedeny dvě alternativy, které představují možnosti rozšíření vzdělávacího kapitálu. První z nich vychází z Illichovy teorie „odškolnění“ (srov. Illich 1971) a je založena na radikálním odstranění všech školských institucí. Druhá alternativa je založena na nutnosti kvalitativní změny současných vzdělávacích systémů, které umožní celoživotní přístup ke vzdělávání, což je jádrem modelu periodického vzdělávání. Podle tohoto modelu lze celoživotní vzdělávání realizovat jen v dlouhodobé perspektivě, která bude spočívat v reformě celého vzdělávacího systému. Tímto požadavkem představuje koncept OECD nový způsob organizace vzdělávání a implikuje strukturální reformu školních i následných vzdělávacích procesů, tedy formálního i neformálního vzdělávání. Součástí první části zprávy je také vyjasnění terminologických odlišností:

- „learning“ – základní charakteristický rys živého organismu, který je důležitý pro jeho přežití a evoluci,
- „education“ – organizované a strukturované učení,
- „lifelong learning“ – nutnost učit se ve stále se měnících podmínkách a situacích zpracovávat a vyhodnocovat informace,
- „recurrent education“ – spojuje „learning“ a „education“ ve smyslu chápání nutnosti učení se v rámci celoživotního přizpůsobování se a tvrzení, že „vzdělávání zprostředkovává ve fázích nové způsoby a možnosti k získávání poznatků, k jejich zpracování a transformaci do souvislostí.“

(Gerlach 2000, 34)

Požadavek procesu vzdělávání jedince v různých životních fázích je stěžejním momentem celé vzdělávací strategie periodického učení. Možnost opakovaných návratů do vzdělávacího procesu kdykoli v průběhu života a z ní vyplývající střídání pracovních, životních i vzdělávacích zkušeností stejně jako flexibilní možnost vytváření vlastního procesu vzdělávání podporují cíl osobního individuálního rozvoje člověka. Možnost realizace konceptu periodického učení je ale podmíněna přeměnou stávajících vzdělávacích struktur.

Snahu OECD zrovnoprávnit vzdělávání dospělých, které probíhá mimo formální školský systém, s formálním vzděláváním, lze vysledovat i v řadě dalších studií, které

byly publikovány ve druhé polovině 70. let minulého století (srov. Botkin 1979, Husén 1980 etc.). Od této doby se v činnosti OECD projevuje o danou problematiku trvalý zájem. V roce 1978 byla svolána první konference ministrů školství zemí OECD, čímž byla vyzvednuta politická důležitost problému. Na konferenci se řešila zásadní otázka, jak má vypadat nová strategie vzdělávání, jestliže dosavadní strategie z hlediska cílů a obsahů vzdělávacích reforem v důsledku hospodářské recese neobstála. Konference byla svolána společně s Radou Evropy a její deklarace ovlivnila národní vzdělávací politiky členských zemí v pozdějším období (srov. Schütze 1995, Brodel, Kreimeyer 2004 etc.).

V činnosti OECD v 80. letech minulého století, která jsou pro většinu členských zemí charakteristická ekonomickou restrukturalizací, je v oblasti vzdělávání opětovně prosazován názor, že politika rozvoje lidských zdrojů má mít centrální místo v průmyslových zemích, a objevuje se argument, že „vzděláváním se zajišťují a obnovují kompetence každého pracovníka“ (Kade, Seitter 1996, 87). Faktor vzdělávání je politicky obhajován jako nový ekonomický imperativ.

Zásadní politické změny, ke kterým došlo v důsledku pádu tzv. železné opony na počátku 90. let minulého století v Evropě, a současně ekonomické problémy vyspělých zemí i mimo Evropu měly zásadní vliv na další rozvoj konceptu OECD v oblasti celoživotního vzdělávání. Téma celoživotního vzdělávání se začalo pravidelně objevovat v celé řadě dokumentů OECD. K nejvýznačnějším patřily závěrečné zprávy ze zasedání Výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů školství členských zemí.

Již v roce 1990 byly na jejich zasedání formulovány směry orientace vzdělávací politiky (dále jen směry), které vycházely z myšlenky vzájemného doplňování a sbližování cílových hodnot v oblasti vzdělávací politiky – kvality, spravedlnosti a rovnosti příležitostí, a byla zdůrazněna nezbytnost rozvoje co nejkvalitnějšího a všem dostupného vzdělávání. Důležitým momentem směrů byla skutečnost, že počáteční fáze vzdělávání byla zasazena do kontextu celoživotního vzdělávání jako jeho start a základ. Současně se ozývá volání po všeobecných a celosystémových reformách (srov. OECD 1991).

Také téma ministerského setkání v lednu 1996 pod heslem *Učinit celoživotní učení realitou pro všechny* (lifelong learning for all) potvrzuje trvale rostoucí zájem o problematiku celoživotně dostupného vzdělávání. Jedním ze tří témat, kterým byla na jednání věnována pozornost, byla úspěšnost realizace celoživotního učení, neboť „bude



v příštích letech důležitým faktorem při prosazování zaměstnanosti, ekonomického rozvoje, demokracie a společenské soudržnosti“ (OECD 1996, 17).

Celoživotní učení je v novějším pojetí OECD definováno jako „soubor cílů a strategií soustředěných kolem teze, že jedním z hlavních atributů moderních společností by měly být celoživotně otevřené možnosti učení, jejichž dostupnost bude zajištěna na co nejširším základě“ (OECD 1996, 95). Tato myšlenka je současně reprezentována návrhem, že by všichni měli být schopni, motivováni a aktivně stimulováni po celý život se učit a spojovat tak individuální i společenský rozvoj ve všech směrech i prostředích, nejen tedy formální cestou. Vyzdvižení myšlenky aktivního přístupu jedince a snížení úlohy školských institucí je novým momentem v politice OECD. Důležitým mezníkem je také uznání, že vzdělávání a učení má hodnotu samo o sobě a ne jen hodnotu instrumentální.

Přestože v názoru na potřebu celoživotního učení již panuje široký konsens, otázkou zůstává, jak tyto záměry uskutečňovat. Proto je podle OECD potřeba zaměřit se na tři okruhy problémů:

- zdokonalovat základy celoživotního učení,
- napomáhat přechodům v rámci celoživotního učení a pracovního zapojení,
- přehodnocovat úlohy a odpovědnost státních orgánů a partnerů.

(srov. OECD 1996, 75–78)

Nadřazeným cílem těchto požadovaných změn je vybudování tzv. učící se společnosti, společnosti orientované na budoucnost. Jedná se ovšem o dlouhodobou strategii, která bude muset překonat řadu překážek a vyžádá si značné a vytrvalé úsilí. Pro vlastní realizaci konceptu celoživotního učení byly poprvé zformulovány konkrétní strategické cíle, k nimž mimo jiné patří rozšiřování přístupu ke kvalitní předškolní výchově, dynamizování získávání základních poznatků v primárních a sekundárních školách, podněcování učení dospělých, řešení nedostatečné provázanosti systému etc. (srov. OECD 1996, 102–104).

Výjimečný proces, ke kterému došlo ve vzdělávací politice OECD – posun od *recurrent education* k akceptaci a uznání *lifelong learning for all* – je znakem výrazného přiblížení se ke konceptu UNESCO. Posílení spolupráce obou mezinárodních organizací vytváří dobrou perspektivu pro další konstruktivní rozvoj myšlenky celoživotního učení. Příklad takové dobré spolupráce představovala například mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých (CONFITEA V), která se konala v roce 1997 v Hamburku, v jejíchž závěrečných dokumentech (*Hamburská*

deklarace ke vzdělávání dospělých a akční plán *Agenda pro budoucnost*) byla zdůrazněna závaznost k zásadním principům konceptu celoživotního učení. Současně bylo opětovně výrazně podpořeno uznání nové role státu a sociálních partnerů v procesu implementace celoživotního učení do vzdělávacích národních struktur.

### **2.3.3. Koncept celoživotního učení v politice Evropské unie a Rady Evropy**

Evropská unie (dále jen EU), jejíž kořeny sahají do padesátých let minulého století, kdy bylo založeno Evropské společenství uhlí a oceli (dále jen ESUO) později přetřansformované do podoby Evropského hospodářského společenství (dále jen EHS), „vznikla“ smlouvou o Evropské unii (běžně označovaná jako Maastrichtská smlouva) v roce 1992. Stala se přímou pokračovatelkou činnosti tří společností: ESUO, EHS a Evropského společenství pro atomovou energii. EHS, které svůj původně čistě hospodářský cíl – vytvoření rozsáhlého společného trhu – postupně doplňovalo o další sektorové politiky, jako např. politiku sociální nebo politiku životního prostředí, se také v rámci těchto zájmů věnovalo otázkám z oblasti vzdělávací politiky.

Rada Evropy, nadvládní organizace, jejíž vznik je datován do období po skončení druhé světové války, byla vytvořena s cílem podporovat rozvoj demokracie a humanismu v zemích Evropy. K prioritním oblastem jejího zájmu patří zejména oblast kultury a vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání, které se jako termín poprvé objevuje v tzv. Janeho zprávě v roce 1973, se podobně jako v materiálech UNESCO nebo OECD začalo intenzivněji diskutovat v sedmdesátých letech minulého století a koncept s názvem *Éducation Permanente* z roku 1978 zdůrazňoval především podporu rovnosti vzdělávacích příležitostí (srov. Künzel 1995, Gerlach 2000 etc.). V roce 1991 se znovu objevuje v *Memorandu o vysokoškolském vzdělávání v Evropském společenství* a v *Memorandu o otevřeném vyučování*, kde je doporučováno rozšíření možností přístupu ke vzdělání v průběhu celého života (srov. Götz-Heinrich 1996, Hake 2004 etc.).

Aktivity EHS a poté jeho nástupkyně Evropské unie (dále je EU) se v oblasti celoživotního učení zintenzivnily rovněž v 90. letech minulého století, kdy došlo po hospodářských potížích sedmdesátých a počátku osmdesátých let ke značnému oživení myšlenky celoživotního vzdělávání. Souvislosti lze hledat opět v ekonomických sférách a zejména v hospodářských potížích západní Evropy. Svoji roli sehrála i politická sféra,



což bylo způsobeno pádem tzv. železné opony a procesem demokratizace ve východní části Evropy. Právě snaha zlepšit zaměstnatelnost a adaptabilitu občanů přivedla koncept celoživotního vzdělávání do politických programů zemí EU a od devadesátých let minulého století lze ve vzdělávacích koncepcích EU i Rady Evropy vysledovat kontinuální zvyšování zájmu o otázky vzdělávání a tedy i o celoživotní učení (srov. Brodel, Kreimeyer 2004, Kotábová et al. 2004 etc.).

### 2.3.3.1. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě

V roce 1995 byla Evropskou komisí vydána Bílá kniha Evropské komise (dále jen Bílá kniha) s názvem *Vyučování a učení – Cesta kučící se společnosti*. Jedná se o zásadní dokument reagující na fundamentální změny ve vývoji společnosti, které jsou zde formulovány jako tři převratné faktory vývoje společnosti – vytváření informační společnosti, nezadržitelný postup vědy a techniky a internacionalizace. Dokument se snaží formulovat, co tyto změny znamenají pro člověka jako pracovní sílu v oblasti kvalifikační a jaké jsou jejich dopady v oblasti sociální. Společnost zítřka je zde charakterizována jako společnost, která investuje do poznání a vědění, společnost vzdělávání a učení, jinými slovy – učící se společnost.

V textu Bílé knihy sice termín celoživotní učení není definován, Bílá kniha se ale pokouší nalézt odpověď na otázku, „jak může vzdělávání a odborná příprava eliminovat nežádoucí důsledky, které se dají od uvedených tří převratných faktorů očekávat“ (Bílá kniha 1996, 6). Navrhovány jsou dva směry řešení. Prvním z nich je návrat k výhodám široké poznatkové základny, která je chápána jako nástroj k chápání smyslu věcí v současné rychle se vyvíjející se společnosti a jejíž vybudování je základní funkcí školy. Druhou možnou cestou je podle autorů dokumentu vytváření vhodných podmínek pro zaměstnanost. Za klíčový faktor je zde pokládána nutnost otevřít možnost celoživotně si zvyšovat, popř. i měnit kvalifikaci a dále otázka zodpovědnosti jedince za svůj proces vzdělávání.

Jádrem Bílé knihy je ovšem konkretizace jednotlivých cílů a přehled o existujících projektech, které předznamenávají cesty rozvinuté evropské společnosti k budování tzv. učící se společnosti. Její intencí je „pomoci Evropě ve spojení se vzdělávací politikou členských států dostat se na cestu vedoucí k učící se společnosti“ (Bílá kniha 1996, 71) a připravit půdu pro další a širší debaty v nadcházejících letech.

Ty začaly již v roce 1996, který byl Radou Evropy vyhlášen *Evropským rokem celoživotního učení*. Zkušenosti a závěry z tohoto roku byly zaintegrovány do *Memoranda o celoživotním učení*, které bylo vydáno v roce 2000 (viz dále). V roce 1997 zveřejňuje Evropská komise dokument s názvem *Pro Evropu znalostí*, ve kterém je celoživotní učení pojato jako cíl programů v oblasti všeobecného i odborného vzdělávání pro léta 2000 – 2006.

V *Amsterdamské smlouvě* z roku 1999 je celoživotní učení prezentováno jako budoucí vůdčí princip pro politické aktivity v oblasti všeobecného a odborného vzdělávání a je z hlediska podpory rozvoje kvalifikované pracovní síly charakterizováno jako každá učební aktivita, která je realizována za účelem zlepšení znalostí, kompetencí a kvalifikace jak cestou formalizovaného vzdělávání, tak i informálního učení (srov. Gerlach 2000, Fatke, Merkens 2006 etc.). Z této charakteristiky je již patrna akceptace různých forem vzdělávání (nejen cesta formálního vzdělávání) tak, jak byly navrženy a odůvodněny v Delorově zprávě v roce 1996. Důvodem takto široce pojatého chápání celoživotního učení byla snaha pokrýt široké spektrum národních specifik jednotlivých členských států EU v oblasti vzdělávání.

Zásadní význam pro současnou činnost Evropské unie a Rady Evropy v oblasti vzdělávací politiky mělo zasedání Evropské rady v roce 2000 v Lisabonu, kde byla schválena tzv. *Lisabonská strategie transformace Evropy*, jejímž cílem bylo vybudovat z evropského kontinentu nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomiku světa založenou na znalostech a současně zabezpečující trvalý růst, vytvářející více pracovních míst a umožňující sociální soudržnost (srov. např. Kotábová 2004). Koncept celoživotního učení hraje v této strategii klíčovou roli, neboť se stal integrální součástí celkové strategie EU v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti, a má dva stejně důležité cíle – podporovat zaměstnanost a současně aktivní občanství, protože placená práce u většiny lidí podporuje nezávislost, sebeúctu a blahobyt. Z tohoto důvodu byla od počátku nového tisíciletí na úrovni EU věnována oblasti vzdělávání zvýšená pozornost, což dokladuje mimo jiné i vydání řady dokumentů a schválení řady programů specificky zaměřených na podporu celoživotního učení.



### 2.3.3.2. Memorandum o celoživotním učení

V návaznosti na zasedání v Lisabonu bylo v roce 2000 vydáno Evropskou komisí *Memorandum o celoživotním učení* (dále jen Memorandum). Cílem dokumentu bylo zahájit celoevropskou debatu o účinné strategii, která by umožnila realizaci konceptu celoživotního učení jak na individuální, tak na institucionální úrovni. V Memorandu se nově hovoří o všeživotním učení (lifewide learning), které obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. Memorandum také v rámci celoživotního učení akceptuje rozlišení vzdělávání na formální, neformální a informální vzdělávání. Všechny tyto oblasti hrají dle textu Memoranda v rámci celoživotního učení významnou úlohu a jsou si co do významu rovnocenné.

V textu Memoranda bylo nabídnuto k diskuzi šest okruhů (např. problematika inovací procesů učení a vyučování nebo větší investice do lidských zdrojů) a konzultace k Memorandu vyústily do vzniku dokumentu *Making a European Area of Lifelong Learning Reality*. Dokument byl prezentován v listopadu roku 2001 a přinesl poměrně širokou definici celoživotního učení zahrnující po vzoru dokumentů UNESCO i OECD široké spektrum formálního i neformálního vzdělávání a informálního učení. Celoživotní učení je zde definováno jako „veškeré učení během celého života, které slouží ke zlepšení znalostí, kvalifikací a kompetencí a uskutečňuje se v rámci osobní, občanské, sociální popř. k profesi se vztahující perspektivy“<sup>2</sup>. Za hlavní cíle celoživotního učení byly stanoveny aktivní občanství, osobní rozvoj, sociální inkluze a zaměstnanost.

Důležitým závěrem Memoranda je poznatek, že tradiční vzdělávací systémy musí být pro úspěšnou realizaci konceptu celoživotního učení transformovány tak, aby byly flexibilnější, otevřenější a aby si žák nebo student mohl utvářet individuální vzdělávací cestu podle svých potřeb a zájmů v průběhu celého svého života. Uznávání tzv. neformálního vzdělávání a informálního učení je pokládáno za důležitou součást vzdělávací cesty každého jedince a pro členské státy EU je formulováno celkem šest priorit, na které se mají při podpoře realizace celoživotního učení zaměřit. Kromě výše zmíněného uznávání různých forem vzdělávání nebo zvyšování investic do vzdělávání je to ještě např. podpora inovativní pedagogiky s důrazem na rozvoj kompetencí,

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/lifl/life/what\\_islifl\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lifl/life/what_islifl_de.html), s.1

podpora učících se komunit (měst, regionů, podniků) na cestě k učícím se organizacím a rozvoj základních dovedností pro všechny občany po celý život.

### **2.3.3.3. Integrace konceptu celoživotního učení do vzdělávacích struktur v zemích Evropské unie**

V roce 2002 byla přijata Evropským parlamentem *Rezoluce o celoživotním učení* a v roce 2003 začaly v Evropské komisi přípravy zprávy o pokroku v přípravě komplexních strategií celoživotního učení. Její výsledky byly shrnuty v materiálu s názvem *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-up to the Council Resolution of 2002*. Tento dokument je i součástí zprávy o realizaci pracovního programu, která byla předložena v roce 2004 a do jejíhož textu byly zpracovány i výsledky dotazníků členských zemí k otázce přípravy komplexní strategie celoživotního učení.

Ve zprávě se konstatuje, že princip celoživotního učení (lifelong learning nebo také nověji zavedený, ale prozatím méně užívaný termín lifewide learning) je akceptován ve všech členských zemích, ovšem rozsah jeho integrace v praxi je velmi rozdílný. Nedílnou součástí materiálu je také typologie koncepcí celoživotního učení podle uplatnění v členských státech. Prezentovány jsou přístupy orientované na zaměstnanost, na modernizaci společnosti a ekonomiky, na sociální inkluzi a také na vysoce rozvinutou kulturu učení od narození až do zralého věku. Rozdíly jednotlivých přístupů kromě zmiňovaných priorit spočívají zejména v oblasti osobního rozvoje a v důrazu na délku a kvalitu počátečního vzdělávání.

Jelikož je implementace konceptu celoživotního učení prioritou současné vzdělávací politiky EU, zavázaly se Evropská rada a Evropská komise k pravidelnému dvouletému hodnocení pokroku, jehož bylo dosaženo při zavádění pracovního programu *Vzdělávání a odborná příprava 2010* (Evropská rada, Barcelona 2002). V roce 2006 vyšla první zpráva s názvem *Modernizace vzdělávání a odborné přípravy: zásadní příspěvek k prosperitě a sociální soudržnosti v Evropě*, ve které se opakovaně zdůrazňuje sociální i hospodářská úloha systémů vzdělávání. To jsou totiž rozhodující faktory umožňující dosažení tzv. Lisabonského programu reforem.

Ačkoli zpráva konstatuje pokrok v procesu zavádění konceptu celoživotního učení, upozorňuje i na přetrvávající problémy a považuje i nadále jeho realizaci za velkou



výzvu. Již zasedání Evropské rady v Bruselu 2003 ve své závěrečné zprávě konstatuje, že hmatatelné pokroky v podpoře celoživotního učení jsou nedostatečné a že nutným předpokladem úspěšné realizace konceptu celoživotního učení je posun směrem ke spolupráci veřejných složek, zaměstnavatelů i jednotlivců. Dále je třeba vypracovat komplexní strategie celoživotního učení v jednotlivých členských státech a usnadnit přístup k celoživotnímu učení.

Zásadní význam pro plnění vytyčených cílů v oblasti vzdělávání má v současnosti program celoživotního učení na léta 2007 – 2013. Evropským parlamentem byl v říjnu 2006 schválen *Akční program podpory celoživotního učení na období let 2007 – 2013*. Nový program nahrazuje čtyři sektorové programy školního vzdělávání (Comenius), vyššího vzdělávání (Erasmus), odborného vzdělávání (Leonardo da Vinci) a vzdělávání dospělých (Grundtvig), které skončily v roce 2006. Na sedmileté období bylo vyčleněno pro realizaci těchto programů 6,97 bilionů eur a program celoživotního vzdělávání má nyní šest podprogramů<sup>3</sup>.

Úkolem těchto programů je zejména podporovat projekty a aktivity, které napomáhají vzájemné výměně, mobilitě či spolupráci mezi systémy vzdělávání a profesní přípravy v rámci EU. Současně bude nadále probíhat systematictější monitorování realizací strategií celoživotního učení ve všech členských státech. Zodpovědnost za proces implementace konceptu celoživotního učení do svých národních vzdělávacích struktur nesou jednotlivé členské státy EU a je v jejich zájmu podporu nabízenou EU maximálně využít.

## **2.4. Koncept celoživotního učení v kontextu České republiky**

### **2.4.1. Vzdělávací politika prvních dekád rozvoje demokratického státu**

Po zásadní změně politické orientace České republiky v roce 1989 a v procesu budování demokratické společnosti v devadesátých letech minulého století byly českou pedagogickou veřejností očekávány zásadní proměny i ve vzdělávacích politice. Řada angažovaných a progresivních pedagogů se pokoušela založením nejrůznějších nezávislých sdružení a nadací (PAU, NEMES, AISIS etc.) či profesních asociací (AZŠ, ARZŠ, ASS etc.) realizovat zásadní změny v cílech i formě výuky a pokoušela se

<sup>3</sup> podrobněji viz: <http://www.rovneprilezitosti.cz/admin/upload/0a348316d1/8277f4a6b1.pdf>

formulovat zásady dílčí či celkové transformace regionálního školství. Těmto aktivitám ovšem nebyl věnován dostatek pozornosti, neboť se řešily prioritně problémy ekonomického a politického rázu.

Došlo přirozeně k odideologizování výukových obsahů, vznikly soukromé školy nebo školy inovativní, k zásadním strukturálním změnám v českém školství bohužel v těchto časově a společensky příznivých podmínkách nedošlo (srov. Kotásek 2000, Walterová 2001, Rýdl 2004 etc.).

Jedním z dobových pokusů se stal dokument zpracovaný na ministerstvu školství s názvem *Kvalita a odpovědnost* s podtitulem *Program rozvoje vzdělávací soustavy ČR* vydaný v roce 1994. Ani tento projekt, silně inspirovaný trendy vzdělávací politiky evropských a dalších vyspělých zemí, nenalezl politickou sílu, která by jej akceptovala a začala realizovat (srov. Kotásek 2000).

Po přijetí České republiky do Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v roce 1995 se stal vzdělávací systém České republiky předmětem jedné z pravidelných analytických a hodnotících činností OECD nazvané „country reviews“. Výsledkem analýzy bylo vydání tzv. *Následné zprávy MŠMT*, která analyzovala vývoj vzdělávání za uplynulé roky a hodnotila, do jaké míry byla původně předložená doporučení examinátorů OECD realizována.

Poslední fáze hodnocení proběhla v České republice v roce 1999 a byla zakončena mimořádným zasedáním Výboru pro vzdělávání OECD v Praze v dubnu 1999. Jak bylo konstatováno v závěrečné zprávě J. P. Jalladeho, vládní cíle do značné míry zachovávaly a potvrzovaly doporučení OECD pokud se jednalo o kvantitativní cíle a s ohledem na přístup k vyšším stupňům vzdělávání. Na straně druhé bylo konstatováno například nedodržení slibů v ekonomické oblasti vzdělávání (pokles částky vyčleněné z HDP na vzdělávání, neřešený problém nízkých platů učitelů etc.) nebo neuskutečnění slibované reformy v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z průběhu zasedání vplynuly čtyři naléhavé problémy, jimiž se mělo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) prioritně zabývat:

- 1) platy učitelů,
- 2) regionální úroveň řízení školství,
- 3) struktura středního školství,
- 4) agentura pro odborné vzdělávání.



Celkově bylo konstatováno, že nový rámec české vzdělávací politiky vytváří pozitivní prostředí pro politický dialog s OECD, a jako pozitivní byl vyhodnocen také fakt, že byla podnícena diskuze ke vzdělávací politice. Již v červnu 1998 totiž schválila česká vláda prohlášení o strategických cílech MŠMT a v roce 2001 následovalo po veřejné diskuzi *Výzva pro deset milionů* vydání zásadního dokumentu s názvem *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. Bílá kniha. V něm byly formulovány strategické linie vzdělávací politiky a hlavní opatření pro jejich naplňování do roku 2005. V roce 2002 byl vypracován a zveřejněn *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky na období 2002 - 2005*, který rozpracovával strategické linie do podoby konkrétních opatření. Na jeho zpracování navazovaly obdobné dokumenty na krajské úrovni. Rozvojové priority byly v dlouhodobém záměru identifikovány následovně:

- reforma a modernizace cílů a obsahu vzdělávání,
- reforma ukončování středoškolského studia,
- péče o kvalitu, monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání,
- rozvoj integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání,
- optimalizace vzdělávací nabídky a institucionální struktury regionálního školství,
- zkvalitnění podmínek práce pedagogických a řídicích pracovníků škol,
- vznik veřejných škol neuniverzitního typu a rozvoj dalších forem terciárního vzdělávání,
- rozvoj dalšího vzdělávání jako součásti celoživotního učení.

(Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2002, 3-14)

V roce 2004 byl schválen nový *Zákon o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb.*, který vstoupil v platnost 1. 1. 2005 a jehož součástí je zavádění tzv. rámcových vzdělávacích programů do života a práce škol. Tím započala dlouho očekávaná systémová reforma s cílem modernizovat cíle a obsahy vzdělávání. V roce 2005 byl zpracován další *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2005 – 2008*, který zohledňuje zásadní koncepční

dokumenty a jejich naplňování v jednotlivých etapách a vysvětluje např. částečné změny prioritních směrů stanovených v roce 2002. V roce 2008 byl zveřejněn k posouzení a veřejné diskuzi návrh zákona o terciárním vzdělávání.

Vybrané příklady velkého legislativního úsilí posledních deseti let v České republice jsou mimo jiné i přímým důsledkem vlivu evropské vzdělávací politiky na oblast národní vzdělávací politiky jednotlivých zemí. Jak již bylo zmíněno výše, Česká republika se stala roce 1995 členskou zemí OECD, v roce 1999 byla přijata do vojenského spolku NATO a v roce 2004 rozšířila řady členských států Evropské unie. Postupný proces začleňování České republiky do evropských struktur se přirozeně odrazil i ve vzdělávací politice, neboť svým členstvím se Česká republika zavázala k dodržování principů příslušných organizací a k plnění z nich vyplývajících povinností.

#### **2.4.2. Koncept celoživotního učení ve vzdělávací politice České republiky**

V polovině 90. let minulého století se dospělo ke konsenzu chápání pojmu celoživotního učení jako „vůdčího principu pro poskytování vzdělávání a účasti na něm v jakémkoli jeho kontextu a současně jako vhodného nástroje pro rozvoj občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti“ (Memorandum 2000, 3). Význam celoživotního učení pro budoucnost Evropy byl potvrzen na nejvyšší úrovni v Lisabonu 2000 na zasedání grémia ministrů vlád členských zemí Evropské unie a již zde bylo zdůrazněno, že „lidé jsou hlavním bohatstvím Evropy a měli by být centrem politiky Evropské unie“ (Memorandum 2000, 4).

Česká republika, která přirozeně evropský vývoj sledovala a jako nově demokraticky se rozvíjející stát participovala i na vybraných významných politicko-vzdělávacích jednáních, začala rovněž do své národní vzdělávací politiky koncept celoživotního učení integrovat. Toto téma ovšem nebylo pro české prostředí úplnou novinkou, neboť již v 60. letech minulého století byla v tehdejší ČSSR publikována práce J. Kotáska (Walterová 2004, 36), ve které byl s odkazem na myšlenky J. A. Komenského zdůrazněn vztah mezi požadavkem potřeby vzdělávání se v průběhu celého lidského života a demokratičností vzdělávání.



Zásadním podnětem k integraci principů konceptu celoživotního učení do české vzdělávací politiky se stalo zasedání Evropské rady v Lisabonu 2000, jehož závěry potvrdily, že posun k celoživotnímu učení musí doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Evropské systémy vzdělávání jsou podle lisabonských závěrů pokládány za jádro nastávajících změn a očekává se jejich přizpůsobení novým požadavkům a výzvám. Již závěry ze zasedání Evropské rady ve Feiře (2000) vyzývaly státy k formulování dlouhodobých strategií a současně k přípravě praktických opatření za účelem zpřístupnění celoživotního učení všem.

Důkazem aktivního přístupu českého státu k tématu celoživotního učení (zejména po lisabonském summitu) je celá plejáda strategických dokumentů, které byly v oblasti české vzdělávací politiky koncipovány a legislativně přijaty. Jako příklad lze uvést následující dokumenty:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001),
- Memorandum o celoživotním učení – Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v ČR (2001),
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2002,
- Sektorový operační program (2002),
- Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR (2003),
- Národní akční plán zaměstnanosti pro léta 2004 – 2006,
- Strategie udržitelného rozvoje ČR (2004),
- Zákon o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (č. 561/2004),
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2005,
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2007,
- Strategie celoživotního učení ČR (2007),
- Národní strategický referenční rámec ČR 2007 – 2013,
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 - 2015), (2008),
- návrh Bílé knihy terciárního vzdělávání (2008).

Zejména zpracování *Strategie celoživotního učení ČR* (dále jen *Strategie*), které vychází přímo ze závazku vyplývajícího ze závěrů Rady ministrů EU pro vzdělávání, kde se členské státy zavázaly vypracovat své národní strategie celoživotního učení, představuje základní dokument pro ostatní průřezové a dílčí koncepce politiky v oblasti celoživotního učení. Jedná se o ucelený koncept celoživotního učení, na jehož formulaci se podíleli i důležití sociální partneři (např. zástupci zaměstnavatelů). Pro politiku vzdělávání a odborné přípravy vytyčuje *Strategie* sedm hlavních strategických směrů, sedm prioritních oblastí, do nichž by se měly vzhledem k existujícím výzvám soustředit reformní snahy. Jedná se o uznávání a prostupnost vzdělávání, rovný přístup, funkční gramotnost, sociální partnerství, stimulace poptávky, kvalitu a v neposlední řadě poradenství.

K naplňování a prosazování jednotlivých strategických směrů by měla vést opatření, která jsou ve *Strategii* také navržena. Víze pro celoživotní učení v České republice zdůrazňuje jak ekonomický, tak sociální aspekt přínosu celoživotního učení. Proto se soustřeďuje na podporu zaměstnanosti, sociální soudržnosti a aktivního občanství a osobního rozvoje. Celoživotní učení je zde definováno jako „zásadní koncepční změna pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně, jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“ (Strategie 2007, 6). Ambicí *Strategie* je stanovit postupně dosažitelné cíle, které mohou být podpořeny mimo jiné prostředky z evropských fondů v programovém období 2007 – 2013. MŠMT mělo za úkol do konce roku 2008 připravit plán implementace včetně rozpracování jednotlivých návrhů a opatření.

Česká republika se aktivně zapojila do programů Evropské unie již v předchozím období, MŠMT ovšem považovalo za zásadní, aby Česká republika byla ještě lépe připravena na své řádné zapojení i do programů na období 2007 – 2013 a stala se jednou z nejlépe připravených zemí z hlediska efektivní administrace programů a čerpání finančních prostředků. Již roce 2005 bylo proto rozhodnuto, že implementace vzdělávacích programů Evropské unie v České republice bude od 1. 1. 2006 zajištěna jednotnou Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy, která bude zodpovědná za realizaci veškerých vzdělávacích programů EU v ČR. Výhodu tohoto



sjednocení lze spatřovat například v usnadnění informovanosti pro všechny potencionální účastníky programů, v posílení transparentnosti a koordinace v administraci programů, ve využití dosavadních zkušeností z realizace programů nebo v efektivním využití finančních a personálních zdrojů.

Jelikož legislativní podpora státu je jednou ze zásadních podmínek nastartování procesu implementace konceptu celoživotního učení do života a práce společnosti (srov. Dobischat, Seifert 2001, Lynne 2005 etc.), lze konstatovat, že splnění této podmínky bylo v České republice zabezpečeno. Česká republika se při implementaci konceptu celoživotního vzdělávání vydala cestou strukturálních změn, což je jedna z možností doporučených Evropskou komisí. Je chvályhodné, že legislativní širší podpory konceptu celoživotního učení stále narůstá. Příkladem lze uvést schválení vládního návrhu *Zákona o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* v březnu 2006, přijetí *Národní soustavy kvalifikací*, přijetí *Národního plánu výuky cizích jazyků 2005 – 2008*, v současnosti se pracuje na vytvoření efektivního systému přístupného terciárního vzdělávání.

Realizace podmínek implementace konceptu celoživotního učení do vzdělávacích struktur ČR prozatím ovšem nedosahuje takových výsledků, které by odpovídaly rozsahu pozornosti a proklamované podpory věnované celoživotnímu učení ve státních dokumentech ČR. Odpovídající realizaci požadovaných úkolů a dosažení vytyčených cílů nezajistí žádné množství sebelépe formulovaných dokumentů. Jestliže lze v celé řadě legislativních dokumentů najít alibistické formulace, že jejich cílem není nabídnout konkrétní řešení prezentovaných problémů, pak se zákonitě musíme ptát, kdo tato konkrétní řešení nabídne a kdy tak bude učiněno.

Proces implementace konceptu celoživotního učení v České republice nelze považovat za bezproblémový. Za stěžejní nedostatek je v současnosti považováno zejména nedostatečné vyvolání skutečné celonárodní diskuze o implementaci konceptu celoživotního učení a z ní vyplývající adekvátní společenská podpora pro již nastartované strukturální změny (např. v současnosti probíhající reformu školství). Dále je to nedostatečná motivace veřejnosti v městských i vesnických regionech k doplňování si vzdělání a z toho důvodu vyplývající nepoměr mezi poptávkou po počátečním vzdělávání včetně terciárního, kde je poptávka po vzdělávání vysoká, a poptávkou i účastí v dalším vzdělávání, které jsou v ČR prozatím „poměrně nízké“ (Strategie 2007, 63).

Permanentním problémem České republiky zůstává finanční podpora vzdělávání. Slibované a ze strany OECD opakovaně doporučované procentuální navýšení HDP investované do sféry vzdělávání ještě nebylo realizováno, což je také jeden z důsledků „nízké inovační aktivity v ČR“ (Národní inovační strategie 2004, 17). Není proto příliš překvapivé, že ve SWOT analýze stavu rozvoje celoživotního učení v dokumentu Strategie celoživotního učení v ČR je poměr mezi silnými a slabými stránkami současného stavu rozvoje celoživotního učení 1:3,5. V návrzích na opatření podpory rozvoje celoživotního učení (Strategie 2007, 53-61) se používá redundantně slova podporovat, posilovat, rozšiřovat apod. Budeme tedy s napětím očekávat, zda tato slova budou v blízké době specifikována a spojena se skutečně reálnými procesy či konkrétními řešeními a zda budou jasně určeny zodpovědné orgány či instituce garantující realizaci potřebných procesů.

*Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Operační program Výzkum a vývoj pro inovace* zpracované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro čerpání Evropských strukturálních fondů představují spolu s *Operačním programem Lidské zdroje a zaměstnanost*, zpracovaným Ministerstvem práce a sociálních věcí, základní *Operační program České republiky na podporu celoživotního vzdělávání pro období 2007 – 2013*. Doufejme, že realizace *Operačního programu ČR* přinese do procesu implementace celoživotního učení v naší zemi méně slov a více konkrétních činů, že v jejich rámci realizované projekty povedou k hlubšímu zakotvení principů celoživotního učení do života naší společnosti, že se podaří prostřednictvím angažovaných jedinců a skupin přejít z roviny krásné rétoriky do roviny reálného života, v němž se celoživotní učení stane skutečně nedílnou součástí lidské existence.

I přes právem očekávané problémy a namáhavost celého procesu je to v současnosti jediná cesta, která nám nabízí možnost dalšího smysluplného rozvoje jak v dimenzi společenské, tak v dimenzi osobní. Aby koncept celoživotního učení nezůstal pouze krásnou ideou, nýbrž se stal i v naší zemi skutečným nástrojem odpovídajícího pokroku a rozvoje české společnosti, je výzvou pro nás všechny.



## 2.5. Závěr

Koncept celoživotního učení zažil ve vyspělých zemích v posledních patnácti letech výraznou konjunkturu, ovšem nelze tvrdit, že se jedná pouze o „módní“ téma (srov. Faulstich, Grell 2004, Brodel, Kreimeyer 2004 etc.). Historie nám ukazuje, že téma celoživotního učení není žádným chvilkovým nápadem. Je to téma, které v podmínkách společenského a ekonomického rozvoje společnosti dospělo do stádia, kdy je vnímáno jako možný nástroj dalšího rozvoje postindustriální společnosti.

Pokus o komplexní zhodnocení problematiky celoživotního učení v celé její šíři i hloubce není v současnosti možný. Po téměř půl století trvajícím cestě pokusů o nalezení a formulování nového vzdělávacího konceptu, která vedla k dosavadnímu koncenzu chápání celoživotního učení jako kontinua doprovázejícího v různých podobách a formách celý lidský život, stojíme teprve na prahu reálných snah implementovat principy konceptu do každodenního života vyspělé společnosti.

Koncept učící se společnosti a permanentní rozvíjení vzdělanosti představuje zcela novou cestu, která je a bude náročná jak pro jedince, od kterého se očekává aktivní, efektivní a uvědomělá participace ve společnosti, tedy i v průběhu jeho individuálního procesu učení, tak pro společnost, od které se očekává zásadní transformace dosavadních vzdělávacích systémů s cílem zajistit realizaci principů konceptu celoživotního učení. Vzdělávání je totiž nejen moderním nástrojem rozvoje lidských zdrojů a dominantní produktivní silou, je současně i cílem, ke kterému by naše společnost měla směřovat (srov. Finke 2000, Knowles 2007 etc.). Vzdělávání je základní lidské právo i univerzální lidská hodnota, nástroj pokroku, jehož určujícími hodnotami jsou demokracie, porozumění, odpovědnost a univerzálnost (srov. Delors 1997). Vznikající společnost znalostí nabízí výrazné šance pro celoživotní učení. Jeho rozvoj ovšem musí být chápán jako „otevřený proces“ (Walther, Stauber 1999, 88).

Důležitost otevření procesu je na jedné straně zásadní pro to, aby se mohly pro reálný proces celoživotního učení využívat všechny potenciální technologie, na straně druhé je třeba v době nepředstavitelně rychlého nárůstu vědění generovat stále nové nároky na připravenost k učení a na učební dovednosti lidí. Proto nestačí pouze zlepšovat infrastrukturální předpoklady, nýbrž je zejména nutné začít provádět změny v myšlení lidí, aby byli schopni rozpoznat společenské, politické, hospodářské i kulturní aspekty, které jsou s nutností implementace celoživotního učení do společnosti znalostí

spojené. Koncept celoživotního učení lze také vnímat jako šanci postavit do centra vzdělávací politiky skutečného člověka a jeho možnosti a potřeby.

Dosavadní rozvoj **teoretického** konceptu celoživotního učení v důsledku zavedení a ustálení uceleného inovačního konceptu ve vzdělávání a zdůrazňování rovnoprávnosti jeho jednotlivých oblastí by měl být nyní následován výraznou **transformací** konceptu na úrovni národních vzdělávacích politik. Samozřejmě za podmínky zachování intenzivní spolupráce a komunikace na úrovni mezinárodní. Realizace konceptu celoživotního učení se nyní musí zaměřovat na lokální, regionální a národní specifika a očekává se, že získá odpovídající míru důležitosti a koncepčnosti ve vzdělávacích politikách jednotlivých zemích.

V rámci České republiky byl proces implementace konceptu celoživotního učení již nastartován a legislativně výrazně podpořen. Skutečně úspěšná realizace konceptu celoživotního učení je ovšem závislá na celé řadě podmínek. K nejdůležitějším podmínkám náleží zejména výrazná angažovanost na lokální úrovni, ovšem paralelně s ní i zesílení spolupráce jednotlivých regionů či měst na úrovni národní i mezinárodní. Fatální podmínku představuje ovšem adekvátní finanční zabezpečení a odpovídající investice do lidských zdrojů. Zejména poslední podmínka je v České republice podmínkou stále nedocenenou, což se projevuje jako jeden z brzdících faktorů nastartovaných a plánovaných změn.

Velké riziko celého procesu a snah o implementaci myšlenky celoživotního učení představuje rovněž jeho časová dimenze. Podcenění setrvačnosti a určité míry rezistence zejména existujících společenských struktur, o nichž hovořil P. H. Coombs již v roce 1967, přeceňování lidského faktoru a ultimativní časové požadavky na plnění požadovaných politických záměrů mohou být příčinou značných problémů při snaze o skutečné prosazování principů celoživotního učení do života a práce společnosti. I přes obdivuhodný rozvoj vědy a techniky nelze nevidět, že rozvoj lidského společenství takto razantním změnám nepodléhá a naopak je charakterizován poměrně značnou mírou setrvačnosti.

Respektování přirozeného vývoje člověka nesmí být opomíjeno. Lidské chování je sice ovlivnitelné, není ale naprogramovatelné. Překonání celé řady stereotypů lidského myšlení a z něho vyplývající modely chování a jednání budou prubířským kamenem dalšího rozvoje demokratické společnosti. Proto je potřeba zabezpečit, aby se společnost v důsledku podcenění těchto ne marginálních faktorů vyhnula riziku, že se celoživotní učení stane šancí jen pro elitu.



Do jaké míry se implementace konceptu celoživotního učení podaří, bude záviset prioritně z velké části na odvaze, kreativitě a kooperaci všech participujících subjektů, na jejich ochotě či snaze chopit se nabízené příležitosti a v reálných souvislostech ji jasně formulovat, podle potřeb pozměňovat či doplňovat a hlavně skutečně realizovat.

Celoživotní učení je třeba chápat jako směr, jako vůdčí myšlenku, která stojí na počátku své realizace a možné plnohodnotné existence. Celoživotní učení se pokouší stát důležitým nástrojem k zajištění existence člověka v postindustriální společnosti a je potřeba mu dát šanci. Nárys myšlenky pro vzdělávání v budoucnosti a vybudování společnosti znalostí je naznačen. Nyní nastal čas realizovat ji v praxi a snažit se přiblížit myšlenku Edgarda Faure – pomocí vzdělávání rozvíjet naši lidskou komunitu.

### 3. Škola jako učící se organizace

#### 3.1. Učící se organizace – geneze pojmu a jeho vymezení

Vývoj lidské společnosti probíhá v cyklech, které po určité době dospějí k bodu, kdy s největší pravděpodobností dojde k radikálnímu zlomu či průlomů v dosavadním vývoji společnosti (srov. Fullan 1999, 12). Nastupující 21. století lze s ohledem na probíhající změny za počátek konce jednoho z vývojových cyklů považovat. Přejít z industriální do postindustriální společnosti, ve které se znalosti a lidské zdroje stávají stále významnějším zdrojem bohatství, vyžaduje mimo jiné i vytvoření nových a kvalitativně odlišných podmínek, v nichž se budoucí generace budou připravovat na svůj produktivní život ve společnosti znalostí. Nároky kladené současnou moderní společností na práci škol všech typů i úrovní se v poslední době nebývale zvýšily a zejména výrazně kvalitativně proměnily. Bude ovšem škola schopna tyto nároky v požadované kvalitě splnit?

Na konci 20. století započatý proces permanentních změn a počáteční rozvoj společnosti vědění vyžadují od moderní školy zejména rychlou adaptabilitu, vysokou efektivitu práce a plnění požadovaných cílů (srov. Hamann 2002, Walterová 2004 etc.). Dosažení těchto cílů je ovšem zásadně podmíněno schopností školy umět se adekvátně adaptovat na měnící se nároky společnosti, na měnící se podmínky i další faktory a okolnosti, tedy schopností učit se. „Že školy musejí být chápány jako »učící se systémy«, je podstatou diskuze o kvalitě škol od počátku 90. let“ (Oelkers 2003, 76).

Koncept učící se organizace pochází ze Spojených států amerických, kde se poprvé objevuje v 60. letech (srov. Boller 2009). V odborné pedagogické literatuře, konkrétně v oblasti vzdělávání dospělých (andragogika), se termín učící se organizace objevuje již v sedmdesátých letech minulého století v pracích Chrise Argiryse a Donalda Schöna (srov. Argirys, Schön 1978) a pokoušela se jej vymezit řada dalších autorů. Watkins a Marsick hovoří například o učící se organizaci jako o organizaci, kde dochází k učení na úrovni jednotlivců, týmů, celé organizace a dokonce i na úrovni komunity, se kterou je organizace v kontaktu. Proces učení organizace vnímají jako proces setrvalý a strategicky využitelný (srov. Watkins, Marsick 1993). Pedler, Burgoyne a Boydell charakterizují učící se organizaci jako organizaci, která podporuje učení všech svých členů a která se na základě učení postupně transformuje (srov. Pedler, Burgoyne,



Boydell 1999). Dietrich a Herr poukazují na skutečnost, že učící se organizace organizuje nejen učení svých členů, nýbrž také spolupracovníků, a tím zabezpečuje její kontinuální kvalitativní růst (srov. Dietrich, Herr 2005). Peter M. Senge, který je pokládán za „guru“ světového managementu a práce v oblasti lidských zdrojů, pokládá za učící se organizaci takovou organizaci, která je schopná osvojovat si v zájmu uchování si své životaschopnosti nové schopnosti a dovednosti, která je schopná rychle reagovat a přizpůsobovat se, ve které si lidé také uvědomují, jak vytvářejí „svůj svět“ a jak na něj mohou působit (srov. Senge 2007).

Problematika učících se organizací se stala velkým tématem v západní Evropě a severní Americe zejména v 90. letech minulého století a i přes určitou názorovou rozdílnost různých autorů v jistých aspektech pohledu na danou problematiku lze u všech nalézt shodné momenty charakterizující učící se organizaci. Na základě jejich analýzy můžeme konstatovat, že **organizace** je sociální společenství, které se všeobecně vyznačuje následujícími rysy:

- má svůj účel a své cíle, které jsou svázány s jednáním a konáním členů organizace,
- má relativně pevně stanovené a identifikovatelné struktury, jejichž existence má dlouhodobější perspektivu a slouží k prosazování cílů organizace,
- je otevřená vůči svému okolí,
- má více či méně diferenciované a specializované dělení úkolů,
- je normativně uspořádána,
- má hierarchický systém autorit,
- disponuje určitým způsobem komunikace.

(srov. Weinert 1992, Pätzold, Lang 1999, Argyris, Schön 1999, Senge 2007 etc.)

**Učící se organizace**, která představuje specifickou podobu organizace, musí splňovat řadu dalších kritérií a je charakterizována zpravidla jako organizace:

- která má velký inovační potenciál a je schopna zacházet s měnícími se požadavky a rámcovými podmínkami okolního světa,
- která je založena na společných zájmech, intencích a cílech,
- u níž nastartování procesu učení nezbytně předpokládá zásadní změny v myšlení,

- jejíž proces učení se je ovlivněn řadou sociálních, politických i strukturálních faktorů,
- v níž jsou dosavadní zkušenosti zásadní pro nastartování procesu učení se,
- v níž učení probíhá na různých úrovních (jedinec, oddělení, organizace etc.),
- která je schopna rozlišovat různé způsoby učení (např. procesní učení, přizpůsobování se, učení za účelem změny etc.) a různé druhy učení (např. kognitivní, kulturní, emocionální etc.),
- která si uvědomuje, že proces vzniku učící se organizace je proces dlouhodobý a díky své podstatě je zákonitě spjat s řadou problémů,
- jejíž proces vzniku učící se organizace je proces permanentního charakteru a cesta k ní je stejně důležitá jako cíl.

(srov. Weinert 1992, Krebsbach 1996, Geißler 1996, Argyris, Schön 1999, Senge 2007, Boller 2009 etc.)

Procesuální otázkám a podmínkám vzniku učící se organizace se nejrozsáhleji ve své téměř legendární publikaci *Pátá disciplína* (první vydání 1990, poslední doplněné vydání 2007) věnuje Peter Senge a hovoří zde o pěti „disciplínách“ zásadního charakteru podmiňujících vznik učící se organizace. Proces přeměny organizace v učící se organizaci dle autora vyžaduje:

- 1) **systémové myšlení** – chápe se jako náhradu dosavadního „lineárního“ myšlení, jedná se o důkladné porozumění hlubším souvislostem jevů a pochopení vzorců probíhajících změn,
- 2) **osobní mistrovství** – představuje potřebnou způsobilost a odborné dovednosti členů organizace ve spojení s jistým duchovním otevřením a tvůrčím potenciálem,
- 3) **mentální modely** – jsou to hluboce zakořeněné představy a obrazy, které ovlivňují skutečnost, jak si člověk vykládá svět a jak v něm jedná. Jejich změna je dle autora pro nastartování procesu změn zásadní.
- 4) **utváření společně sdílené vize** – podpora při dosahování společných cílů, hodnot a poslání, které jsou v organizaci sdíleny, jejich vnitřní akceptace,
- 5) **týmové učení** – východiskem změny je dialog, schopnost zahájit „společné přemýšlení“, součástí dialogu je také osvojování si schopnosti rozpoznávat strukturální vzorce interakcí probíhajících v týmech a bránící učení.

(srov. Senge 2007, 143-263)



Z výše uvedeného zřetelně vyplývá náročnost procesu vzniku učící se organizace. Jak ukazují i dosavadní výsledky z hospodářské oblasti, kde došlo k prvním pokusům o proměnu firem v učící se organizace, bylo mnohými aktéry zjištěno, že cesta k učící se organizaci je v realitě mnohem náročnější než její popis v prospektech poradenských firem. Jako hlavní důvod ne příliš zdařilých výsledků byl uváděn zejména nedostatek času na změnu a vysoká míra komplexnosti změny (srov. Fatzer 2005, 98). Přesto je koncept učící se organizace nadále propracováván a je v něm spatřována jedna z možností dalšího rozvoje organizací jak v ekonomické oblasti, tak v oblasti vzdělávání (srov. Dollhausen, Nuissel 2007, Boller 2009 etc.).

### **3.2. Podmínky transformace školy v učící se organizaci**

S ohledem na současnou „nadřazenost ekonomie nad ostatními oblastmi jako umění, politika, církev, etika a pedagogika“ (Rekus 2005, 78) a „ekonomizaci v oblasti vzdělávání“ (Behrmann 2006, 44) je vcelku pochopitelné, že obsah pojmu učící se organizace oslovil i pedagogy. Termín učící se organizace byl – podobně jako dříve předtím řada dalších pojmů jako například efektivita, evaluace etc. – odbornou pedagogickou veřejností převzat i do terminologie pedagogické, neboť reprezentuje ve své podstatě nároky kladené v současnosti i na práci škol. Školy totiž představují „specifické společenské organizace“ (Fullan 1999, 15), či, jak tvrdí Boller, „otevřené sociální systémy, ve kterých probíhají vysoce autonomní procesy“ (Boller 2009, 18). Schley prokazuje identitu školy jako učící se organizace tím, že ji charakterizuje jako sociální systém:

- který má určité uspořádání, tj. třídy, ročníky etc.,
- který strukturuje úkoly (např. vzdělávací plány, obsahy předmětů etc.),
- který řídí procesy (přijímací řízení, zkoušky etc.),
- jež rozvíjí vlastní kulturu (školní klima, kultura učení etc.),
- v němž probíhají různé fáze (přípravné, diferenciacní, integrační, transformační etc.).

(srov. Schley 1998, 115)

O první pokusy aplikace teorie učící se organizace na školy jako specifické organizace se pokusili již na konci 80. let minulého století Holly a Southworth (srov. Krainz-Dürr 1999, 27), kteří „učící se školu“ definovali jako školu:

- která je zaměřena na žáky a jejich proces učení,
- jejíž učitelé jsou připraveni se neustále vzdělávat,
- jejíž učitelé tvoří skutečný spolupracující tým a vzájemně se učí jeden od druhého,
- jejíž vedení je příkladem v procesu učení.

Jejich následovníci (např. Rolff 1995, Schratz, Steiner-Löffler 1999, Fullan 1999, Behrmann 2006, Dollhausen, Nuissel 2007, Boller 2009 etc.) se sice od prvotního konceptu v jistých aspektech různě odchyľují, podstata chápání školy jako učící se organizace však zůstává u všech autorů zachována – v centru jejich zájmu je žák a jeho proces učení a zásadní podmínkou učící se školy je permanentní proces učení se jak jednotlivců (učitelů i žáků), tak celé školy. Neméně důležitým charakteristickým rysem procesu vzniku školy jako učící se organizace je také kooperace všech participantů školy – tedy žáků, učitelů, vedení školy i jejich vnějších partnerů (např. rodičovské veřejnosti, obce etc.).

Rolff sice upozorňuje na jistý paradox faktu, že škola, která je tradičně vnímána jako organizace, která vyučuje, sama musí nastoupit proces učení se, ten ale pokládá v současných podmínkách za oprávněný a dokonce nutný (srov. Rolff 1995, 29). Voß hovoří zase o školách jako o velmi konzervativních systémech, jimž ovšem stejně jako všem ostatním systémům jde v první řadě o zachování své existence (srov. Voß 2002, 36). Chtějí-li proto školy jako specifické společenské instituce obstát v nových společenských podmínkách, musejí se i ony v zájmu uchování si své životaschopnosti naučit osvojovat si nové schopnosti a dovednosti tak, aby byly schopny plnit úkoly kladené na ně společností. Musejí se tedy stát místem, kde „...si lidé **postupně zlepšují** své schopnosti dosáhnout požadovaných cílů,...kde se lidé **ustavičně učí**, jak se učit spolu s ostatními,...kde lidé **postupně objevují**, jak se podílejí na vytváření reality a jak ji **mohou měnit**...“ (Tichá 2005, 58), neboli stát se učící organizací. Výchozím bodem učící se organizace je jedinec, který je schopen nové znalosti a dovednosti přijímat, generovat, přetransformovat do činnosti a vyvodit z toho zkušenosti. „Změna



kolektivního vědění přes jednotlivce vede k učení se celé organizace“ (Pätzold, Lang 1999, 19).

Společnost, která sama prochází zásadními strukturálními proměnami, musí dané proměny přirozeně reflektovat i v organizacích jí zřizovaných, což se týká velké většiny škol. Další rozvoj školy jako učící se organizace je ostatně jedna z cest, která je prognostikována organizací OECD v dalším vývoji škol jako společenských institucí (srov. Urbánek 2005, 177) a která je i jednou z reálných cest rozvoje škol v budoucnosti.

Proměna dosavadní školy v moderní a společensky uznávanou instituci, která plní nároky kladené na ni společností a současně reflektuje představy všech jejích participantů, ovšem představuje náročný a zejména dlouhodobý proces. Dokazují to například bohaté zkušenosti z oblasti německy hovořících a anglosaských zemí, kde se přední pedagogové s ohledem na již téměř třicetiletou „reformní tradici“ (Dietrich, Herr 2005, 32) danou problematikou zabývají intenzivně od konce 80. let minulého století a potvrzují náročnost procesu změny (srov. Meyer 1997, Dalin 1999, Schratz, Steiner-Löffler 1999, Fullan 1999, Oelkers 2000 etc.).

Pro bližší přiblížení náročnosti a komplexnosti procesu přeměny školy v učící se organizaci použijeme dva příklady kategorizace takového procesu. Autorkou prvního z nich je I. Bormann, která identifikuje dvě skupiny zásadních aspektů podmiňujících vznik školy jako učící se organizace:

**externí předpoklady** – představují souhrn všech politicko-vzdělávacích aspektů a současně společenských aspektů ovlivňujících život a práci škol, které jsou pro proces změny pozitivně nastaveny (např. reformní procesy, vztah veřejnosti vůči vzdělávací instituci etc.),

**interní předpoklady** – zahrnují připravenost a veškeré kompetence pracovníků škol vzhledem k inovačním procesům. Interní předpoklady mohou být nadále členěny na aspekty individuální, tedy osobní schopnosti a dovednosti jednotlivých účastníků procesu změny, a kolektivní, které v sobě zahrnují například organizační rámec školy, práce managementu etc.

(srov. Bormann 2002, 103)

Druhý příklad reprezentovaný autory S. Dietrich a M. Herr specifikuje jako prioritní faktory zásadně ovlivňující vznik a rozvoj učící se organizace:

- **integraci** – znamená zakotvení procesu vzniku učící se organizace do aktuálního společenského vývoje,
- **spolupráci v rámci organizace** – znamená nevyhnutelnost rozvoje týmové práce, její podpory a také například schopnost vyvážit staré a nové,
- **časovou dimenzi** – vznik a rozvoj učící se organizace předpokládá velkou časovou náročnost.

(srov. Dietrich, Herr 2005, 15)

Z výše uvedeného explicitně vyplývá, jak velký záběr představuje případný proces změny školy v učící se organizaci a že specifické úkoly, kterými je škola jako společenská organizace pověřena, jsou neoddělitelnou součástí širokého společenského rámce. Proto se nezbytně musí stát předpokladem skutečně efektivních přeměn školy i realizace řady změn v rámci celé společnosti. To je skutečnost, která se ne vždy v souvislosti s požadovanými změnami v oblasti vzdělávání jasně deklaruje, ovšem u výše zmiňovaných autorů představuje nezbytnou podmínku proměny školy v učící se organizaci.

Přeměnu školy v učící se organizaci je nutno navíc chápat jako proces opravdu dlouhodobý, za jehož klíčový moment je dle všech autorů považována změna způsobu myšlení aktérů změn – tedy učitelů, managementu škol a paralelně s tím i změna způsobu myšlení důležitých partnerů školy: žáků, rodičovské veřejnosti i celé společnosti (srov. Fullan 1999, Oelkers 2003, Rekus 2005 etc.). Přeměna školy je tedy procesem předpokládajícím participaci celé řady aktérů ze školního i mimoškolního prostředí, u nichž ovšem došlo či dochází k proměně dosavadního způsobu myšlení a nazírání na úlohu školy v současné společnosti, přičemž sama společnost nesmí být z procesu změny myšlení vyčleněna.

Jedním z nejdůležitějších předpokladů vzniku školy jako učící se organizace jsou učící se členové. Jejich existenci ovšem nelze ještě označit za zajištěnou cestu ke vzniku učící se školy. Pro její vznik je potřeba víc než individuální učení jednotlivých členů organizace. Rozhodující je v každém případě skutečnost, zda dojde ke vzniku sociálně děleného učení – musí vzniknout kolektivní vědění, založené na sdílených zájmech,



intencích a cílech (srov. Meyer 1997, Oelkers 2003, Hesper, Busse, Hummrich, Kamer 2008 etc.).

Dosavadní zkušenosti z procesu přeměny školy v učící se organizaci (srov. Krainz-Dürr 1999, Fullan 1999, Klippert 2000, Preiß, Wahler 2002, Boller 2009 etc.) se shodují v prvotním impulsu proměny – není to v žádném případě jen důsledek reformy shora (tzv. strategie „top-down“, makrorovina), tedy rozhodnutí vzdělávací politiky státu. Skutečným realizátorem změn jsou učitelé, proto musí být zajištěna i strategie „bottom-up“ (reforma zdola, mikrorovina), což je zpravidla důsledek nespokojenosti určité části pedagogů s dosavadním stavem a případným vývojem školství. Jejich nespokojenost je pro ně impulsem pro hledání cesty nové.

S metodou „top-down“, což je dle Dalina strategie mocenská (srov. Dalin 1996, 24), má řada (nejen) západoevropských zemí bohaté zkušenosti již z období 80. a 90. let minulého století a v důsledku prokázané nefunkčnosti tohoto typu reformy hledá cesty skutečného rozvoje školy formou strategie změny racionálně empirické, respektive normativně reedukativní (srov. Dalin 1996, 25). Zatímco prvně jmenovaná strategie vidí člověka jako racionálně myslícího tvora, který se dá v důsledku poznání přesvědčit a v případě pochopení nutnosti změny tuto změnu realizuje, druhý přístup vychází z přesvědčení, že jedinec disponuje jistými hodnotovými měřítky a také schopnostmi realizovat smysluplné změny, které mu nabízejí možnosti se rozvinout.

Proces úspěšného vykročení na složitou cestu skutečné proměny školy v učící se organizaci vyžaduje, jak vyplývá z výše uvedených kategorizací, širokospektrální podporu uvnitř i vně školy. Skutečná podpora ze strany všech participujících subjektů (pedagogická veřejnost, žáci a jejich rodiče, zřizovatelé škol etc.) představuje stěžejní podmínku procesu efektivní proměny školy, neboť potřebná provázanost a paralelnost realizace externích a interních předpokladů je pro úspěch proměny školy v učící se organizaci zásadní a nevyhnutelná. Případná eliminace jakéhokoli ze zásadních předpokladů může totiž v zamýšleném procesu přeměny školy v učící se organizaci způsobit velké problémy a proces přeměny výrazně zpomalit.

### 3.3. Transformace školy v učící se organizaci v podmínkách České republiky

Požadavek občanské společnosti a akceptace politického pluralismu byly na konci 80. let minulého století rozhodujícími impulsy demokratického hnutí ve východoevropských státech jako protipól k moci komunistického státu. Cílem bylo a i nadále zůstává vytvoření pluralitní společnosti. Zatímco socialistický stát užíval školu jako nástroj k prosazení své ideologie, princip občanské společnosti vychází z rozličnosti kulturních a také pedagogických hodnotových názorů a představ. Proto bylo po vzniku demokratického státu v roce 1989 vedle pluralizace a individualizace vzdělávacích obsahů ve státním školství rozhodujícím momentem odstranění státního monopolu ve školství.

Těmito kroky byl ve školství fakticky zahájen transformační proces. První desetiletí českého školství po roce 1989 je ovšem charakterizováno jako období nesystémových a často protichůdných zásahů do vzdělávacího systému a hlavně jako období, ve kterém chybí konzistentní vzdělávací politika (srov. Rýdl 2004, Spilková 2005 etc.).

Velkým negativním důsledkem této doby a také ne zcela úspěšných zásahů formou strategie „bottom-up“ do vývoje českého školství byla deziluze části pedagogické veřejnosti a ztráta jejich inovativního potenciálu, který byli učitelé připraveni v době porevolučního nadšení do rozvoje demokratické školy investovat (srov. Rýdl 2004).

K prvním zásadnějším krokům s celostátní působností zacíleným na zlepšení kvality práce škol došlo až v počátku 21. století přijetím zásadních vzdělávacích dokumentů jako byl *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (tzv. Bílá kniha) v roce 2001, v němž jsou poprvé formulovány zásady kurikulární reformy. Nový školský zákon 561/2004 Sb. v roce 2004 kurikulární reformu kodifikoval. Těmito dokumenty byla nastartována kvalitativně i kvantitativně nová etapa transformačního procesu českého školství, která vychází z evropských trendů vzdělávací politiky a jejímž nosným atributem je přiměřená příprava budoucí generace na život v razantně se rozvíjející společnosti znalostí.

Česká kurikulární reforma staví do středu svého zájmu žáka a usiluje prioritně nejen o zvýšení kvality jeho vzdělávání i jeho vzdělávacích výsledků, nýbrž o kultivaci celé žákovy osobnosti, čehož má být dosaženo zásadními změnami vzdělávacích cílů – encyklopedické znalosti mají být nahrazeny osvojením si pro současnost a zejména budoucnost potřebných a v praktickém životě aplikovatelných kompetencí. Ty mají zaručit přípravu žáků na kvalitní život v rychle se měnící globální společnosti.



Prostředkem k dosažení těchto cílů se má stát zvýšení autonomie škol a v jejím důsledku výrazný rozvoj iniciativy a kreativity jejich práce, současně je ovšem vyžadována větší zodpovědnost institucí i učitelů za procesy a výsledky vzdělávání (podrobněji viz Tupý 2005, Walterová 2004, Skalková 2004, Spilková 2005 etc.).

I přes dosavadní absenci Národního vzdělávacího programu, který by měl představovat nejvyšší úroveň kurikulárních dokumentů a charakterizovat české vzdělávání v obecných cílech, obsazích i prostředcích (srov. Bílá kniha 2001, Dlouhodobý záměr MŠMT 2005 etc.), započala s počátkem platnosti zákona 561/2004 Sb. 1. ledna 2005 česká kurikulární reforma na úrovni rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které byly zákonem kodifikovány pro úroveň předškolního, základního, gymnaziálního a středního odborného vzdělávání, představují z hlediska obecnosti a závaznosti druhou úroveň kurikulárních dokumentů. Mají celostátní platnost, formulují očekávanou úroveň vzdělávání a jsou nástrojem zabezpečujícím koordinaci vzdělávací funkce autonomních škol různých zřizovatelů (srov. školský zákon 2004). RVP byly zpracovány na odborné úrovni experty z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (dále jen VÚP) a Národního ústavu odborného vzdělávání v Praze a ke každému RVP byly vypracovány manuály, jejichž cílem bylo poskytnout metodický návod pro tvorbu konkrétního školního kurikula jednotlivých škol (srov. RVP pro základní vzdělávání 2004, 1), (dále jen RVP ZV).

Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) představují konkrétní dokumenty vytvořené jednotlivými školami dle jejich vlastních lokálních podmínek, potřeb a intencí a současně zohledňující oprávněné požadavky rodičů žáků dané školy. ŠVP jsou pro školu dokumentem závazným (dle § 3 odstavce 2 a § 5 odstavce 3 zákona 561/2004 Sb.), při jejich tvorbě je třeba uplatňovat zásady stanovené pro tvorbu ŠVP (srov. RVP ZV 2004, 117) a na jejich základě se bude uskutečňovat vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP jsou vytvářeny podle dané struktury ŠVP (srov. RVP ZV 2004, 118), která zabezpečuje formální jednotnost ŠVP rozličných základních škol. Součástí struktury ŠVP jsou například povinné identifikační údaje školy, charakteristika školy, charakteristika ŠVP etc. (podrobněji viz RVP ZV 2004).

ŠVP má být vypracován jako relativně stálý materiál, umožňuje ovšem případné změny, pokud tyto změny neohrozí vzdělávání žáků vycházejících z předchozích ŠVP. ŠVP jsou tedy dokumenty otevřenými a mají být mimo jiné i významným prostředkem pro zlepšení práce pedagogických sborů a podpory autonomie jednotlivých škol, neboť

mají být vytvořeny na základě kooperace všech pedagogů školy (srov. RVP ZV 2004, 117).

Výše uvedená fakta jednoznačně ukazují, že česká vzdělávací politika v rámci intence o zásadní změnu kultury učení (srov. Dieckmann, Schachtsiek 1998, Hoffmann 2007 etc.) požaduje po svých školských zařízeních zahájení procesu jejich proměny v učící se organizace. Adaptováno na pojetí učící se organizace podle Tiché – školy mají za účelem dosažení nově vytyčených cílů vzdělávání postupně zlepšovat svoji práci, v daném procesu se předpokládá a očekává poměrně vysoká míra učení všech participantů a celkovým výsledkem má být kvalitativní proměna českého vzdělávání.

Umožňují však současné podmínky české (nejen) základní školy skutečně nastartování procesu požadované přeměny formulované v oficiálních dokumentech české vzdělávací politiky? Za účelem zodpovězení této otázky provedeme v kapitole 3.3.1. dle kategorizace I. Bormann analýzu vybraných externích i interních podmínek českých základních škol v požadovaném procesu jejich transformace.

### **3.3.1. Externí předpoklady realizace transformace české školy**

Vyjdeme-li ze situace externích předpokladů, můžeme na straně jedné konstatovat, že první kroky směrem k podpoře a zabezpečení podmínek k nastartování procesu přeměny škol v učící se organizace byly v České republice učiněny. Patří k nim zejména proces decentralizace školství a legislativní zakotvení nových cílů v oficiálních dokumentech (srov. Bílá kniha 2001, školský zákon 561/2004 Sb., Dlouhodobé záměry MŠMT, Strategie celoživotního učení ČR 2008 etc.). Jak je formulováno v RVP pro základní vzdělávání, RVP je považován za „otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti“ (RVP ZV 2004, 2). To znamená, že RVP respektive ŠVP otvírá prostor pro realizaci strategie „bottom-up“, tedy reformy zdola.

Tuto skutečnost přivítaly zejména školy či skupiny pokrokových pedagogů, které se již o inovaci své práce dříve pokoušely, ovšem činily tak částečně „ilegálně“. Nové kurikulární dokumenty pokrokově smýšlejícím jedincům či školám otevírají nový a větší prostor pro uplatnění jejich inovativní práce, což je nutno považovat za velké pozitivum současné české vzdělávací reformy. Rozhodně ovšem nelze z hlediska externích požadavků hovořit o masové podpoře proměny školy a o pozitivním nastavení



všech (popřípadě převládající většiny) politicko-vzdělávacích a společenských aspektů zabezpečujících úspěšný proces proměny. Jako příklady nedostatečného zabezpečení zásadních externích podmínek lze uvést:

- vzdělávání je sice dlouhodobě jedním z nosných témat politických programů našich hlavních politických stran, v rámci reálné politiky ovšem zůstává neustále tématem okrajovým, čehož hlavním důkazem je zejména dlouhodobé podfinancování oblasti školství (kritizované i OECD). O významu resortu školství svědčí rovněž například způsob obsazování postu ministerstva školství (četnost a způsoby výměn) (srov. Pelikán 2006, 50), nebo neplnění volebních programů politických stran (nejen) v oblasti vzdělávání, což se stalou již jistou a společností bohužel tolerovanou tradicí. (srov. Hrubá 2007).
- společnost směrem k vzdělávacím institucím volá po výrazném zvýšení kvality vzdělávání, po nové kultuře učení a kultivaci jedince, směrem k mladé generaci však vysílá signály jiné – propaguje konzumní život plný zábavy hraničící někdy až s nezodpovědností,
- ekonomické a sociální problémy společnosti (nezaměstnanost, rozpad rodiny, absence adekvátní výchovy mladé generace etc.) jsou namísto zodpovědného hledání řešení často interpretovány jako důsledek nedostatečné práce škol, což je velmi laciný způsob vysvětlení příčin některých společenských problémů. Dopad takových prohlášení má ovšem velmi negativní důsledky na vnímání školy veřejností („Co tam v té škole dělají?“) a může vést u části pedagogické veřejnosti až k deziluzi či ztrátě motivace, neboť její práce je často neoprávněně dehonestována.
- společnost nepocítovala potřebu zásadních změn ve školství a ani po ní radikálněji nevolala. Naopak – výsledky výzkumů veřejného mínění prokázaly, že čeští občané jsou s dosavadním vzděláváním poměrně spokojeni (srov. Matějů, Straková 2003).
- pro realizaci transformace českého školství byla zvolena strategie „top-down“, která se ovšem v zahraničí jako jednosměrná strategie v předchozích letech neosvědčila,
- k tvorbě prvních ŠVP získaly základní školy, které představují fundament v procesu realizace konceptu celoživotního učení, bez ohledu na jejich specifické podmínky či zkušenosti pouhé dva roky. Jejich tvorba byla de facto

vynucena, což – jak ukazují mnohaleté zkušenosti v řadě západoevropských zemí – se prokázalo jako absolutně nevhodný aspekt pro skutečnou proměnu školy (srov. Hansel 2001, Bennewitz 2005 etc.). Učitelé a školy nezískali dostatek prostoru a času, aby mohli změny vnitřně přijmout, změnit své mentální modely a naučit se nové metody práce. Časový aspekt prvotní fáze reformy na úrovni českého základního školství je bohužel nutno považovat za jeden z velmi rizikových faktorů, ne-li přímo „killerů“, současného reformního úsilí (srov. Spilková 2005, Simonová, Straková 2005 etc.).

- transformace školství je doprovázena minimálním společenským zájmem o její průběh (srov. Brom 2005, Simonová, Straková 2005 etc.),
- celý transformační proces se vyznačuje minimální mediální podporou (srov. Brom 2005, Hrubá 2005, Hrubá 2007 etc.), což způsobuje nedostatečnou, popř. zkreslenou informovanost o průběhu reformních snah u veřejnosti laické (Od září se učí jinak, Revoluce ve škole – příklad titulků v MF Dnes v srpnu 2007) a bohužel částečně i u veřejnosti odborné. Důsledkem může být další kritika školy ze strany veřejnosti laické („Pracují jen 20 hodin týdně, mají tolik prázdnin a nechtějí nic dělat!“) a vnitřní odmítnutí změn, demotivace či formalismus při realizaci „změn“ u veřejnosti odborné.
- nejednoznačné vymezení cílů vzdělávání v RVP ZV a nejasnosti ve způsobech jejich dosažení (srov. Simonová, Straková 2005, SKAV 2005 etc.), což způsobuje velkou nejistotu v řadách učitelů a svádí to k jednoduchému odmítnutí veškerých současných snah o zkvalitnění vzdělávání, ačkoli jejich centrální složkou mají být právě řadoví učitelé.

Uvážíme-li dlouholeté zkušenosti některých zemí s jejich transformačními procesy a dosavadními výsledky a s jejich v řadě hledisek výrazně lepšími podmínkami v rámci externích předpokladů (SRN, Francie, Kanada, Holandsko etc.), musíme si nutně položit otázku, zda a jakým způsobem budou v budoucím hodnocení případných (ne)úspěchů českého transformačního procesu v oblasti vzdělávání reflektovány externí předpoklady, které představují pro úspěšné zahájení přeměny školy v učící se organizaci nezbytné podmínky.

Jedná se často o aspekty, které nejsou jednotlivými školami či pedagogy ovlivnitelné, vliv na jejich práci mají ovšem zásadní. Jejich absence vede pochopitelně ke zpomalení transformačních procesů. Zabezpečení externích předpokladů je prioritně



úkolem celé společnosti a jejího politického vedení, které tak může jasně a zřetelně prokázat svůj skutečný (ne)zájem o realizaci transformace školství.

Z výše uvedeného vyplývá jeden důležitý poznatek – chce-li státní politika realizovat zásadní kvalitativní změny v systému vzdělávání, musí si nejdříve uvědomit, jak závažnou roli hraje ona sama a jí nastavená kritéria vnímání a hodnocení vzdělanosti jejích členů v procesu transformace tohoto systému. Bez široké společenské podpory není reálná proměna školství možná. Naopak hrozí, že se proces transformace školství může proměnit v jednu z dalších položek, u kterých bude papírově zaškrtnuto „splněno“, ovšem v každodenní realitě budou důsledky těchto změn viditelné jen nepatrně.

### **3.3.2. Interní předpoklady realizace transformace české školy**

V oblasti interních předpokladů můžeme konstatovat, že byly učiněny jisté kroky ve snaze vybrané interní předpoklady zabezpečit. Uvést lze např. projekty Pilot Z a Pilot S nebo speciální programy a projekty Národního institutu dalšího vzdělávání (dále jen NIDV) či VÚP zaměřené na přípravu učitelské veřejnosti a managementů škol k plánovaným transformačním procesům. Jejich rozsah a dosah působení a opět časová dimenze jsou ovšem marginální v porovnání s rozsahem a dosahem oficiálních požadavků společnosti na práci školy v nových společenských, hospodářských i kulturních podmínkách vyjádřených v RVP ZV. Nové požadavky vyznívají o to problematičtěji, zasadíme-li si je do kontextu současných reálných podmínek českého školství a uvědomíme-li si, jaké je současné postavení českých pedagogů ve společnosti, jak je hodnocena jejich náročná práce (nejen finanční stránka), nebo jaké mají či spíše nemají možnosti potřebného dalšího vzdělávání (podrobněji např. Bližkovský 2001, Urbánek 2005 etc.).

Hlavní nedostatky v rovině interních předpokladů podmiňujících vznik školy jako učící se organizace lze proto nepochybně spatřovat zejména v následujících aspektech:

- nedobré zkušenosti českých učitelů s dosavadními snahami o proměnu české školy jako důsledek v podstatě živelního vývoje v předchozích letech (srov. Rýdl 2004, Spilková 2005 etc.),

- nedostatečné vytvoření adekvátních podmínek pro tak razantní požadavek změny (např. finanční zabezpečení, podpůrné systémy procesu změn etc.) s ohledem na celkové pracovní vytížení učitelů a jejich další pracovní podmínky (srov. Blížkovský 2001, Polák 2008 etc.),
- nedostatečná zainteresovanost české pedagogické veřejnosti na procesu přípravy současné kurikulární reformy, z čehož vyplývá negativní postoj části pedagogické veřejnosti vůči reformě, která je pokládána za další z pokusů o reformu od zeleného stolu bez znalosti problémů v terénu (srov. Brom 2005, Zatloukalová 2008 etc.),
- nízký procentuální podíl vyškolených a částečně připravených pedagogů pro proces transformace školství na úrovni základního školství (podrobněji viz níže),
- nízký procentuální podíl připravených managementů škol a kvalita managementů škol (podrobněji viz níže),
- nesmírný časový tlak na tvorbu principiálně nových dokumentů a nastartování realizace požadovaných změn forem práce, což u pedagogické veřejnosti vyvolávalo pocit formálnosti celé změny. V letech 2005 – 2007 probíhaly paralelně programy přípravy pedagogů a škol na nový způsob práce a tvorbu dokumentů a školy měly rovněž již pracovat na tvorbě svých školních vzdělávacích programů, neboť ve školním roce 2007/2008 musely začít v 1. a 6. třídách dle svých ŠVP vyučovat (v tak krátké perspektivě nebylo možno u většiny škol požadovaných výsledků jinak než formální cestou dosáhnout).
- minimální zapojení terciární sféry do úvodního procesu transformace – řada vysokoškolských pedagogů ze škol připravujících budoucí pedagogy má nedostatečné znalosti o podstatě, podmínkách a dosavadním průběhu reformy na úrovni základního školství a může proto stěžít formy a obsah své práce přizpůsobit novým podmínkám v současné české základní škole. Jedinou oficiální akci v délce trvání přibližně devadesáti minut prezentující informace o zavádění RVP do života a práce škol zorganizoval VÚP pro pedagogické fakulty ve školním roce 2007/2008, což bylo v době, kdy už základní školy musely dle svých nově vypracovaných ŠVP začít pracovat.
- dlouhodobě neřešené problémy v pregraduální přípravě budoucích českých pedagogů, jako např. oborová izolovanost, nepoměr mezi teoretickým obsahem studia a formou praktické přípravy, malý podíl obecné pedagogiky a oborové metodiky a didaktiky v obsahu studia, způsob výběru studentů učitelství apod.



(srov. Průcha 2002, Urbánek 2005, Müllerová 2008 etc.). Rovněž skutečnost, že příprava budoucích pedagogů, „nositelů změn“, nebyla zásadněji adaptována na plánované transformační procesy, prohloubila izolovanost budoucích pedagogů od každodenní školní reality, na kterou mají být připravováni. To bohužel vede k jejich částečné eliminaci z transformačního procesu.

- nedůsledně řešená dlouhodobá problematika nekvalifikovaných pedagogů zejména v českých základních školách (srov. např. Průcha 2002, Urbánek 2005 etc.), která jen dokazuje nedostatečný zájem společnosti o kvalitu vzdělávání a současně – s ohledem na množství absolventů vysokých škol připravujících učitele a podmínky pracovníků ve školství – nezájem mladých lidí o učitelskou profesi,
- nízké společenské postavení pedagogů v současné české společnosti (srov. Blížkovský 2001, Urbánek 2005 etc.), což představuje i pro řadu výborných pedagogů poměrně frustrující skutečnost a s ohledem na náročnost profese spolu s finančním ohodnocením jejich práce může vést k rezistenci vůči změnám či dokonce k jejich profesnímu vyhoření. Tato skutečnost rozhodně nepodpoří snahu realizovat zásadní změny v českém školství, která je nezbytně spojena s nadstandardním úsilím pedagogů jako jednotlivců i pedagogických kolektivů.
- dlouhodobě absentující důsledný systém dalšího vzdělávání pedagogů umocněný navíc násilným rozpadem fungujících pedagogických center etc.

Jak vyplývá z výše uvedených vybraných příkladů, situace v oblasti interních předpokladů podmiňujících vznik školy jako učící se organizace by mohla být spíše použita jako podpora argumentu, proč nelze v případě českého školství očekávat závratné úspěchy v probíhající kurikulární reformě. Je však třeba přiznat, že kdyby se s realizací reformy čekalo až do doby vytvoření optimálních podmínek, mohlo by se začít s reformami možná až za několik generací. Současná situace však žádá změny již nyní, je ovšem nutno s ohledem na kvalitu interních předpokladů počítat s faktem, že kvalita reformy bude přímo úměrná kvalitě těchto předpokladů, a smířit se se skutečností, že k požadovaným cílům reformy povede dlouhá a komplikovaná cesta. Jak však připomíná řada odborníků, v procesu přeměny školy je i vlastní cesta změny cíl (srov. Meyer 1997, Hamann 2002, Oelkers 2003 etc.).

Rychlost skutečné přeměny školy bude vždy úměrná rychlosti optimalizace interních i externích předpokladů. Jejich případné další podceňování se může stát brzdou celého procesu transformace. Proto je třeba paralelně s postupem transformačních procesů řešit i problémy interních a externích předpokladů (např. společenská podpora, terciární sféra, další vzdělávání pedagogických pracovníků etc.) a zabránit případnému formalismu v transformaci škol. Tento úkol je velkou výzvou nejen pro pedagogickou veřejnost, decizní sféru či managementy škol, ale pro celou naši společnost, v jejímž zájmu školy působí a pracují.

### 3.4. Role učitele v transformačním procesu

Již několikrát bylo výše v různých souvislostech uvedeno, že jedním z centrálních faktorů procesu přeměny školy v učící se organizaci jsou učitelé, kteří jsou zcela oprávněně označováni za nositele reformy (srov. Valenta, Kasíková 1994), klíčem k úspěšné reformě (srov. Fullan 1999) či tvůrčího aktéra změny (srov. Vašutová 2007).

Práce pedagogů a jejich postoj vůči reformě je pro realizaci kurikulární reformy dle odborníků z oblasti vzdělávání stěžejní podmínkou úspěšnosti (srov. Hamann 2002, Skalková 2004, Spilková 2005, Rekus 2005 etc.). S ohledem na nově koncipované vzdělávací cíle reflektující přirozeně proměny a vývoj společnosti vyžaduje ovšem práce učitele ve společnosti, která se nazývá společností znalostí, výraznou proměnu, jež v sobě zahrnuje mnoho rozličných aspektů.

Podle Fullana (1999) je v náplni nové práce učitele v podmínkách úspěšné transformace potřeba sedm vzájemně propojených komponent:

- angažovanost učitele (jeho osobní zájem a aktivity usilovat se o dosažení vzdělávacích cílů),
- prohlubování profesních znalostí (např. znalost vzdělávací politiky a ztotožnění se s ní, odborné znalosti, znalosti z oboru pedagogiky a psychologie etc.),
- porozumění společenskému dění a z něj vyplývajícího vztahu mezi vzdělávací politikou a školskou realitou,
- konstruktivní forma spolupráce, kolegialita,



- uvědomění si nových sociálních aspektů své práce (např. nové sociální formy práce se žáky, spolupráce s kolegy, vztahy k rodičům, vztah k městu či vesnici etc.),
  - permanentní učení a kontrola své práce a učení (např. učitel musí být pro žáky příkladem v procesu permanentního učení, musí neustále hledat nové nápady pro svou práci, potřebuje adekvátní evaluaci práce etc.),
  - vyrovnání se se skutečností, že cesta proměny, která je nevyhnutelně spojena s konflikty a nepředvídatelnými problémy, je cíl a nikdy nekončí.
- (srov. Fullan 1999, 35 –37)

Z uvedeného výčtu je patrné, jak komplexní a současně náročný úkol stojí před společností a zejména pedagogickou veřejností v procesu transformace, má-li tento proces vést k úspěšnému konci. Jak dokazují výsledky celé řady výzkumů ze zahraničí, kde reformní procesy v oblasti vzdělávání probíhají již několik desetiletí (např. Německo, Francie, Kanada etc.), reformní procesy v oblasti vzdělávání jsou nesmírně komplikované a hlavně časově náročné, neboť vzdělávání a s ním spojená výchova představují organický proces růstu (srov. Meyer 1997, Fullan 1999, Oelkers 2000 etc.). Zvýšená pozornost by měla být proto přirozeně ve snaze o úspěšnou realizaci dalších reforem věnována důvodům dosavadních neúspěchů reformních snah v oblasti vzdělávání. Ty je dle Fullana (srov. Fullan 1999, 85) možno spatřit zejména ve dvou oblastech:

- 1) problematika vzdělávacích reforem je nesmírně komplexní a „tvrdošijná“, neboť obtížné je již na jedné straně nalezení opravdu účinného řešení, na straně druhé poté jeho skutečné uvedení do praxe, které je ovšem ještě výrazně těžší,
- 2) dosavadní použité strategie v reformních procesech na konci 20. století nezvládly momenty, které jsou skutečně důležité – zásadní reformu vlastní výuky a s ní spojený rozvoj nové pedagogické kultury týmové práce, což jsou činnosti úzce spjaté s rolí učitele.

Dosavadní reformní úsilí v celé řadě zejména západoevropských zemí potvrzuje obrovskou náročnost uvedení změn do reálného života a práce školy. Oelkers upozorňuje např. na skutečnost, že vzdělávací politika a jí formulované reformní požadavky často vycházejí z předpokladů existence ideálního managementu školy, ideálních žáků, ideálních rodičů a vlastně celé ideální školy, což je ovšem pouze

rétorická konstrukce (srov. Oelkers 2005, 200). Ta ve střetu se skutečnou realitou může vést k negativním důsledkům – zejména k demotivaci učitelů, k jejich profesnímu vyhoření, k odmítání požadovaných změn apod.

Jelikož se s ohledem na obsah druhého Fullanova důvodu dosavadního troskotání vzdělávacích reforem žádné z nich prozatím nepodařila zásadní proměna vlastní výuky, která tvoří podstatu učitelovy práce, je význam role učitelů a jejich kooperace v procesu opravdu úspěšné transformace školy více než zřejmý. Sebelépe vymyšlený a formulovaný program reformy školství zůstane totiž pouhým myšlenkovým abstraktem, pokud se nepodaří pro jeho realizaci získat nejdůležitějšího hráče – **učitele**. On ve svých vysoce autonomních vyučovacích hodinách a ve svém postoji k dalším kolegům a v jednání s nimi **rozhoduje** o prosazení nových snah a případných změn. Změna mentálních modelů u učitelů ve vnímání instituce zvané škola a své práce v ní se musí stát alfou i omegou současných reformních snah, neboť klíč k úspěchu reformních snah je skryt právě v oné každodenní práci učitele se žáky, v jeho osobním přístupu k reformním snahám a v jeho efektivní spolupráci s kolegy (srov. Oelkers 2000, Preiß, Wahler 2002, Söll 2002 etc.).

Vzhledem ke skutečnosti, že školské reformy musejí vždy probíhat „za pochodu“, je nutno si uvědomit, že práce s učiteli jako klíčovými faktory musí pro zdárný průběh reformy probíhat minimálně na dvou úrovních paralelně. Jednak je potřeba připravit a získat pro reformu učitele již na školách působící, neméně důležitá je ovšem i stimulace budoucích pedagogů připravujících se na svou profesi studiem na vysokých školách. Obě skupiny v sobě skrývají jistý potenciál, jehož (ne)využití může být rozhodujícím momentem pro případný (ne)úspěch reformních snah. U učitelů je třeba počítat zejména s jejich dosavadní pedagogickou zkušeností, která je opravňuje k formulaci určitých závěrů týkajících se pedagogické profese, a se zažitými a dle jejich názoru osvědčenými postupy. Problém u části pedagogů představuje také snížený inovační potenciál, který může být důsledkem dosavadních zkušeností (např. opakované reformní snahy, viz situace v českém školství po roce 1989), pokročilým věkem (viz věkové složení českých učitelů na základních školách, srov. Blížkovský 2001, Urbánek 2005 etc.) nebo důsledkem celkového přístupu k jejich práci (např. garance místa).

U pedagogů budoucích je naopak možno využít a usměrnit jejich velký inovační potenciál, se kterým řada z nich do studia učitelství vstupuje, vést je k osvojení si nových a nové cíle vzdělávání reflektujících postupů, naučit je novému vnímání profese učitele v moderní společnosti a připravit je na nezbytnost celoživotního učení (srov.



Spilková 2004, Bennewitz 2005 etc.). Právě mladí a dobře připravení učitelé se mohou díky své dosavadní profesní nezátíženosti a entuziasmu stát iniciátory skutečné realizace reformních snah v jednotlivých školách a opravdovými nositeli změny. Eliminace významu práce s učiteli v každé z úrovní se přirozeně negativně odrazí v procesu realizovaných reformních snah a zbytečně zpomalí vlastní proces implementace reformních snah do běžného života a práce škol.

Budeme-li respektovat poznatek, že lidský faktor je rozhodujícím faktorem procesu zvyšování kvality práce školy (srov. Rýdl 1996, Gauner, Kraus 2000, Helus 2007, Seitz 2008 etc.), je nezbytné věnovat pozornost podmínkám, které byly učitelům a managementům škol vytvořeny v České republice v etapě přípravy na realizaci transformace českého školství.

### **3.5. Průběh vnitřní reformy školy ve vztahu k učiteli jako nositeli reformy**

Jelikož do současnosti byla v České republice realizována vzdělávací reforma v oblasti preprimárního vzdělávání (tato problematika není tématem práce) a v oblasti základního a nižšího středního vzdělávání (podle ISCED), omezíme se s ohledem na dosavadní průběh transformačního procesu a dostupnost dat na přípravu a průběh transformačního procesu v českém základním školství (česká základní škola).

#### **3.5.1. Analýza přípravné fáze vnitřní reformy školy**

S ohledem na dosavadní průběh reformy základního školství v České republice i jeho ohlas v odborném tisku (např. Učitelské listy, Učitelské noviny, Pedagogika, Pedagogická orientace, Moderní vyučování, Komenský, internetové portály se zaměřením na vzdělávání etc.) je bohužel nutno konstatovat, že v současném procesu transformace českého vzdělávání byl podceněn jednak faktor adekvátní informovanosti o plánovaných procesech, a jednak faktor zainteresovanosti české pedagogické veřejnosti na procesu přípravy reformy.

Vyžaduje-li se po lidech tak razantní proměna jejich dosavadního způsobu profesního a částečně i osobního uvažování, očekává-li se od nich angažovaný přístup k požadovaným reformním krokům a plnění s nimi souvisejících úkolů, což přirozeně

znamená velký zásah do jejich dosavadního profesního života, zvýšení jejich pracovního úsilí, řešení řady kvalitativně nových problémů etc., nelze učitele o nastávající reformě informovat pomocí sdělovacích prostředků jako laickou veřejnost, jak se bohužel v mnohých případech stávalo. Tento krok nelze omluvit ani případným časovým tlakem (1. ledna 2005 vstoupil v platnost nový školský zákon, ve školním roce 2007/2008 musely všechny základní školy dle svých ŠVP začít pracovat), protože škody způsobené tímto přístupem k pedagogické veřejnosti jsou prakticky nenahraditelné a bohužel svědčí o ne příliš optimálním vztahu společnosti k pedagogické veřejnosti, pedagogické profesi a vzdělávání celkově. Takový přístup společnosti je také dlouhodobě častým důvodem stížností českých učitelů (srov. Simonová, Straková 2005, Prášilová 2006b etc.).

Z dotazníkového šetření společnosti Kalibro, které proběhlo na jaře 2005 mezi učiteli a řediteli škol a bylo zaměřeno na zkoumání přístupu pedagogů ke kurikulární reformě, vyplynulo, že si jen 37,6% učitelů myslí, že tak výrazných změn budou čeští učitelé schopni. Navíc nelze dle Simonové a Strakové vzorek oslovených učitelů pokládat za reprezentativní (srov. Simonová, Straková 2005), neboť služeb společnosti Kalibro využívají spíše školy aktivní. Bohužel nebyla provedena podobná výzkumná šetření s reprezentativním vzorkem, která by dané tvrzení potvrdila či vyvrátila. Jak ale dokazují výsledky projektu Koordinátor či následná výzkumná šetření (srov. Rychlá šetření ÚIV 2003, 2004, 2005, 2007, Basl, Straková 2006, Vrabcová 2007, Kratochvílová 2007, Straková 2007 etc.), považovat přijetí reformních transformačních změn mezi pedagogy za vlastní by bylo v případě českých pedagogů nesmírně nadnesené.

### **3.5.1.1. Pilot Z**

K úspěšnému nastartování reformy základního školství měl přispět pilotní projekt *Pilot Z*, který byl realizován v letech 2002 – 2004 Výzkumným ústavem pedagogickým a jehož cílem byla verifikace procesu tvorby ŠVP na vybraných českých základních školách. Výsledky pilotních škol měly významně přispět k úspěšné tvorbě ŠVP na ostatních základních škol a v tomto procesu jim pomoci. Do projektu zkušební tvorby ŠVP a ověřování jejich validity se přihlásilo 55 českých základních škol (Spilková



2005, 24), ovšem dokončily ho necelé dvě desítky (Simonová, Straková 2005 uvádí číslo 16, dle vyjádření ředitele jedné z úspěšných pilotních škol jich bylo 19).

Takové výsledky nejsou rozhodně příkladem dostatečné připravenosti pedagogické veřejnosti na zásadní transformační procesy a měly být více respektovány při rozhodování o dalším postupu transformace českého základního školství, neboť do pilotního programu se hlásily školy dobrovolně. Proto lze usuzovat, že minimálně vedení pilotních škol měla nadstandardní zájem a odvahu pokusit se o nový styl práce, chtěla si vyzkoušet tvorbu vlastního ŠVP a podělit se později o výsledky své práce a získané zkušenosti s dalšími školami. Pokud ani školy s iniciativním vedením nedokázaly v rámci vymezené doby svůj ŠVP úspěšně vytvořit a uvést alespoň částečně v život, musíme se přirozeně ptát, jak se se zadáním tvorby ŠVP měly vypořádat všechny ostatní základní školy.

Vzniklá situace a hrozba nebezpečí formálnosti reformy a z ní vyplývající důsledky měly být nadřazeny politickým cílům, a pokud se tak nestalo, je zapotřebí položit si otázku, zda transformační procesy v českém školství nejsou v danou chvíli pouze politickým úkolem. V případě opravdového zájmu politické garnitury českého státu o zefektivnění práce škol a zvýšení kvality jejich práce by bylo namístě, v případě, že se tvorba ŠVP prokázala jako nesmírně náročný a i pro zainteresované školy adekvátně nezvládnutelný problém, hledat schůdnější cesty pro skutečnou realizaci potřebné reformy. Nebyl vyslyšen ani hlas odborné veřejnosti, která se od počátku k reformě stavěla přímočaře, vítala ji, ovšem cestou konstruktivní kritiky upozorňovala na její slabá, tudíž zranitelná místa. Časový aspekt tvorby a plošné zavádění ŠVP na všech základních školách patřil k jednomu nejčastěji uváděným (srov. Spilková 2005, Simonová, Straková 2005, Prášilová 2006b, Voda 2006 etc.).

Kromě toho nelze nepřipomenout, že každá úspěšná reforma je i z hlediska teorie managementu změn časově velmi náročná a pokusy o její „urychlení“ mají, jak vyplývá z poznatků zemí, které mají s transformací školství již dlouholeté zkušenosti, za následek řadu negativních jevů a dlouhodobě doznívajících negativních důsledků (srov. Oelkers 2000, Bennewitz 2005 etc.).

Nepříliš úspěšný výsledek projektu *Pilot Z* nebyl v žádném případě dobrým signálem vyslaným směrem k pedagogické veřejnosti a pokračování naplánovaného procesu transformace českého školství bez adekvátní akceptace výsledků prvních přípravných fází mohlo u řady pedagogů jen potvrdit jejich případné obavy z formálnosti procesu. I v důsledku nedostatečného vyhodnocení projektu *Pilot Z* mohla řada škol začít vnímat



tvorbu ŠVP jen jako další z vyžadovaných a nadřizenými orgány kontrolovaných úkolů, a tvorba ŠVP se tak nestala pro značnou část pedagogů onou startovní čarou pro kvalitativní proměnu českého základního školství jako fundamentu konceptu celoživotního učení.

### 3.5.1.2. Projekt Koordinátor

Přípravu pedagogů českého základního školství na principiálně nové podmínky jejich práce, které vyplývají z proměny cílů, obsahů, forem a metod základního vzdělávání, měl prioritně zabezpečovat projekt *Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do praxe* (zkráceně *Koordinátor*). Jeho realizátorem byl NIDV ve spolupráci s VÚP, projekt byl spolufinancován z evropský fondů a probíhal v letech 2005 – 2007.

Projekt *Koordinátor* se skládal celkem ze tří částí. Fundamentální složku projektu tvořila šestidenní školení zaměřená na proškolení zástupců jednotlivých škol, tzv. koordinátorů ŠVP, pověřených později řízením tvorby ŠVP na škole. Doplnkovou část projektu tvořily tzv. minikonference, což bylo šest dvoudenních setkání, na kterých si mohli koordinátoři vyměnit dosavadní zkušenosti z práce na tvorbě ŠVP, prodiskutovat problematické body či si v nejasných případech koordinace tvorby ŠVP nechat poradit od přítomných odborníků. Třetí složku projektu tvořily workshopy, což byla pracovní setkání interaktivního charakteru (podrobněji viz *Koordinátor* 2008).

Myšlenka vyškolení minimálně jednoho zástupce pedagogického sboru každé české základní školy, který se stane expertem na tvorbu ŠVP a bude centrální osobou při tvorbě ŠVP na své škole, se ukázala – i přes poměrně krátkou dobu pouhých 48 hodin trvání školení – jako poměrně zdařilá. Dokazují to výsledky evaluace programu, jež jsou k dispozici na webových stránkách ([www.nidv.cz](http://www.nidv.cz)) či v publikaci *Koordinátor*, která byla vydána v roce 2008 a distribuována na všechny základní školy v České republice. Většina z více než 3000 absolventů národního projektu hodnotila přípravu na svou budoucí funkci koordinátora ŠVP převážně pozitivně. Absolventi projektu rovněž potvrdili, že jim projekt pomohl pochopit záměry reformy, a povětšinou hodnotili kladně i formu a obsah přípravného projektu (srov. *Koordinátor* 2008).

Odhlédne-li se od vlastního obsahu projektu, lze se domnívat, že jedním z důvodů kladného hodnocení projektu byl i fakt, že jako školitelé programu *Koordinátor* působili



vyškolení zkušení pedagogové. Ti svou angažovaností zpravidla již jako dřívější školitelé NIDV prokázali pozitivní přístup ke změnám a ve své dosavadní práci také uplatňovali principy, o jejichž zavedení školská reforma v rámci celého školství usiluje. Takoví lidé mohli svou osobní zkušeností své kolegy inspirovat a motivovat. Neméně významná je i skutečnost, že do funkce koordinátora byl často delegován progresivní učitel, spatřující v projektu možnost svého dalšího profesního rozvoje, nebo osoba z vedení školy – ředitel či některý z jeho zástupců.

Stěžejní moment v práci vyškolených koordinátorů představovala ovšem následná fáze, která spočívala v koordinaci přípravy a tvorby ŠVP na jejich vlastních školách. Jak vyplývá z výsledků výzkumu projektu *Koordinátor* realizovaného nezávislou společností STEM<sup>4</sup>, proběhla tato fáze na řadě škol údajně bez větších problémů. „Naprostá většina (89 %) koordinátorů účastnících se ankety uvedla, že se v jejich ŠVP podařilo naplnit původní záměr a cíle, které sledovala. Více než tři pětiny (62 %) si také myslí, že vzdělávací program představuje úpravu výuky směrem blíže k představám a očekáváním učitelů“ (Koordinátor 2008, 54). Otevřenou otázkou však zůstává, jaké byly ony původní záměry a cíle a jaká jsou skutečná očekávání učitelů – jde o pouhé vypracování ŠVP a tím splnění od nadřízených orgánů požadovaných úkolů, nebo nastartování skutečného procesu proměny školy? Odpověď lze částečně nalézt v dalších závěrech výsledků výzkumu, v nichž 63 % respondentů míní, že kurikulární reforma je ve skutečnosti formální změnou, která znamená pouze mírnou úpravu stávajících vzdělávacích programů.

Protichůdnost tvrzení je více než zarážející, uvědomíme-li si fakt, že respondenty výzkumu byli vyškolení koordinátoři, tedy na reformní procesy nejlépe připravená část pedagogů. Jaký názor na probíhající procesy mají ostatní, výrazně méně či nijak připravení učitelé? Jak se mohlo podařit naplnit při tvorbě ŠVP původní záměr a cíle a přiblížit výuku směrem blíže k představám a očekáváním učitelů, když kurikulární reformu pokládají za formální změnu? Jsme tedy opět svědky propastného rozdílu mezi reálnou skutečností a jeho formálně v oficiálních dokumentech deklarovanou představou?

Stejně otázky, popř. pochybnosti, vyvolávají i výsledky typologie postojů, které koordinátoři jako účastníci ankety k reformě zastávají. Zhruba třetina respondentů (34 %) se vyjádřila, že je reformě příznivě nakloněna a považuje ji za opravdovou

<sup>4</sup> <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/narodni-projekt-koordinator/vyzkum.ep/>

změnu a za příležitost. Největší část účastníků ankety (43 %) však považuje reformu za formální změnu s jistou možností přiblížit výuku představám učitelů a přibližně pětina (21 %) koordinátorů je ke kurikulární reformě poměrně skeptická a charakterizuje ji jako formální změnu bez možnosti realizace vlastních představ. Je-li příprava učitelů a jejich vnitřní ztotožnění se s cíli reformy základním předpokladem úspěšného startu procesu změn (srov. Fullan 1999, Oelkers 2000, Simonová, Straková 2005, Boller 2009 etc.), projekt *Koordinátor* nemohl splnit kritéria optimální přípravy pedagogů na transformační procesy, neboť:

- a) projekt byl s ohledem na závažnost a rozsah transformačního procesu dimenzován pro procentuálně velmi malé množství pedagogů,
- b) ani u koordinátorů ŠVP se nepodařilo důsledně prosadit myšlenku smysluplnosti transformačního procesu a získat je pro přijetí změny,
- c) byly přeceněny síly a možnosti následného působení jednotlivých certifikovaných koordinátorů v rámci celého pedagogického sboru ve prospěch pozitivního přístupu k požadovaným změnám (již s ohledem na jejich postoj k reformě).

### 3.5.1.3. Akce na zakázku

Příprava a práce jednotlivých koordinátorů byly podpořeny paralelně probíhajícími programy, rovněž realizovanými v rámci projektu *Koordinátor*, ovšem zahrnujícími další aktéry reformního procesu. Program *Akce na zakázku* nabízel například semináře připravené podle požadavků školy. Školy se mohly formou motivačních dopisů do 31. ledna 2006 přihlásit na pracoviště NIDV a na jejich základě vybrala komise sto škol, pro které byly připraveny semináře zaměřené na vybrané otázky problematiky tvorby a zavádění ŠVP (velmi žádané téma bylo např. problematika hodnocení žáků a autoevaluace školy nebo průřezová témata). Semináře byly opět vedeny vyškolenými zkušenými pedagogy, kteří je v rámci časové dotace 24 hodin realizovali přímo na vybraných školách.

Pro velký zájem ze strany škol požádal NIDV jako koordinátor projektu o navýšení počtu na dvě stě škol a celkově v rámci programu *Akce na zakázku* proškolil přes 4000 učitelů základních škol (srov. [www.nidv.cz](http://www.nidv.cz)). Přesto nebyla poptávka ze strany škol uspokojena.



Uvědomíme-li si, že se na jedné straně žádají po učitelích fundamentální změny v jejich profesní činnosti a na straně druhé jim i přes jejich projevený zájem není z důvodů nedostatečných kapacit poskytnuta nabízená pomoc, lze si velmi jednoduše vyvodit, jaké dopady má takové jednání na myšlení a přístup učitelů. Je třeba proto odmítnout paušální prohlášení, že učitelé změny nechtějí a nemají o ně zájem. Zkušenosti např. z programu *Akce na zakázku* tato tvrzení vyvracejí a spíše vyvolávají otázku, zda negativní postoj některých pedagogů k reformě nemohl být způsoben i nedostatky organizačního charakteru, neboť přípravná fáze nebyla minimálně po kapacitní stránce připravena dostatečně.

Stejně tak je poněkud nedůstojné, aby učitelé či pedagogické sbory museli o pomoc při realizaci školské reformy žádat. Měli by ji získat automaticky, a to dokonce v takové míře, aby si mohli dle svých potřeb, možností a požadavků vybírat. Byl by to totiž jasný signál, že o kvalitní práci škol má společnost skutečný zájem, že proměnu profese učitelů společnost potřebuje, a proto ji podporuje. Jinak lze jen stěží získat skutečně angažované a ochotné pedagogy, kteří náročné a společností žádané změny budou ochotni a schopni podporovat a ve své každodenní práci realizovat.

#### **3.5.1.4. Pomoc školám**

Další formou pomoci nabízenou školám při tvorbě ŠVP v rámci projektu *Koordinátor* byla iniciativa *Pomoc školám*. V jejím rámci měly školy k dispozici certifikovaného konzultanta, pracovníka NIDV, který jim pomáhal při řešení náročnějších problémů vznikajících při tvorbě ŠVP (internetová poradna, telefonická a osobní konzultace, popř. návštěva školy). Dle informací koordinátora projektu proběhlo celkem 268 osobních konzultací (srov. [www.nidv.cz](http://www.nidv.cz)), což v porovnání s počtem základních škol v České republice opět není příliš přesvědčivé číslo svědčící o masovém zájmu škol. Otázkou zůstává, proč tato pomoc nebyla školami více využita. Na základě osobní zkušenosti vyplývající z rozhovorů s učiteli na dané téma byla jedním z důvodů absence informace o této službě. Pokud o ní věděli, pokládali někteří řešení určitých problematictějších bodů při tvorbě ŠVP přes telefon či mail za nevhodné.

Přestože nabídka výše uvedené pomoci svědčí o zájmu realizátora projektu pomáhat školám při řešení komplikovanějších problémů v procesu tvorby vlastního ŠVP, ze

strany škol mohla být důvodem malého využívání nabízené služby třeba i obava z projevení nedostatečné schopnosti vytvořit nový školní dokument. Je také možné, že se zde již projevil nezáměr o tvorbu kvalitního materiálu a školy se spokojily s vytvořením i méně kvalitního dokumentu. Zodpovězení těchto otázek by bylo možné jen na základě adekvátního výzkumného šetření.

### 3.5.1.5. Národní projekt Úspěšný ředitel

S ohledem na význam postoje managementu škol a jejich příkladu a aktivity v procesu transformace školy (srov. Fullan 1999, Rýdl 2003, Behrmann 2006, Voda 2006, Boller 2009 etc.), byl v rámci přípravné fáze školské reformy realizován rovněž národní projekt určený vedoucím pracovníkům škol s názvem Úspěšný ředitel. Prioritním cílem projektu bylo vytvoření nového modelu systémové přípravy pro vedoucí pracovníky škol a školských zařízení v rámci České republiky a jeho ověření v praxi. Projekt Úspěšný ředitel absolvovalo 497 ředitelů nebo vedoucích pracovníků škol (různých typů, nejen základní školy) a výsledky evaluace projektu jsou velmi pozitivní (srov. [www.nidv.cz](http://www.nidv.cz)). S ohledem na celkový počet škol v ČR a jejich ředitelů je to číslo ovšem opět poměrově nedostatečné a z toho důvodu lze usuzovat, že nelze hovořit o optimální přípravě managementu českých škol na transformační procesy.

Rovněž výsledky realizovaných dotazníkových šetření nehovoří o adekvátním ztotožnění se vedoucích pracovníků škol s požadovanými reformními kroky a nevypovídají o jejich jasném přesvědčení v úspěšnou realizaci požadovaných změn. Jako příklad můžeme opět uvést výsledky šetření společnosti Kalibro, v jehož rámci 60% ředitelů považuje v roce 2005 reformu za nedostatečně připravenou (podrobněji viz [www.kalibro.cz](http://www.kalibro.cz)), nebo internetové šetření J. Vody mezi řediteli škol (srov. Voda 2006), z něhož vyplynulo, že 34% respondentů by zahájení reformy odložilo.

Jelikož pozitivní postoj managementu škol k transformačním procesům je pokládán za jeden z nejdůležitějších předpokladů nastartování skutečné reformy a procesu přeměny škol v učící se organizaci (srov. Dalin 1986, Rolff 1996, Krainz-Dürr 1999 etc.), vyvstává opět otázka, jak mohl být tento proces nastartován ve školách, jehož vedení pokládá reformu za nepřipravenou či by ji raději odložilo. Dokázalo vedení takových škol zajistit dostatečnou přípravu svého sboru na proces tvorby ŠVP a jeho implementaci do života škol, nebo se raději uchýlilo k pouhému formálnímu vypracování ŠVP v rámci rčení „vlk se nažral a koza zůstala celá?“ Na tuto otázku nyní



stěží nalezneme odpověď, neboť prozatím nebyla provedena výzkumná šetření, která by kvalitu ŠVP vyhodnotila – a to jak po stránce formální, tak zejména po stránce obsahové i s následným posouzením skutečné integrace ŠVP do reálného života a práce školy či konkrétního pedagoga.

### 3.5.1.6. Metodický portál RVP

Jedním z celoplošně účinných nástrojů, který měl školám i jednotlivým pedagogům pomoci v přípravě na transformaci českého školství, byl bezesporu internetový portál RVP a v jeho rámci zejména Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání. Systémový projekt Metodika realizovaný od roku 2004 VÚP a Národním ústavem odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) měl za cíl vytvořit internetový portál určený pedagogům předškolního, základního, gymnaziálního i odborného vzdělávání. Do provozu byl uveden s jistým zpožděním v roce 2006. Metodický portál RVP si kladl mimo jiné za cíl :

- podpořit změny ve výchovně vzdělávacím procesu,
- zveřejňovat rámcové vzdělávací programy s komentáři a manuály pro tvorbu ŠVP,
- přinášet praktické náměty do výuky a příklady dobré praxe,
- zprostředkovávat informace o metodických a didaktických trendech u nás i v zahraničí,
- vytvářet prostor pro diskuzi a přenos aktuálních informací.  
(srov. [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

Důležitým prvkem portálu byla skutečnost, že portál předpokládal participaci uživatelů –učitelů, tudíž chtěl využít i sdílené zkušenosti a podpořit ochotu spolupracovat při procesu transformace školství. Jednou ze součástí projektu bylo rovněž vytvoření a zveřejnění tzv. *Manuálu*, který byl k dispozici na webových stránkách a v roce 2006 byl rovněž vydán nakladatelstvím Tauris v nákladu 3000 kusů tiskem. *Manuál* byl propagován např. formou cílených prezentací nebo různým druhem inzercí a jeho intencí bylo srozumitelným způsobem vysvětlit potřebu změn v našem školství a podrobně popsat způsob jejich realizace formou tvorby ŠVP. V *Manuálu* jsou nejen popsány jednotlivé kroky potřebné pro tvorbu ŠVP, nýbrž současně vysvětluje,

kteří náležitosti jsou pro školu povinné, kde má škola možnosti vlastního řešení, zdůrazňuje potřebu týmové práce celého sboru etc.

Za velmi pozitivní je třeba pokládat řadu ukázek konkrétních příkladů realizace dílčích aspektů ŠVP a zcela konkrétní příklady pro práci v jednotlivých vzdělávacích oborech, které byly vytvořeny samotnými pedagogy a na portál zaslány. I přes počáteční pomalejší rozjezd portálu (asi 500 návštěvníků denně), se *Manuál RVP* stal jedním z velmi užitečných pomocníků, což mimo jiné potvrzují závěry výroční konference Stálé konference asociací ve vzdělávání 2008 a také množství uživatelů portálu, neboť současná návštěvnost se pohybuje kolem 1 300 denně<sup>5</sup>.

Od září 2007 byl také spuštěn *Newsletter* metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), který je v současnosti rozesílán na 11 000 adres učitelů. I přes řadu pozitivních stránek projektu *Metodika* nelze ale předpokládat, že na základě užívání „příručky“ budou učitelé připraveni na realizaci náročné školské reformy v praxi a že jeden podařený materiál nahradí absentující systematickou přípravu pedagogů na požadované dlouhodobé změny. Simonová a Straková rovněž upozorňují na skutečnost, že autoři manuálu nevnímají zcela realisticky situaci na školách, neboť přeceňují připravenost škol a pedagogů na tak závažnou realitu, jakou je tvorba kvalitního vlastního školního programu (srov. Simonová, Straková 2005). Současně autorky vyjadřují obavu, že některé příklady zpracování klíčových kompetencí „nemusí mít faktickou návaznost na výuku“ (Simonová, Straková 2005, 27), stávají se tudíž pouhopouhým formalismem, což jde principiálně proti směru požadovaných změn.

I přes jisté oprávněné výtky vůči portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) lze konstatovat, že se portál stal s ohledem na množství uživatelů jedním z nejznámějších a nejužitečnějších nástrojů podporujících učitele v jejich práci na tvorbě ŠVP a u některých pomocníkem a inspirátorem v jejich snaze přizpůsobit svoji práci novým požadavkům. Proto je velmi pozitivní, že v letech 2009 až 2011 bude spuštěna další část portálu s názvem *Metodika II*, která navazuje na předchozí *Metodiku* a jejímiž prioritními cíli je systematická podpora učitelů v oblasti metodiky a didaktiky, rozvoj učících se komunit a efektivní způsoby vzdělávání<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> srov. <http://www.rvp.cz/clanek/1231>

<sup>6</sup> srov. <http://www.rvp.cz/sekce/532>



Pokud se i *Metodice II* podaří svou nabídkou zaujmout širokou pedagogickou veřejnost, mohla by se stát jedním z podpůrných prostředků na složité cestě směřující k tolik žádanému zkvalitnění českého školství.

### 3.5.1.7. Vybrané příklady dalších projektů

Při analýze přípravné fáze transformace českého školství nelze opomenout, že do procesu přípravy se formou nejrůznějších projektů a grantů zapojily i další subjekty, jejichž činnost doplňovala hlavní proud přípravy realizovaný NIDV, VÚP a NÚOV, a představovaly z hlediska počtu absolventů činnost neméně významnou. Například nezisková organizace Step by step realizovala v letech 2005 – 2008 projekt podpořený finančně Evropskými sociálními fondy s názvem *Podpora implementace RVP ZV – rozvoj klíčových kompetencí potřebných pro tvorbu, realizaci a hodnocení ŠVP, a to u učitelů jako jednotlivců i v rámci školních týmů*, z jehož názvu jasně vyplývá zaměření projektu. Také projekt realizovaný v letech 2006 – 2008 s názvem *Vytvoření systému vzdělávání týmů škol vedoucí k tvorbě školního vzdělávacího programu* byl cíleně zaměřený na podporu přípravné fáze transformačního procesu českého školství. Dle webových stránek organizace proškolila přes pět tisíc českých pedagogů<sup>7</sup>.

Aktivně se dále zapojily např. Asociace pedagogů základního školství ČR (srov. [www.apzs.cz](http://www.apzs.cz)), RWCT<sup>8</sup>, oblastní centra NIDV se svou programovou nabídkou (srov. [www.nidv.cz](http://www.nidv.cz)) nebo v menší míře další nezávislé organizace sdružené ve SKAV<sup>9</sup>.

Rovněž celá řada soukromých subjektů nabízela přípravu pedagogů či celých pedagogických sborů, ovšem jak vyplývá z reakcí a hodnocení některých nabízených programů zveřejněných na webových stránkách např. Učitelských novin, Učitelských listů nebo portálu Česká škola, kvalita nabízených kurzů byla často diskutabilní. Hlavním terčem kritiky těchto programů se ovšem stala zejména finanční náročnost nabízených vzdělávacích programů. K zásadním problémům českých škol patří totiž permanentní nedostatek finančních prostředků a je jen dalším paradoxem, že i z toho

<sup>7</sup> srov. <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=22&p=30#zacatekclanku>

<sup>8</sup> srov. <http://www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=probehlo>

<sup>9</sup> srov. <http://www.skav.cz/cz/projekty/ukoncene-projekty/2008>

mála finančních prostředků měly být školami hrazeny aktivity zaměřené na přípravu zvládnutí státem uzákoněné školské reformy.

Dalším paradoxem je také pozice terciární sféry v době nastartování školské reformy. Pedagogické fakulty nepatřily navzdory svému poslání jak ve fázi přípravy, tak ani v prvních letech realizace reformy základního školství k aktivním participantům reformy. Až na výjimky jednotlivců, kteří často pod hlavičkou VÚP, NIDV či dalších subjektů vedli semináře či workshopy určené učitelům či pedagogickým sborům a podíleli se tak na jejich přípravě pro změny v českém školství, zůstali vzdělavatelé učitelů procesem transformace základního školství často nedotčeni.

I přes uvedené argumenty je třeba ocenit, že snaha pomoci učitelům a školám v době prvotní fáze transformace českého školství nezůstala osamocena pouze na VÚP či NIDV, na straně druhé nelze opět nepřipomenout, že příprava učitelů – ať jednotlivců či celých sborů – na tak rozsáhlé změny a principiálně nové nároky formulované v RVP ZV nebyla ani dostatečná, ani optimální a důsledky této prokazatelně nedostatečně systémové přípravy se zřejmě projeví nejen v kvalitě práce učitelů, ale zejména v jejich osobním postoji vůči školské reformě.

### 3.6. Závěr

Na cestě hledání dalšího rozvoje školy ve společnosti znalostí získala v řadě zemí myšlenka přeměny školy v učící se organizaci – navzdory náročnosti procesu přeměny – velkou podporu. Rovněž v české vzdělávací politice jsou identifikovatelné aspekty, které svědčí o snaze nastartovat proces přeměny české školy v učící se organizaci. Vznik školy jako učící se organizace je ovšem spojen se zabezpečením řady externích a interních předpokladů, které tvoří důležitý rámec procesu přeměny a které vyžadují participaci celé řady subjektů. Absence jejich adekvátní účasti představuje pro proces přeměny velké nebezpečí.

Skutečným a jediným nositelem změny je ovšem učitel, jehož každodenní práce a přístup k ní o realizaci změn rozhoduje. Proto je třeba docílit v jeho práci i myšlení zásadních změn. Vyjdeme-li i z požadavků Fullana týkajících se náplně nové práce učitele v podmínkách úspěšné transformace školství, můžeme na základě výše uvedených skutečností konstatovat, že v dosavadním procesu transformace českého základního školství bylo k dosažení určitých výsledků „našlápnuto“. V důsledku



povinnosti tvorby ŠVP a s nimi spojenými aktivitami lze – i navzdory zejména oprávněně kritizovanému neúměrnému časovému tlaku a neomluvitelné absenci systémové přípravy učitelů a managementu škol – konstatovat, že si někteří učitelé a vedoucí pracovníci škol začali více uvědomovat potřebu proměny školy jako instituce připravující dnešní děti na život v budoucnosti. Jak lze vysledovat z příspěvků pedagogů v odborném tisku (Učitelské listy, Učitelské noviny, Moderní vyučování, internetové portály zabývající se problematikou vzdělávání etc.), v některých pedagogických sborech došlo při práci na ŠVP – například díky práci koordinátora – k prvním krůčkům na poli konstruktivní spolupráce. Někteří učitelé získali možnost alespoň částečně si prohloubit potřebné profesní znalosti a začali se vyrovnávat se skutečností, že stojí na počátku složité, ale nutné cesty transformace školy.

Legislativní požadavek vytvoření ŠVP na všech českých základních školách však není a nikdy nebyl skutečným cílem nastartovaných změn. Představuje jen první krok směrem k požadované přeměně školy v učící se organizaci. Sebelépe napsaný text ŠVP totiž zůstává jen kusem papíru, pokud jeho obsah nebude postupně implementován do každodenní skutečné práce škol. Postupná skutečná změna práce většiny učitelů je však přímo úměrná postupným proměnám externích i interních předpokladů transformace škol, což jsou skutečnosti často školami či jednotlivými pedagogy neovlivnitelné.

Současné kurikulární dokumenty nabízejí školám i učitelům značnou míru svobody při rozhodování o podobě a průběhu edukačních procesů, následně ovšem očekávají převzetí plné odpovědnosti za dosažení těch výsledků vzdělávání, které uvádějí jako výstupy v projektu ŠVP. Vysoká míra odpovědnosti je však na místě jen za předpokladu, že jsou definovány jednoznačné a reálné požadavky na kvalitu absolventa základní školy, což je v současnosti podmínka nesplněná, a za předpokladu, že školy budou mít k jejich dosažení zabezpečené potřebné vstupy.

Jasně deklarovaný zájem celé společnosti a ne pouhé proklamace o významu vzdělávání, skutečně masová podpora sektoru vzdělávání jak po stránce finanční, tak po stránce společenské a ne jeho dehonestace v reálném životě prioritně ekonomicky orientované společnosti, proměna pedagogických fakult v líheň vzdělaných a na realitu ve školním prostředí kvalitně připravených osobností a ne prohlubování propasti mezi vědeckou komunitou a školní praxí, zabezpečení systémového kvalitního dalšího vzdělávání učitelů a ne jen jeho omezené či náhodné nabídky, jasné formulové cíle jednotlivých stupňů vzdělávání a ne rozporuplné či nejednoznačné formulace (viz klíčové kompetence kontra očekávané výstupy oborů v současné verzi RVP ZV),



kvalitní nabídka evaluačních nástrojů – to jsou jen příklady úkolů, které stojí před vzdělávací politikou, chce-li dosáhnout přeměny vzosných formulací ze svých dokumentů v každodenní realitu.

Zcela prioritním úkolem, který stojí v pozadí všech výše uvedených úkolů a sbíhají se k němu všechny nitky, je nutnost získat nejdůležitější článek celého procesu transformace – o změně přesvědčené a na permanentní proces učení připravené učitele. Jejich získání pro transformační změny však bude ještě během na dlouhou trať. Pouze dlouhodobá a trpělivá práce s každým z pedagogů, ať v rámci externího vzdělávání, či v rámci interních diskuzí, a práce s ním může zabezpečit získání většiny pedagogické veřejnosti pro žádané změny. Potřeba pozitivního přesvědčování o nutnosti a současně výhodnosti změn v rámci učitelské profese a v jejich důsledku ztotožnění se učitelů s požadovanými změnami představuje dlouhou, problematickou a nekončící cestu.

Jak potvrzují zkušenosti ze zahraničí (srov. Fullan 1999, Dalin 1999, Oelkers 2003, Hoffmann 2007 etc.), v rámci tak rozsáhlých společenských intencí, jakou představuje transformace vzdělávání, je již cesta současně i cílem. Každého kroku vpřed je třeba si vážít a vnímat jej – v rámci tak rezistentní oblasti jakým je vzdělávání (srov. Altrichter, Schley, Schratz 1998, Buholzer 2000 etc.) – jako významné vítězství. Na základě dosavadních šetření (srov. např. Vrabcová 2007) je počet zastánců a odpůrců současné transformace školství zhruba vyvážený. Je proto nutno nadále učitelům ukazovat, že nastoupená cesta je cesta schůdná a že může představovat vhodné řešení dosavadní často neutěšené reality školního prostředí.

Učení je proces aktivní a měl by se stát permanentním životním průvodcem, ne nepřitelem. Nový školský zákon a RVP představují prvotní systémový pokus nastoupit cestu kvalitativní přeměny českého školství. Stojíme na jeho počátku a doufáme, že česká společnost otevře cestu k přeměně škol v učící se organizace tak, aby školy byly ochotny a zejména schopny splňovat nároky moderní společnosti na ně kladené. Na procesu otevření musejí ale participovat všichni – učitelé, žáci, odborná pedagogická veřejnost, terciární sféra, věda i společnost. Intence proměny škol v učící se organizace představují ve své podstatě neoddelitelnou součást snah proměnit i naši společnost – ve skutečnou společnost pluralitní demokracie a skutečnou společnost znalostí. Mělo by být zájmem všech tyto procesy podporovat a v rámci svých možností jim pomáhat.



## 4. Empirický výzkum: kurikulární reforma z pohledu učitelů základních škol

### 4.1. Metodologie výzkumného šetření

#### 4.1.1. Cíle a zdůvodnění výzkumu

České školství se nachází na počátku kvalitativně nové etapy rozvoje, která reflektuje razantní rozvoj postmoderní společnosti a současně vychází z trendů rozvoje evropského školství. Realizace vnitřní školské reformy v České republice byla na úrovni českých základních škol započata rokem 2005 zákonem kodifikovanou kurikulární reformou. Prvním z hmatatelných výsledků školské reformy bylo vytvoření školních vzdělávacích programů, na jejichž základě mělo dojít vzhledem k nově koncipovaným cílům, obsahům, formám a metodám základního vzdělávání k výrazné proměně života a práce všech českých základních škol.

S ohledem na podmínky, které byly školám pro realizaci první fáze transformace připraveny, a na již mnohokrát prokázanou skutečnost, že nositelem změn – tedy skutečným realizátorem požadovaných změn – je každý jednotlivý učitel (srov. Oelkers 2000, Hrubá 2007, Ricken 2007, Vašutová 2007 etc.), bylo záměrem výzkumného šetření prozkoumat, analyzovat a poté interpretovat, jakým způsobem byl v České republice nastartován proces transformace českého vzdělávání z perspektivy učitelů. Výzkumné šetření hledalo odpovědi na otázky, jak prvotní realizace konkrétních kroků školské reformy zasáhla do života a práce pedagoga české základní školy a do jaké míry byly skutečně naplněny představy tvůrců rámcových vzdělávacích programů pro základní školy o proměně základního školství v důsledku vytvoření ŠVP a jejich následné integrace do práce školy.

Problematika přístupu učitelů ke školské reformě je – i přes existenci různých šetření a výzkumů (srov. Urbánek 2005, Vrabcová 2007, Kratochvílová 2007 etc.) – stále oblastí poměrně málo prozkoumanou. Navíc je to problematika relativně nová a proměnlivá, neboť existuje celá řada proměnlivých determinantů, jejichž existence či naopak absence postoje učitelů permanentně ovlivňuje a logicky se poté v jejich postoji a následně i v práci projevuje – a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu slova. Význam výzkumného šetření je proto rovněž opodstatněn skutečností, že pouze skutečná proměna dosavadního přístupu učitelů k jejich práci, jejich pochopení

a akceptace nových požadavků spolu s adekvátní přípravou na zásadně se měnící podmínky jejich práce se stanou rozhodujícími faktory toho, zda první etapa transformace českého školství nastartuje skutečný následný řetězec kvalitativních proměn české školy. Učitelé rozhodnou o tom, zda k proměně práce školy dojde, či zda v důsledku nejrůznějších příčin zůstane proces transformace prozatím pouze v podobě pěkně formulovaných proklamací v dokumentech uložených ve skříních škol.

Jelikož se z tisku a debat s učiteli často dozvídáme rozporuplné informace o stavu realizace ŠVP (srov. Vrabcová 2007, Kratochvílová 2007 etc.), bylo hlavním záměrem realizovaného výzkumného šetření zjistit, jaký postoj zaujímají konkrétní učitelé z konkrétních základních škol k probíhající transformaci, na základě jakých aspektů, argumentů či zkušeností je jejich postoj vybudován a odůvodněn, jak probíhal z jejich perspektivy proces tvorby ŠVP na jejich školách a zda lze vůbec v souvislosti s hodnocením první etapy školské reformy na úrovni základního školství z perspektivy učitele hovořit o proměnách českého základního vzdělávání.

Přestože odborná veřejnost prezentovala obavy z realizace první fáze transformace českého základního školství a projevovala značné výhrady vůči některým aspektům započaté reformy – zejména připravenost škol, nejednoznačné formulace cílů základního vzdělávání, časový aspekt realizace apod. (srov. např. Simonová, Straková 2005, Spilková 2005, Skalková 2005, Hrubá 2006 etc.), byla reforma spuštěna a již třetí rok se podle nově vytvořených ŠVP v příslušných třídách základních škol (dále jen ZŠ) vyučuje. Z tohoto důvodu bylo výzkumné šetření zaměřeno na dvě fáze realizované reformy – na dobu tvorby ŠVP v letech 2006 – 2007 a na integraci ŠVP do práce škol v letech 2007 – 2009.

Dle Maxwella (Maxwell 2005 in Švaříček, Šed'ová 2007 64) byly na počátku výzkumného šetření formulovány tři roviny cílů:

1) **Cíl intelektuální** – intencí výzkumu bylo zjistit skutečný stav procesu tvorby ŠVP a jeho implementace do práce učitelů či celých škol z pohledu a vlastní prožité zkušenosti učitelů ZŠ a potvrdit či vyvrátit obavy odborníků o skutečné proměně cílů a obsahu základního vzdělávání a jeho forem a metod v důsledku zavedení ŠVP do práce škol. Cílem výzkumu byla současně snaha reflektovat poznatky o reálném průběhu tohoto procesu a specifikovat hlavní příčiny současného stavu v oblasti implementace ŠVP do práce škol.



2) **Cíl praktický** – informace získané výzkumným šetřením mohou být využity k pochopení současného stavu implementace ŠVP do práce škol a současně k pochopení postojů učitelů k této problematice. Získané poznatky lze využít k zefektivnění práce s učiteli ZŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) či v rámci kooperace škol terciární sféry a základních, popř. středních škol v České republice.

3) **Cíl personální** – autorka pracuje jako didaktička německého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové a dlouhodobě se angažuje jako lektorka DVPP. S ohledem na její profesní zaměření pro ni bylo velmi významné dané téma prozkoumat a výsledky výzkumného šetření efektivně a smysluplně integrovat do své další práce i svých mimoprofesionálních aktivit.

Výzkumné šetření se snažilo s ohledem na vytyčené cíle nalézt odpovědi na následující komplexní výzkumné otázky:

- 1) Jak chápou konkrétní učitelé v současnosti na svých školách probíhající změny spojené s tvorbou školních vzdělávacích programů a jaký postoj k nim zauímají?
- 2) Do jaké míry byl proces přípravy, tvorby a implementace ŠVP realizován podle představ tvůrců RVP ZV, stal se hybným činitelem pro rozvoj kooperace školních týmů a nastartoval proces přeměny škol v učící se organizace?
- 3) K jakým změnám došlo v práci učitelů respektive jejich škol po implementaci ŠVP do života a práce škol po roce 2007/2008 a přivedla transformace českého základního školství učitele českých základních škol k pochopení a akceptování nových požadavků kladených na jejich práci?

S ohledem na intence výzkumného šetření byla pro jeho realizaci zvolena cesta kvalitativního výzkumu, neboť „kvalitativní výzkum dělají badatelé ve...vědách ...a oborech, které se zabývají lidským chováním a fungováním“ (Strauss, Corbinová 1999, 12). Kvalitativní metodologie rovněž umožňuje popsat výzkumný problém procesuálně – a to v poměrně hloubkovém pohledu. Současně umožňuje odkrýt řadu faktorů, které zkoumaný proces doprovázejí a ovlivňují, a porozumět jim. Právě tyto subjektivní významy jsou totiž často rozhodujícími faktory pro to, jaký postoj učitel k požadovaným změnám zaujme, jak je bude interpretovat a popřípadě do své práce

implementovat, nebo je v opačném případě na základě svých subjektivních postojů, názorů a zkušeností ve své každodenní praxi ignorovat či odmítat.

#### **4.1.2. Postup výzkumu**

- 1) V první fázi výzkumného šetření byla realizována analýza dokumentů k problematice vnitřní reformy škol a tvorby a implementace ŠVP. S ohledem na časové aspekty jednak průběhu vnitřní reformy škol a jednak výzkumného šetření byl však výskyt zdrojů sledován po celou dobu realizace výzkumného šetření a po následné analýze byla zjištěná data integrována do výsledků výzkumného šetření. Pro analýzu byly využity jednak zdroje české a rovněž četné zdroje zahraniční.
- 2) Paralelně s analýzou dokumentů byla realizována příprava empirického výzkumu: byly formulovány výzkumné otázky, byly promyšleny časové a obsahové aspekty výzkumného šetření, byl plánován a specifikován způsob realizace, byli osloveni na základě stanovených kritérií případní respondenti výzkumného šetření, byl realizován malý předvýzkum etc.
- 3) Po přípravné části následovala realizace výzkumu, který byl plánován na dobu tří let. V jeho rámci byla uskutečněna tři kola polostrukturovaných rozhovorů s vybranými respondenty a rovněž tři kola pozorování práce respondentů v jejich školách. Pro zvýšení objektivity výzkumu byl realizován také polostrukturovaný rozhovor se školitelem ŠVP s cílem poznat přístup učitelů k transformaci školství prostřednictvím DVPP zaměřeného na přípravu vnitřní reformy školy.
- 4) Poslední fázi výzkumného šetření představovalo zpracování získaných poznatků, analýza veškerého získaného materiálu a formulace závěrů výzkumu.

#### **4.1.3. Výběr výzkumného vzorku a technika sběru dat**

Výběr výzkumného vzorku vycházel při přípravě realizace výzkumu z předpokladu, že pro zjištění skutečných subjektivních názorů pedagogů na vnitřní reformu a její průběh a současně odkrytí nefalšovaného postoje učitelů k ní je nutno oslovit učitele, kteří znají osobu výzkumníka a kteří jsou současně poměrně dobře známi výzkumníkovi. Vzájemný blízký, ovšem současně korektní vztah mezi oběma stranami



je pro realizaci plánovaného kvalitativního výzkumu nesmírně důležitým faktorem a pro získání relevantních informací prakticky rozhodujícím momentem (srov. Hendl 2005, Švaříček, Šedřová 2007 etc.).

V období únor až červen 2006 bylo osobně osloveno osm pedagogů druhého stupně základních škol v Královéhradeckém kraji s nabídkou podílet se na plánovaném výzkumu. Jejich prvotní výběr byl podložen kritériem oslovit pokud možno pedagogy z rozdílných škol (velikost, umístění, etc.) a v rozdílných věkových kategoriích, tedy s rozdílnou délkou jejich pedagogické praxe.

S ohledem na profesní orientaci výzkumníka byli záměrně osloveni učitelé německého jazyka, neboť to byli pedagogové, kteří byli výzkumníkovi díky jeho působení jako didaktika německého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (dále jen PdF UHK) již několik let známi z jeho působení ve funkci fakultního učitele. Známý byly i jejich školy a z oboustranné dlouholeté spolupráce explicitně vyplývalo, že výzkumník není pro respondenty cizí osoba, před kterou se budou bát mluvit opravdu otevřeně. Vzhledem ke skutečnosti, že osoba výzkumníka je dle vyjádření respondentů jedním z mála pedagogů PdF UHK, který pedagogickou praxi svých studentů pravidelně a intenzivně sleduje a zajímá se o ni, a na základě poznání jeho práce (např. realizace pravidelné řady workshopů pro fakultní učitele a studenty německého jazyka PdF UHK, realizace velmi úspěšných projektových dnů pro žáky a učitele fakultních škol na PdF UHK, dlouhodobé aktivní působení jako lektor DVPP etc.) bylo u oslovených pedagogů počítáno s poměrně velkou mírou otevřenosti a ochotou podělit se se svými názory na zkoumanou problematiku.

Z osmi oslovených učitelů byl po objasnění principu výzkumu a vyjasnění role respondentů v něm získán souhlas pěti pedagogů. Tři z oslovených účast na výzkumu odmítli, je ovšem potřeba upozornit na fakt, že se za svůj negativní postoj velmi omlouvali a nabízeli spolupráci v jiných aktivitách. Výzkum v oblasti tvorby ŠVP a jeho implementace do práce škol odmítli a jejich argumenty, které samozřejmě musely být respektovány, byla zejména následující vyjádření:

- výzkumů probíhají spousta, ale jejich výsledky a zejména pozitivní dopady na učitelovu práci nejsou nikde vidět,
- obávali se, že by svými negativními názory na ŠVP nebyli těmi správnými respondenty,
- nemají důvěru k pedagogické vědě.

Pět z oslovených pedagogů s účastí na výzkumu souhlasilo, bohužel jedna z učitelek musela být z výzkumného vzorku vyřazena, neboť na konci školního roku 2006/2007 se rozhodla školství opustit. Důvodem odchodu do soukromé sféry byla dle jejího vyjádření nespokojenost se stavem českého školství, ponižující finanční ohodnocení a pro ni již dále nesnesitelné poměry mezi učiteli na škole. Při rozhovoru s učitelkou před jejím odchodem ze školství byl výzkumník rovněž informován, že učitelů, kteří by chtěli školství opustit, je na jejich škole více, problémem je ovšem obava z nalezení jiného vhodného zaměstnání. Tato učitelka měla výhodu, že mohla odejít pracovat do firmy svého manžela.

Pro realizaci výzkumu zůstali čtyři respondenti, kteří souhlasili s podmínkami výzkumu a byli ochotni absolvovat několik hloubkových rozhovorů k tématu tvorby jejich školního vzdělávacího programu a jeho následné implementace do života a práce škol. Všichni respondenti byli před zahájením výzkumu ubezpečeni o zachování naprosté anonymity jejich osoby i školy.

V rámci výzkumu byla s ohledem na intence výzkumu, obsah výzkumných otázek a jejich charakter aplikována metoda pozorování a metoda polostrukturovaného rozhovoru.

**Pozorování** byla realizována ve třech etapách, vždy na počátku školního roku – tedy v říjnu až listopadu školních roků 2006/07, 2007/08, 2008/09. Pozorování byla realizována v rámci tzv. hospitační praxe, kdy po vzájemné domluvě s vyučujícím byly jeho vybrané hodiny německého jazyka navštíveny malou skupinkou studentů 4. ročníku učitelského studia PdF UHK, studijní aprobače německý jazyk. Protože výzkumník takové hospitační hodiny realizuje již deset let a některých se osobně účastní, nebyla pro respondenty účast výzkumníka v jejich hodinách žádnou překážkou ani problémem. Je ovšem nutno připomenout, že navštívené hodiny byly vždy předem dohodnuty a jejich cílem bylo předvést studentům, případným budoucím učitelům, vyučovací styl daného pedagoga, popř. ukázat jeho metodický repertoár aplikovatelný při výuce německého jazyka. V rámci navštívených hodin bylo intencí výzkumníka na základě hledisek konstruktivistické pedagogiky prioritně sledovat aplikaci aktivačních metod do výuky a současně rozvoj kompetencí žáků v rámci výuky cizího jazyka. V průběhu realizace hospitačních hodin byly pořizovány terénní poznámky, které byly následně analyzovány, komparovány a vyhodnoceny.

Před realizací prvního kola interview byl proveden **předvýzkum** formou jednoho zkušebního rozhovoru s učitelkou ze zcela jiné základní školy, než na kterých působili



respondenti výzkumu. Některé otázky byly poté upraveny, neboť na základě předvýzkumu bylo zjištěno, že by původní forma některých otázek nezabezpečovala adekvátní možnost vyjádření se k požadované problematice.

**Polostrukturované rozhovory** byly realizovány rovněž ve třech etapách. První etapa probíhala v období listopad 2006 až duben 2007 (doba tvorby ŠVP na příslušných školách), druhá v období prosinec 2007 až duben 2008 (doba první aplikace ŠVP v prvních a šestých třídách základních škol) a poslední v období září 2008 až leden 2009 (období druhého roku implementace ŠVP do práce základních škol).

Setkání s respondenty se konala na neutrální půdě mimo školní prostředí, která umožňovala nerušené vedení rozhovoru. Při každém ze tří setkání s respondenty byly po úvodní neformální komunikaci pokládány předem připravené otázky (viz příloha), které se staly výchozím bodem pro hlubší náhled do dané problematiky v následující části rozhovoru.

Každé ze setkání trvalo zpravidla 1,5 až 2 hodiny, bylo – samozřejmě s předchozím svolením respondenta – nahráváno na diktafon a paralelně s tím byly pořizovány zápisky, které sloužily k zachycení důležitých nosných či problematických momentů, k nimž bylo potřeba se vrátit nebo formou následné otázky je doplnit či upřesnit. Pořizování zápisů současně sloužilo k zachycení často velmi zajímavé a výpověď respondenta podporující nonverbální komunikace či jeho emocí. V průběhu realizace rozhovorů byla částečně užita metoda fokusování (srov. König, Volmer 1996, 154), např. když byl respondent vyzván, aby svůj názor a své hodnocení doložil konkrétním příkladem.

Doprovodným specifickým jevem téměř všech realizovaných rozhovorů byla skutečnost, že často po vyčerpání seznamu otázek a vypnutí diktafonu následovala další neformální část rozhovoru, která byla zaměřena více osobně, ovšem přesto přinesla řadu zajímavých poznatků o subjektivním hledisku respondenta na cílovou problematiku. Jelikož i v rámci těchto „doplňkových“ pasáží rozhovorů byly získány velmi cenné informace, byly nejdůležitější momenty z těchto částí rozhovorů formou zápisů ihned po ukončení rozhovoru zaznamenány a v následné analýze získaných dat využity.

Chování výzkumníka v průběhu rozhovorů muselo být natolik strategické, aby v něm učitelé nespatořovali evaluátora své práce či svých postojů, a současně natolik otevřené, aby mu dovolili nahlédnout do jejich žitého světa, do jejich myšlenek, do jejich často velmi osobních názorů.

Získaná data byla po realizaci každého interview přepsána, pečlivě rozčleněna a následně analyzována. Výsledky z již realizovaných rozhovorů se staly východiskem k formulaci následujícího setu otázek pro druhou a zejména třetí etapu rozhovoru.

Jelikož kontakty výzkumníka s respondenty probíhaly díky profesní povinnosti výzkumníka realizovat a zabezpečovat praxe studentů i mimo oficiálně realizovaná a nahrávaná interview, došlo v časovém rámci výzkumného šetření také k řadě **neformálních rozhovorů** mezi výzkumníkem a respondenty. Některé z nich byly zaměřeny i na problematiku výzkumného šetření a staly se dalším doplňkovým zdrojem informací. Informačním zdrojem byly i pravidelné **workshopy**, které výzkumník pořádá na konci každého školního roku pro fakulní učitele a studenty 4. ročníku studia učitelství s aprobací německý jazyk. Zejména poslední dva ročníky těchto workshopů byly cíleně zaměřeny na problematiku tvorby ŠVP a jeho implementace do života a práce škol a z průběhu workshopů bylo možno získat rovněž zajímavé informace o přístupu jak jednotlivců, tak celých škol k dané problematice. Jelikož tyto workshopy probíhají již sedm let, jsou fakulní učitelé na tento způsob práce a komunikace se studenty zvyklí a bývají vůči studentům nezvykle otevření, neboť zastávají názor, že poznání opravdové reality je nezbytnou podmínkou adekvátní přípravy budoucích učitelů. To je ostatně i záměrem realizovaných workshopů.

Důležité informace získané jak z neformálních rozhovorů, tak z průběhu workshopů byly písemně zaznamenány a posléze použity při analýze datových souborů.

V květnu 2009 byl realizován hodinový **polostrukturovaný rozhovor** s pedagogem, který v letech 2004 – 2007 působil mimo jiné jako **školitel ŠVP**, velmi často v regionu východních Čech. Jeho zkušenosti z realizace několika desítek seminářů DVPP zaměřených na problematiku tvorby ŠVP a jeho následnou implementaci byly velmi zajímavým doplňkovým zdrojem pro následnou formulaci závěrů výzkumného šetření.

#### **4.1.4. Prezentace respondentů výzkumného šetření**

Respondenty výzkumu byli učitelé základních škol z regionu Hradec Králové a Královéhradecký kraj, cíleně se jednalo o učitele druhého stupně základních škol, jejichž jedním z aprobačních oborů je německý jazyk (vysvětlení viz kap. 4.1.3.). Současně to byli učitelé, kteří s ohledem na kvalitu práce patří dle názoru výzkumníka k aktivní části pedagogů základních škol, neboť již delší dobu pracují jako fakulní učitelé Pedagogické fakulty UHK. Všichni také poměrně pravidelně v rámci DVPP



navštěvují aktivity organizované nejrůznějšími subjekty (např. pedagogickými centry, později NIDV, UHK, Spolkem germanistů a učitelů německého jazyka, Goethe Institutem, soukromými subjekty jako například Descartes, Pomoc škole etc.), což svědčí o jejich zájmu o profesní rozvoj.

S ohledem na možnost sledovat dlouhodobě práci respondentů v rámci tzv. hospitačních praxí a na ohlasy studentů vykonávajících u daných učitelů průběžnou či souvislou pedagogickou praxi, lze tyto učitele označit za profesionály v rovině odborné i metodické.

V rámci výzkumu byli respondenti pracovníě označeni písmeny A, B, C, D.

**Respondentem** označovaným pracovníě písmenem A je žena narozená v roce 1961, která vystudovala v 80. letech na Pedagogické fakultě v Hradci Králové obor český jazyk a literaturu a občanskou výchovu, později v roce 1989 složila na jazykové škole s právem státní závěrečné zkoušky státní zkoušku z německého jazyka. Protože vysokoškolské studium absolvovala formou dálkového studia, má za sebou již dvacet šest let praxe na základních školách v regionu východních Čech, v jejichž rámci vyučovala celou škálu předmětů od českého jazyka až po zeměpis, dějepis, pracovní výchovu, tělesnou výchovu atd.

Na současné škole pracuje od roku 1989, zde vyučovala a stále vyučuje předměty, které má ve své aprobaci, navíc vyučuje rodinnou výchovu. Zatímco v dřívějších letech kvantitativně převládala výuka německého jazyka, v současnosti je to český jazyk. Respondentka není jediným vyučujícím německého jazyka na dané škole, byla ale (ovšem ne na základě vlastního zájmu) spolu ještě s další kolegyní vybrána do funkce koordinátora ŠVP. Absolvovala školení koordinátorů a poté koordinovala tvorbu ŠVP na své domovské škole. Participovala na tvorbě ŠVP ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a současně v oboru Další cizí jazyk.

Její domovská základní škola je typickou školou sídlištního typu, která svůj největší rozkvět prožívala v osmdesátých a devadesátých letech 20. století. Od druhé poloviny devadesátých let došlo v důsledku demografického vývoje na okolním sídlišti k poměrně razantnímu poklesu zájmu žáků o danou školu a počet žáků a paralelně s ním i počet pedagogů ve škole se výrazně snížil. Škola se již několik let snaží svým nadstandardním působením (realizace různých projektů, zesílená spolupráce s rodiči, cílená prezentace školy na veřejnosti etc.) udržet alespoň současný počet žáků. V současnosti má škola přibližně 350 žáků a pracuje v ní 17 učitelů, z toho je 15 žen. Ředitelem školy je muž.

**Respondent** označovaný pracovní písmenem **B** je rovněž žena, je narozena v roce 1965, vystudovala na Pedagogické fakultě v Hradci Králové obor primární pedagogika se specializací na výtvarnou výchovu. V roce 2001 dokončila na stejné škole formou kombinovaného studia obor německý jazyk a literatura, později ještě výchovné poradenství. Má za sebou sedmnáctiletou praxi, z toho několik let na primárním stupni. V průběhu svého pedagogického působení vyučovala dříve kromě vystudovaného oboru na druhém stupni ZŠ rovněž jiné předměty, jako např. tělesnou výchovu, biologii, zeměpis etc. V posledních deseti letech pracovala jako zástupkyně ředitele školy, z tohoto důvodu měla snížený úvazek a vyučovala pouze německý jazyk.

Během své profesní dráhy pracovala na jediné základní škole, z důvodu velké deziluze z vývoje českého školství, na základě rapidně se zhoršujícího chování žáků a z obavy před profesním vyhořením již delší dobu zvažovala odchod ze školství. Posledním rozhodujícím momentem k odchodu ze základního školství byla hrozba sloučení její domovské školy s jinou základní školou v Hradci Králové v důsledku tzv. optimalizace sítě škol. I přes naléhání kolegů respondentka odmítla jít do konkurzu na ředitelku (dosavadní ředitelka požádala o odchod do důchodu) a ze základního školství v září roku 2008 odešla.

Respondentka byla ve škole jednou ze dvou aprobovaných učitelů němčiny a pracovala jako koordinátorka ŠVP ve své domovské škole. Při tvorbě ŠVP participovala na vytváření ŠVP ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk a koordinovala celkovou tvorbu ŠVP své školy. Respondentka oblast školství zcela neopustila, neboť v současnosti pracuje na České školní inspekci.

Základní škola respondentky B je spíše menší základní školou nacházející se v okrajové části města Hradec Králové a je s ohledem na svoji velikost a polohu nadstandardně vybavena (nová vlastní tělocvična, zmodernizovaná vlastní jídelna etc.). Škola se již dlouhodobě profiluje jako škola s rozšířenou výukou jazyků (navýšený počet hodin pro výuku cizích jazyků) a zaujímá v žebříčku kvality škol v Hradci Králové stabilně přední místa. O školu je mezi rodiči trvale značný zájem, o čemž svědčí každoroční převis poptávky nad nabídkou počtu míst školy. Ve školním roce 2008/2009 došlo ke změně ve vedení školy, školu v současnosti navštěvuje přibližně 340 žáků, ve škole pracuje 15 pedagogů, z toho je 14 žen. Řízením školy je pověřena žena.

**Respondent** označovaný pracovní písmenem **C** je také žena, je narozena v roce 1971, vystudovala na Pedagogické fakultě v Hradci Králové obor německý jazyk



a literatura a hudební výchovu, má za sebou v důsledku delší mateřské dovolené pouze osm let praxe. Od prvopočátku své profesní dráhy pracuje na stejné základní škole, kromě vystudovaných oborů vyučovala dříve také jiné předměty, jako např. občanskou nauku nebo rodinnou výchovu. V současnosti vyučuje pouze německý jazyk a pracuje na zkrácený pracovní úvazek. Důvodem zkráceného pracovního úvazku bylo její rozhodnutí odejít ze školství a získat pracovní zkušenosti i v jiném oboru. Podle názoru respondentky škola získání takových zkušeností neumožňuje, což vede k velkému zkostrnatění řady pedagogů a zkreslování jejich pohledu na práci i život ve škole i mimo ni.

V roce 2007 začala respondentka pracovat v soukromé firmě svého bratra, na žádost vedení školy a také v důsledku stesku po práci s dětmi přijala nabídku pracovat na zkrácený pracovní úvazek. Na dané škole pracuje pět aprobovaných učitelů německého jazyka, respondentka participovala na tvorbě ŠVP ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk.

Škola respondentky je také typickou školou sídlištního typu, ovšem díky své dlouholeté oficiální profilaci jako škola s rozšířenou výukou jazyků (první cizí jazyk od první třídy, druhý cizí jazyk od třetí třídy) patří z hlediska zájmu rodičů stále k nejvyhledávanějším školám v Hradci Králové. Status školy s rozšířenou výukou jazyků byl škole před dvěma lety odebrán, škola byla v loňském roce i přes výrazné protesty pedagogického sboru a současně rodičovské veřejnosti sloučena s další základní školou, tudíž v současnosti řeší kromě jiného složité otázky a s nimi spojené problémy integračního procesu, neboť výuka probíhá současně ve dvou od sebe vzdálených budovách. Současný subjekt sloučených škol navštěvuje přibližně 650 žáků, ve škole pracuje 38 učitelů, z toho 34 žen. Ředitelkou školy je žena.

**Respondent** označovaný pracovní písmenem **D** je také žena, je narozena v roce 1974 a vystudovala na Pedagogické fakultě v Hradci Králové obor český jazyk a literatura a dějepis. V současnosti studuje na stejné škole formou kombinovaného studia obor německý jazyk a literatura. Má za sebou pouze šestiletou praxi, neboť strávila pět let na mateřské dovolené. Do školy se vrátila právě v době počátku školské reformy, tedy s předchozí krátkodobou praxí pouhých dvou let. Respondentka působí na menší vesnické škole ve východních Čechách, kde vyučuje jednak vystudované obory, navíc ještě německý jazyk a občanskou výchovu. Dříve vyučovala rovněž pracovní činnosti, výtvarnou výchovu a zeměpis.

Respondentka participovala při tvorbě ŠVP na zpracování vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, Další cizí jazyk a Dějepis. Jako vystudovaná češtinářka prováděla v závěru jazykovou korekturu ŠVP.

Škola respondentky je malá vesnická škola vzdálená asi třicet kilometrů od Hradce Králové, kterou v současnosti navštěvuje přibližně 150 žáků. Na škole působí 15 učitelů, z toho dva muži. Jeden z mužů je současně ředitelem školy, druhý pedagog je pouze externím pracovníkem.

Jak vyplývá z prezentace respondentek výzkumného šetření, všechny respondentky jsou ženy, což jen potvrzuje i dlouhodobě statisticky doloženou feminizaci v českém základním školství. Bez zajímavosti není ani skutečnost, že tři ze čtyř respondentek nevystudovaly původně obor německý jazyk, svoji aprobovanost si s ohledem na požadavky školství po roce 1989 rozšířily teprve později. Tento fakt je důkazem aktivního přístupu vybraných respondentek k profesi, neboť dálkové studium realizované paralelně se zaměstnáním a v případě žen rovněž se současnou péčí o rodinu je náročným úkolem, který svědčí mimo jiné o zájmu respondentek o zvýšení kvality své práce. Žádná z respondentek se nenacházela bez následného studia v ohrožení svého pracovního místa, studium respondentky realizovaly na základě zájmu o obor.

Respondent poslední – školitel ŠVP – je rovněž žena, která pracuje na PdF UHK a je dlouholetou lektorkou DVPP. V rámci této aktivity realizovala zejména pod hlavičkou NIDV či různých neziskových organizací (např. Step by step) v letech 2004 – 2007 semináře k problematice tvorby ŠVP.

#### **4.1.5. Analytické procedury**

Na základě studia odborné literatury (např. Schmidt 1997, Strauss, Corbinová 1999, Hendl 2005, Švaříček, Šed'ová 2007 etc.) byly písemné poznámky získané z jednotlivých pozorování utříděny a nahrávky získané při realizaci rozhovorů transkribovány (dle doporučení Strausse a Corbinové anonymně). Zatímco po první etapě rozhovorů byly nahrávky transkribovány komplexně a doplněny poznámkami zaznamenanými v průběhu rozhovorů, po druhém a třetím kole rozhovorů byly transkribovány jen vybrané úseky a pasáže, které se vztahovaly ke zkoumané problematice.



Po vytvoření transkripce nahrávek prvního kola rozhovorů následovalo několikanásobné čtení a poté bylo provedeno první otevřené kódování získaných dat – údaje byly analyzovány a následně kategorizovány. Při kódování byly aplikovány zejména dva analytické postupy – porovnávání a kladení otázek. Jelikož již po prvním kole rozhovorů byly identifikovány základní významové kategorie, byly tyto využity při tvorbě a formulaci druhého a třetího setu otázek či byly použity v doplňujících otázkách položených v průběhu realizace rozhovorů.

Na konci druhé a třetí fáze rozhovorů byli respondenti vždy požádáni o vyjádření k závěrům, které vyplynuly z analýzy dat předchozích fází rozhovorů. Respondenti měli vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas k získaným závěrům, doplnit je, nebo popřít. Žádný z rozhovorů nebyl veden zcela identicky, ovšem v konečném důsledku byly získány ode všech respondentů potřebné informace, které cizelovaly odpověď na výzkumné otázky.

Po realizaci prvních dvou kol rozhovorů bylo po otevřeném kódování realizováno kódování axiální, jehož cílem bylo nalézt procedurální souvislosti mezi dříve identifikovanými kategoriemi. Tyto procedury byly rovněž realizovány po ukončení všech tří kol rozhovorů.

Rozhovor realizovaný se školitelkou ŠVP nahráván nebyl, byly z něj pořizovány písemné poznámky, které byly následně analyzovány.

Výsledkem analytických procedur bylo formulování závěrů výzkumného šetření. Výsledky šetření lze s ohledem na počet respondentů výzkumu zobecňovat jen do určité míry, mohou však rozhodně posloužit pro lepší orientaci v dané problematice a obecně k pochopení některých aspektů procesů tvorby ŠVP a jejich implementace do každodenní práce učitelů v oblasti základního školství.

#### **4.1.6. Zajištění důvěryhodnosti výzkumu**

Výzkum disertační práce je podložen velkým množstvím dat, která byla získána jednak z významných dokumentů OECD, UNESCO, Evropské unie, z oficiálních dokumentů české vzdělávací politiky a dalších oficiálních dokumentů, z řady odborných publikací české i zahraniční provenience, ale také z rozhovorů s aktéry probíhajících změn: pedagogy a školitelem ŠVP.

Validita výzkumu byla ověřena jednak metodou member checking (členské ověřování), protože dle mnohých autorů je členské ověřování „nejdůležitější technikou

pro zajištění důvěryhodnosti“ (Mertensová 2005 in Švaříček, Šedřová 2007, 33), a jednak ověřením u členů zkoumané skupiny, tedy učitelů druhého stupně základních škol.

V časovém horizontu jednoho měsíce byly závěry výzkumného šetření předloženy všem respondentům výzkumu a ti byli požádáni o vyjádření k závěrům výzkumu. Se závěry se až na nepatrné výjimky a poznámky respondenti ztotožnili a jejich hodnověrnost potvrdili.

Závěry výzkumného šetření byly také ověřeny u členů zkoumané skupiny a toto ověření bylo realizováno dvakrát. První bylo realizováno v červnu 2009 v rámci semináře DVPP v Hradci Králové metodou ohniskové skupiny. K ověřování výsledků výzkumu byli pro první ověřování pozváni učitelé druhého stupně základních škol z regionu východních Čech, ovšem i jiných aprobací než německý jazyk. Ohniskové skupiny se zúčastnilo sedm učitelů.

Druhé ověřování výsledků výzkumu proběhlo v srpnu 2009 v rámci konání tzv. Letní jazykově-metodické akademie, která byla již čtvrtým rokem realizována jako akce DVPP ve spolupráci českého Spolku germanistů a učitelů německého jazyka a Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Byla použita rovněž metoda ohniskové skupiny, které se zúčastnilo dvanáct učitelů druhého stupně základních škol s aprobací německý jazyk z celé České republiky.

Obě ohniskové skupiny byly moderovány autorkou práce, názory učitelů zachycovala jedna pozorovatelka, která se diskuze ohniskové skupiny aktivně nezúčastňovala. Závěry obou ohniskových skupin potvrdily bez větších rozporů hodnověrnost formulovaných závěrů výzkumného šetření.

Závěry výzkumného šetření se do značné míry shodují i se závěry, ke kterým v rámci své diplomové práce dospěla studentka Katedry německého jazyka a literatury PdF UHK A. Chrušcovová, která formou kvalitativního výzkumu zkoumala ve své práci nazvané *Klíčové kompetence a cesty jejich rozvoje ve výuce cizích jazyků* postoje deseti učitelů k nově formulovaným cílům základního vzdělávání.

Hodnověrnost získaných dat potvrzují rovněž praktické zkušenosti autorky vyplývající z její funkce didaktičky německého jazyka na Katedře německého jazyka PdF UHK, z jejích dlouholetých zkušeností jako lektorky DVPP a z funkce viceprezidentky Spolku germanistů a učitelů německého jazyka, která je spojena s řadou aktivit a v jejich důsledku s možností časté komunikace a kooperace s českými učiteli.



Cílem výzkumné části disertační práce bylo především prezentovat na příkladu perspektivy konkrétních učitelů a jejich subjektivní teorie skutečný průběh současné vnitřní reformy čtyř českých základních škol a poukázat na (ne)vhodnost podmínek, které celý dosavadní proces realizace vnitřní reformy školy doprovázely a zásadně ovlivňovaly.

## **4.2. Prezentace závěrů výzkumu**

### **4.2.1. Výsledky observace**

Z analýzy realizovaných tří kol pozorování lze usuzovat, že všechny navštívené vyučovací hodiny převážně splnily očekávané cíle – hodiny byly orientovány na žáky, z pracovních forem jednoznačně převažovaly skupinová či párová práce. Z reakcí žáků bylo zřejmé, že tento způsob práce pro ně není neznámý, v průběhu hodin byly rozvíjeny zejména kompetence komunikativní, kompetence k učení, kompetence sociální a personální a kompetence k řešení problémů. Pracovalo se nejen s učebnicemi, ale i s řadou doplňkových materiálů, v hodinách bylo možno identifikovat integraci průřezových témat, cílů hodin bylo dosaženo. Atmosféra ve výuce byla pozitivní a chování žáků bezproblémové.

Prokázalo se, že respondentky jsou schopny realizovat výuku v rámci požadavků moderní výuky. Je ovšem třeba znovu připomenout, že navštívené hodiny představovaly ukázkové hodiny. Jak vyplynulo z hospitačních záznamů studentů, kteří u daných pedagogů následně realizovali svoji pedagogickou praxi, v některých dalších hodinách převažovala výuka frontální a intenzita skupinové práce byla nižší, v některých hodinách byl rovněž metodický repertoár vyučujících výrazně omezen.

Nadále byla ale velmi pozitivně hodnocena atmosféra ve výuce a převažující demokratický přístup vyučujících k žákům, což se projevilo např. stabilně velmi slušným chováním žáků v hodinách. Rozdíl mezi „běžnými“ hodinami a hodinou hospitovanou lze vysvětlit zejména snahou předvést studentům skutečně ukázkovou hodinu. Přesto lze práci respondentů hodnotit jako dobrou, neboť se prokázalo, že je v jejich schopnostech aplikovat v rámci výuky moderní prvky a splnit tak požadavky kladené na moderní výuku.

Důvody rozdílu kvality mezi běžnými hodinami a ukázkovou hodinou respondenti vysvětlovali snahou ukázat studentům pestrou škálu možností výuky, zatímco další hodiny jsou ukázkou každodenní reálné praxe, která je omezena např. dalšími povinnostmi pedagoga (dozory na chodbách, řešení školních či mimoškolních problémů žáků o přestávkách, a tudíž nemožnost dostatečné koncentrace na výuku, penzum denní výukové povinnosti etc.). Svoji roli sehrává dle vyjádření respondentů i psychická náročnost pedagogické profese, omezené možnosti získávání a užívání doplňkových materiálů pro výuku (např. problémy s kopírováním), rozdílná ochota investice do přípravy výuky a řada dalších faktorů.

Již zde lze nalézt přímý vztah mezi kvalitou realizované každodenní výuky a podmínkami, které jsou učitelům pro jejich každodenní práci zabezpečeny, neboť v hodinách hospitačních byla u respondentů prokázána schopnost realizace kvalitních hodin splňujících vysoké nároky současných požadavků na moderní výuku.

#### 4.2.2. Výsledky analýz rozhovorů – fáze tvorby ŠVP

Na základě tří etap realizovaných rozhovorů a z následné analýzy výpovědí respondentek poměrně jasně vyplynulo, že realizace školské reformy ve vysoké míře odpovídá původním předpovědím o realizaci reformy, které v pedagogickém tisku vyjadřovala odborná veřejnost.

Respondentky vnímají v současnosti probíhající reformu školství bohužel buď jako další experiment, který „*rychle přišel a zase rychle odejde*“<sup>10</sup>, nebo jako nutnost ministerských úředníků ukázat nějakou aktivitu: „*...asi zase potřebují ukázat, že něco dělají*“, „*...zase si něco vymysleli a na nás to testují*“, „*...ti nahoře se zbavili zodpovědnosti a udělali si čárku za činnost.*“

**Prvotní informace** o školské reformě a nutnosti vytvořit ŠVP sice aktivnější učitelé získávali již v letech 2003, popř. 2004, zejména díky své účasti na DVPP, což se týkalo i dvou respondentek výzkumného šetření. Informace však respondentky pokládaly za velmi nejasné a kusé. „*Nechápala jsem, o co tady půjde*“, „*...no, moc jsem tomu nerozuměla.*“ Teprve až ve školním roce 2005/2006 (zpravidla na schůzi pedagogického sboru) byli učitelé oficiálně informováni o plánovaných změnách

<sup>10</sup> Kurzívou jsou v textu uvedeny doslovné citace respondentek.



v práci škol. Informovanost byla ale stále hodně povrchní, byla často zúžena jen na tvorbu vlastního ŠVP, kontextuální souvislosti o významu reformy či její podstatě a jejím začlenění do konceptu celoživotního učení zpravidla absentovalo. Vedení škol dokonce často vyjadřovalo rozpaky nad dalším očekávaným průběhem reformy a v případě konkrétnějších dotazů z řad učitelů nebylo schopno adekvátně reagovat a odkazovalo na pozdější dobu „...až se situace vyjasní“, „...až zjistíme víc, tak vám řekneme“, „...uvidíme, co z toho vyleze“. Tato nedostatečná a kusá informovanost vzbuzovala již v počátcích u učitelů poměrně značnou nedůvěru k plánovaným reformním krokům a s ohledem na způsob dalšího „informování“ nebyla tato nedůvěra odstraněna. „*Ta první fáze, to bylo akorát období zmatku, ...nikdo neměl informace, čekali jsme na nějaký pokyny.*“ „*My jsme vůbec netušili, co a jak máme psát – jak to má být dlouhé, má to být stručné nebo hodně popisné, ...no prostě totální chaos.*“ „*Vždycky se někdo vrátil z nějakého semináře a měl zase úplně jiné informace, co do toho psát....*“ „*A když jsem se na to ptala, bylo mi řečeno, že je embargo na informace.*“

Žádná z respondentek nereagovala na prvotní informace o vypracování ŠVP pozitivně, neboť v něm spatřovaly jen další byrokratizaci své práce a žádný hlubší význam nového dokumentu si neuvědomovaly. Naopak chápaly tuto práci jako „*další klacek pod nohy*“ nebo „*...zas nějaký nesmysl shora.*“

Jen jedna respondentka si již v roce 2004 na základě osobního zájmu vytiskla informace o reformě z internetu a na schůzi pedagogický sbor své školy „*varovala ohledně klíčových kompetencí...., a že je asi čeká nějaká nová práce.*“ Sama po prvním přečtení RVP ZV nabyla dojmu, že „*je to slátanina a bohapustá teorie.*“ Dané výroky jen potvrzují skutečnost, která byla již od prvopočátku realizace odbornou veřejností kritizována (srov. kap. 3), že prezentace školské reformy nerespektovala dostatečně potřeby učitelů jako nositelů reformy. Počáteční informovanost byla dle názoru respondentek provázena nejistotou, nedostatkem informací a učitelům nebyla dostatečně její podstata vyjasněna. První obraz, který si o reformě udělali, tak místo entuziasmu nebo pozitivního uvědomění si nových možností ve své práci učitele u nich vyvolal spíše negativní reakci, která je provázela prakticky celou dobu práce na tvorbě ŠVP.

„*Postoj můj i našich učitelů k ŠVP je jednoznačně negativní a myslím, že se nezmění ani v průběhu doby.*“ „*Nebylo to v žádném případě přijímáno s nadšením, ale nechtěli jsme to zavrhnout, když to neznáme, ...zástupkyně tvrdila, že nás to nebude tak svazovat, že v tom máme hledat to pozitivní, tak jsem se fakt snažila (pauza), ale nenašla jsem.*“

„No, na žádnou pozitivní reakci si nepamatuju. Ale na protažené obličej je (ušměv).“  
„Nám to (myšlena tvorba ŠVP – pozn. autora) pan ředitel vysvětlil jako nutnost, kterou musíme udělat. Žádné nadšení to samozřejmě nevyvolalo, protože nám na rovinu řekl, že na to extra peníze nejsou, ale práce na tom bude dost (hořké pousmání).“

Tvorba ŠVP a jeho následná implementace do práce škol **není vnímána** jako počátek dlouhodobějšího procesu transformace českého školství. Tento postoj je většinou důsledkem zkušeností z předchozích snah o změny v českém školství, které byly často protichůdné a nikdy nedospěly k očekávaným závěrům. „...to tady bylo už tolikrát a nikdy to k ničemu pořádnému nevedlo“, „...jo, takových pokusů jsem už zažila a kde dneska jsou?“, „...já v tom vidím zase nějaký pokus ukázat, že se ve škole něco dělá..., jako kdybychom tam nic nedělali (úšklebek).“

Pouze jedna respondentka vnímá současný proces jako snahu o zlepšení práce škol, ale není si jistá jeho výsledkem: „... je to pokus, uvidíme, jak to dopadne.... Chce to čas, ale kolik, to fakticky nevím.“ Rozhodujícím činitelem pozitivních či negativních výsledků tohoto „pokusu“ nebudou ovšem podle jejího názoru jen učitelé, nýbrž podmínky jim pro práci zabezpečené:

„...to přece nezáleží jen na nás. V tom (myšlen je proces transformace školství – pozn. autora) hraje roli obrovská spousta faktorů a většinu z nich my (myšleni jsou učitelé – pozn. autora) ani nejsme schopni nějak ovlivnit. ... a jak říká náš pan ředitel, učitel, který učil dobře dřív, bude učit dobře i teď a bez papíru. To žádný papír nezmění, ...spíš ty podmínky.“

Její – ve srovnání s ostatními respondentkami pozitivnější – přístup je možno vysvětlit stále značným (možná ještě „mladickým“) nadšením pro učitelskou profesi. Svoji roli však i podle jejího vlastního vyjádření sehrává v přístupu k práci skutečnost, že svoji profesi chápe jako koníčka, neboť není na příjmu ze své práce závislá, a může kdykoli v případě nějakých pro ni nepřijatelných podmínek ze školství odejít. Pocit svobody a jisté nezávislosti jí umožňoval již dříve realizovat výuku více podle svých představ. Jako jediná respondentka uvolnění obsahového rámce výuky uvítala, ačkoli není zcela přesvědčena o jeho významu pro ostatní pedagogy na škole. Poměrně zásadním momentem jejího přístupu k profesi je i kvalita pedagogického sboru, který respondentka pokládá na dvě až tři výjimky, které v rozhovoru označovala jako „pecivály“, za dobré. Výše uvedené faktory jsou u ostatních respondentů jiné. Pociťují



už určitou únavu ze své profese, příjem každého z nich je důležitou součástí rodinného rozpočtu, mají špatné zkušenosti z dřívějších pokusů o změny etc.

Zajímavá zjištění ve výzkumném šetření přinesla otázka práce a působení **pedagogického sboru**. Jejich kvalita byla převážně hodnocena jako průměrná: „... *my jsme takový normální sbor...*“, „... *no, je to asi jako všude, pár tahounů, takový ten střed a několik se jich veze...*“, „... *jako sbor jsme klasika....*“ Ona průměrnost je vnímána jako stav, kdy spolu pedagogický sbor bez větších rozporů vychází, ovšem vztahy jsou spíše korektní než přátelské a v rámci sboru se vytváří různé skupinky, v nichž teprve dochází k užším až přátelštějším vztahům. Jedná se většinou o vztahy osobního, ne profesního rázu.

V některých případech dochází mezi skupinkami či jednotlivci ke střetům, které se převážně řeší „*zákulisní politikou*“ a „*osobními vazbami*“. Otevřené řešení problémů v rámci celého sboru se omezuje zpravidla na problémy související s chováním či prospěchem žáků, což se řeší na pedagogických radách.

Na žádné ze škol není zaveden systém hospitací u kolegů, tudíž hodnocení práce kolegů vychází zpravidla jen z poznatků a informací získaných od žáků či z pozorování jednání a práce např. v kabinetech či sborovnách. Pravidlem není ani hospitace vedení školy na hodinách. V jedné škole dokonce probíhají i tyto hospitace někdy na základě vzájemné domluvy s vyučujícími pouze papírově. „...*a on (myšlen ředitel školy – pozn. autora) mi řekl – hele, dnes ve druhé hodině jsem byl u tebe na hospitaci, jo?*“

Mimoškolní setkávání pedagogických sborů nejsou příliš obvyklá, u některých škol se ale realizuje např. přátelské posezení na konci školního roku. Žádný ze sborů neabsolvoval projekt zaměřený na „teambuilding“. Vedení škol má u respondentů poměrně značný respekt, ten se ovšem na základě realizovaných rozhovorů jeví spíše jako autoritářský než přirozeně autoritativní.

Speciální problém představuje způsob obsazování postů ředitelů škol, který probíhá zcela bez participace jejich budoucího sboru, a jak vyplynulo i z analýzy rozhovorů, některá výběrová řízení jsou vnímána učiteli jako poměrně nestandardní.

Velmi zarážející bylo, že z počátku byla řada výpovědí respondentů uváděna formulacemi typu: „...*no, teď asi řeknu něco, co bych neměla*“, „...*ale to, co teď řeknu, je fakt velmi osobní...*“, „...*teď budu trochu bonzovat...*“, ačkoli následné informace se týkaly např. jen vyjádření k otázce práce sboru, vedení školy, k práci kolegů či názoru na jistý konkrétní jev. Je poněkud překvapivé, že vyjádření osobního postoje je vnímáno

jako něco nepatřičného, a lze z toho usuzovat, že pedagogické sbory nejsou na výměnu takových názorů zvyklé a připravené.

Zkušenosti získané dlouholetou reformní snahou v zahraničí a v posledních letech na základě realizovaných pedagogických výzkumů i u nás (srov. Oelkers 2003, Pol 2007, Seitz 2008, Janík 2008 etc.) jasně prokazují, že kvalita pedagogického sboru je jedním z rozhodujících činitelů skutečné realizace reformních snah. V našich podmínkách ještě není význam faktoru kvality pedagogického sboru dostatečně doceněn, což se dlouhodobě projevuje jednoznačně například již v systému přípravy budoucích učitelů, kde je příprava k týmové práci a její nácvik nedoceňován, či v dlouhodobě problematické a doposud nevyřešené problematice systematického DVPP, do jehož rámce zmíněná problematika rovněž náleží.

Ke změně těchto, pro úspěšný proces realizace kurikulární reformy principiálně nezbytných podmínek v prvních letech transformace českého školství nedošlo a ani v zásadě nedochází, což z analýzy rozhovorů s respondenty jednoznačně vyplynulo. Důvěru v úspěšnou přeměnu školství tato skutečnost rozhodně neposiluje, neboť respondenti si uvědomují, že v současnosti nejsou k dispozici adekvátní nástroje, které by situaci v rámci pedagogických sborů zásadně změnily. Často podle nich chybí i vůle.

Jelikož způsob a kvalita práce pedagogického sboru je do velké míry přirozeně ovlivněna prací **managementu školy** (srov. Fullan 1999, Kempfert, Rolff, 2004, Eger 2006, Pol 2007, Seitz 2008 etc.), vyplynula v této souvislosti z realizovaného výzkumu jedna velmi zářející skutečnost. V průběhu rozhovorů po položení některých otázek muselo být ze strany výzkumníka opakovaně potvrzováno zabezpečení anonymity respondenta a garantováno, že se zmiňované informace nedostanou k vedení školy. Tato zkušenost je o to víc zářející, že jedním z cílů současného základního vzdělávání je demokratický rozvoj člověka a rozvoj kompetence k týmové práci, což má být jedním ze zdrojů růstu efektivity práce lidského společenství. Zůstává otázkou, jak mohou školy tuto složku procesu vzdělávání a výchovy zabezpečit, když na základě svých vlastních podmínek na školách a z určitých – a učitelům dobře známých – důvodů samy například vybrané principy demokracie neuplatňují.

Vedení školy a jeho postoj k požadované transformaci škol představuje také zásadní příklad pro pedagogy a jejich vnímání procesů změn (srov. Voda 2006, Breidenstein, Schütze 2008, Seitz 2008 etc.). Z analýzy vyjádření respondentů vyplývá, že postoj vedení školy ke kurikulární reformě školy nevnímá pozitivně žádný z nich – právě



naopak. Vedení škol se k nastartovaným změnám v českém školství vyjadřovalo při interních jednáních pedagogického sboru negativně, jejich působení spatřovalo v pouhém sestavení vlastního ŠVP a dokonce se v některých případech od transformačního procesu distancovalo s odkazem, že to je práce koordinátora či některého z jejich zástupců. Aktivním účastníkem procesu tvorby ŠVP v pozici ředitele školy byl ředitel pouze jedné respondentky, který se sice k zavádění RVP ZV stavěl rovněž skepticky, vypracování ŠVP vnímal ovšem jako nevyhnutelnou nutnost a osobně se velmi aktivně na procesu tvorby ŠVP vlastní školy podílel. Příčina takového postoje byla spatřována v tom, že ředitel školy je bývalý úředník a je zvyklý plnit nařízení i za cenu nesouhlasu s jejich obsahem.

Ostatní ředitelé ze škol respondentek vystupovali spíše v roli pozorovatele a ponechali proces tvorby ŠVP v rukou svých vybraných zástupců či koordinátorů. Jejich přístup se přirozeně projevil i v průběhu a kvalitě přípravy pedagogického sboru na proces tvorby ŠVP. I přes kvantitativní rozdílnost příprav jednotlivých sborů (od pouhých hodinových až po vícedenní školení) a možnost individuálních účastí na DVPP (ovšem finančně podmíněnou možnostmi každé jednotlivé školy) se učitelé na tvorbu vlastního ŠVP necítily dobře připraveni. Jak vyplynulo z analýzy výpovědí respondentů, DVPP absolvuje více méně pravidelně jen procentuálně malá část pedagogického sboru a jsou to stále titíž učitelé, kteří byli respondentkami hodnoceni jako „spíše ti lepší“.

Tato skutečnost opět potvrzuje počáteční obavy, že reforma nedisponuje dostatečnými nástroji, které by „probudily“ a zaktivizovaly právě tu část učitelů, jejichž kvalita práce nepatří právě k nejlepším. Jak vyplývá z analýzy výzkumného šetření, tato situace se v době tvorby a později implementace ŠVP do práce škol zásadně nezměnila.

**Problematika DVPP** se ostatně stala velmi častým spojovacím článkem řady diskutovaných aspektů či problémů práce učitele i školy. Jak již bylo uvedeno výše, respondentky pokládaly možnosti přípravy na tvorbu ŠVP za nedostatečné, neboť kromě jednotného školení koordinátorů probíhala příprava víceméně chaoticky: „*kdo si co našel nebo urval, to měl.*“ Nabídka byla sice poměrně pestrá, ovšem diskutabilní byla často kvalita. „*Oni to sami neumějí, tak co chtějí po nás*“, „*Vždyť oni vůbec nevědí, jak vypadají žáci...a podmínky na školách*“, „*...když jsem tam viděla ty mladý nafučený holky na podpatcích, tak jsem měla chuť odejít... Škoda, že jsem to neudělala.*“ Takové zkušenosti byly u řady učitelů důvodem jejich „oprávněného“ odmítání ŠVP a přispěly i k nezájmu absolvovat další DVPP zaměřené na problematiku ŠVP.

Některé nabídky byly navíc pro školy finančně neúnosné a nepůsobilo dobře, když se vrátil kolega ze školení a donesl zcela jiné či dokonce rozporuplné informace o tvorbě ŠVP, než které měli učitelé dříve. To vyvolávalo u učitelů pocit zmatku, nejistoty, nedůvěry v efektivitu a smysl tvorby ŠVP a v jejich důsledku vedlo i k demotivaci případných snah. Individuální forma návštěv DVPP naprosto převládala, což sice mohlo znamenat jistý přínos pro jednotlivce či jemu blízké kolegy, se kterými se případně o zkušenosti z DVPP podělil, ovšem přínos pro pedagogický sbor jako celek a tým byl zanedbatelný.

Názory a zkušenosti respondentů zcela korespondují s kritickými hlasy (viz kapitola 3), že český systém DVPP je jedním z dlouhodobě neřešených problémů českého školství a bude jedním ze zásadních problémů v dalších letech realizace reformy školství. Systematické a důsledné DVPP představuje totiž jeden ze stěžejních faktorů úspěšné realizace přeměny školy v nových společenských, ekonomických i kulturních podmínkách společnosti. Jak vyplývá z výzkumného šetření, tento faktor byl v dosavadním průběhu reformy výrazně podceněn.

Jak již bylo detailněji objasněno ve třetí kapitole, vlastní příprava učitelů na požadované a legislativně nařízené „změny“ byla původně z koncepčního a kvalitativního hlediska dobře myšlena. Bohužel hledisko kvantitativní bylo hrubě podceněno, a proto nelze hovořit o dostatečné přípravě pedagogických sborů či jednotlivých pedagogů na tak náročný proces, jaký tvorba koncepčně zcela nových dokumentů představuje.

Velmi dobré výsledky vykazovala školení **koordinátorů ŠVP**, což potvrdily i reakce respondentů: *„No, to bylo docela dobrý, bylo vidět, že to dělaj' lidi, kteří tomu rozumí a snad je to i baví. ...taky jsem se tam naučila nějaký nový metody na kooperaci a tak a to já ve škole určitě užiju, teda myslím jako ve třídě. S učitelama to dělat nemůžu, to by mě vynesli v zubech (smích).“*

*„To školení koordinátorů se mi moc líbilo. Myslím, že jsem začala konečně trochu chápat, o co tady vlastně jde.... Taky bylo fajn, že jsme se mohli na cokoli ptát, probírat to mezi sebou, často jsme se dost zasmáli....“ „...tohle by si měli prajít všichni, ne jen jeden člověk ze školy.“*

Ve skupině respondentů byly dvě učitelky pověřeny funkcí koordinátora ŠVP ve škole, přičemž ani jedna z nich o tuto funkci zájem neměla, ovšem byla jí přidělena vedením školy. I na pouhých dvou příkladech je možno demonstrovat rozdílnost



přístupů k funkci koordinátora ŠVP. Přestože obě byly do funkce delegovány i přes počáteční osobní nezájem, první respondentka absolvovala jen jediné a pro všechny koordinátory povinné školení Koordinátor v rozsahu 48 hodin. Druhá respondentka dobrovolně absolvovala další školení realizovaná např. pedagogickými centry, PdF UHK, či tzv. školení „Last Minute“ organizované soukromým subjektem o prázdninách 2007 ve Žďáru nad Sázavou. Zejména posledně uvedené pokládala respondentka i přes finanční náročnost za velmi přínosné, neboť jim byl nabídnut k „inspiraci“ konkrétní ŠVP jedné pilotní školy. Sama respondentka to s ironií nazývala „vycucávání Jiříčky“<sup>11</sup>. Z pozice své funkce také v letech 2005 až 2007 cíleně vysílala pedagogy své školy na školení do NIDV v Hradci Králové<sup>12</sup> a pro školu objednala vícedenní proškolení celého sboru. „Poslala jsem tam vždycky alespoň jednu osobu za jeden předmět. A byly tam dobrý jména – Brož, Kasíková, Jiříčka, ... ale oni (učitelé – pozn. autora) tvrdí, že to všechno dělají, a ptají se, proč to mají znovu psát.... Já nemám dojem, že by to nepotřebovali, ale mělo by to být na bázi dobrovolnosti. A taky za jiných podmínek. Ne aby za ně musel pořád někdo suplovat, nebo aby si museli všechno (typy školení – pozn. autora) vyhledávat sami.“

První respondentka pokládala rovněž školení Koordinátor za velmi přínosné a sama uznala, že v jeho průběhu mnohem lépe pochopila smysl současných požadavků na proměnu školy. Velmi se jí líbily metody práce uplatňované v rámci školení, ovšem o to více byla zklamaná po návratu do domovské školy. Když měla o výsledcích informovat celý pedagogický sbor, kolegové jí řekli: „Tak nám to během deseti minut řekni, ať můžeme jít domů.“ Její snahu aplikovat nějaké kooperativní metody práce odmítli a vedení školy ji nijak nepodpořilo. Další školení respondentka již neabsolvovala, ani pedagogický sbor její školy neprošel žádným cíleným školením. Možnost absolvovat individuálně DVPP však měli všichni učitelé, využívali ji však jen někteří.

Role koordinátora byla při plánování průběhu transformačního procesu českého školství tvůrci zřetelně přeceněna, neboť na žádné ze škol respondentů nebyl dle jejich názorů koordinátor ŠVP vnímán jako ústřední postava podporující a řídicí proces tvorby ŠVP. Rovněž respondentky – koordinátorky svoji funkci vnímaly odlišně:

---

11 Jiříčka je jméno jednoho ze školitelů zmiňovaného „Last Minute“ a současně ředitele jedné z úspěšných pilotních škol.

12 Respondentka hovořila o pedagogickém centru, to bylo ale již zrušeno a na jeho místě působí nyní pobočka NIDV. Respondentka dané místo přesto nadále označovala jako pedagogické centrum.

*„Mám pocit, že jsem něco jako spojka mezi školou a nadřízenými orgány, co organizují školení.“*

*„Připadám si trochu jako dráb. Vždycky na poradě řeknu, co po nich chci, a oni mi to dodají. A já to pak nějak zpracuju.“*

Funkce obou koordinátorek se omezila prioritně na formální zpracování ŠVP, vysvětlení kolegům, co a kam mají psát, a poté finální úpravu ŠVP, která následovala po obdržení materiálů od jednotlivých předmětových komisí. Na obou školách se při zpracovávání vycházelo z již existujících ŠVP, které získaly z jiných škol. *„Byl to nejlepší dárek k narozeninám, který jsem dostala“* (reakce na získaný text ŠVP od kamarádky ze základní školy z Brna).

Na příkladu školy, v jejímž vedení pracovala respondentka a současně koordinátorka ŠVP, lze prezentovat náročnost přeměny postojů učitelů, ke kterým se nedospěje jen na základě počtu absolvovaných školení. Ač respondentka tvrdila, že její postoj k ŠVP je negativní a ona *„je schopna si ho obhájit“*, v průběhu rozhovoru vyjadřovala poměrně značnou kritiku k dosavadním vyučovacím metodám některých učitelů (nejen) z jejich školy a k jejich přístupu k žákům a vyjadřovala potřebu tuto skutečnost změnit. Změnu však nelze dle jejího vyjádření realizovat *„nějakým papírem“* (myšleno ŠVP), ale cílenou prací s učiteli včetně jejich přípravy v terciární sféře, kterou pokládá s ohledem na situaci v dnešní škole za *„katastrofálně nedostatečnou“*. Protože působí již deset let jako fakultní učitelka a se studenty učitelství je ve velmi častém kontaktu, zná problematiku a kvalitu jejich přípravy a silně ji kritizuje: *„Vždyť ty děcka vůbec neví, do čeho jdou. Oni si myslí, že přijdou do třídy a všichni na ně budou s otevřenou pusou zírat a čekat, co moudrého z nich vypadne.... Houby, realita je někde úplně jinde a pak se nediv, že skončí na práškách. Víš, kolik takovejch mám u nás na škole?“*

Z pozice zástupce ředitele zabezpečila respondentka z vlastní iniciativy celému sboru třídní školení o ŠVP v rámci projektu Akce na zakázku a cíleně vysílala zástupce jednotlivých předmětů na školení věnující se problematice ŠVP. Podmínky současného systému DVPP však respondentka hodnotila velmi kriticky a také pochybovala o vlivu dopadu příslušných školení na postoje vyučujících.

Její obavy o působení DVPP na postoje a názory učitelů potvrzuje empirická zkušenost autorky výzkumného šetření, která se právě díky pomoci respondentky mohla zúčastnit třídního školení pedagogického sboru k problematice tvorby ŠVP.

Školení se konalo v prostorách školy jednou v odpoledních hodinách a ve dvou dnech prázdnin a tématem byla průřezová témata v ŠVP. Školení bylo pro všechny



členy pedagogického sboru povinné, na což někteří reagovali se špatně skrývanou nelibostí a nejrůznějšími poznámkami před, po i v rámci školení. Vlastní průběh školení se nesl ve velmi napjatém ovzduší, neboť školitelka – dlouholetá zkušená ředitelka základní školy – nedokázala navodit vhodnou pracovní či diskuzní atmosféru. V rámci školení převažovala metoda výkladu občas proložená skupinovou prací a diskuzními vstupy, které ale nevedly k žádnému novému závěru. Učitelé na nové požadavky práce často reagovali hlasitými poznámkami „to přece už dávno děláme“, „to přece všichni víme“, „to pro nás není nic nového“ etc. a školitelka nedokázala bohužel jejich představu ani poopravit, natož vyvrátit.

Negativní postoje pedagogů k novým požadavkům na jejich práci i k probíhajícímu školení byly patrné i ve skupinové práci. V době vyměřené pro její realizaci namísto řešení zadaného úkolu učitelé velmi často kritizovali započatou reformu, její smysl i význam a zásadní problém své profese (a podle jejich názoru tedy i školy) spatřovali v neadekvátním a stále se zhoršujícím chování žáků („oni se nechtějí vůbec učit“). Řešení skupinové práce často odbývali slovy ve stylu – něco tam napiš, vždyť je stejně jedno. Na základě pozorování průběhu školení a díky participaci na skupinové práci bylo možno usoudit, že pouze asi čtvrtina přítomných učitelů projevovala o školení jistý zájem a snažila se aktivně spolupracovat. I po ukončení školení a předání certifikátu o absolvování školení si řada pedagogů z jeho průběhu i výsledků dělala legraci („To jsme se toho naučili, co?“, „No, tak jdeme zase normálně pracovat“ etc.). Pochybnosti o změně jejich přístupu k práci učitele jsou proto více než opodstatněné. Přestože na realizaci školení bylo možno najít několik nedostatků, jako zásadní se jevil obrovský deficit komunikačních dovedností školitelky a také způsob komunikace mezi vedením školy a učiteli (formy příkazů) a rovněž mezi učiteli navzájem.

Jako červená nit se všemi fázemi realizovaného výzkumu táhl právě problém nedostatečné **komunikace** jednak mezi jednotlivými složkami vzdělávacího systému a rovněž mezi pedagogy v rámci jednotlivých pedagogických sborů. Na základě tohoto zjištění lze konstatovat, že potřeba výrazného zlepšení schopnosti vzájemné komunikace na všech úrovních vzdělávacího systému a i mezi jeho jednotlivými složkami by se měla stát jedním z důležitých témat české školské politiky. Jak je známo z jiných oborů, kvalitní komunikace je základem kvalitní práce každého týmu. Tento stav ovšem nevzniká automaticky, nýbrž je ho možno dosáhnout cíleným a zpravidla dlouhodobějším úsilím. Ne nadarmo investují prosperující podniky a firmy nemalé

peníze do výběru vedoucích pracovníků a také do tzv. teambuildingových programů. Vědí a mají samozřejmě ekonomicky podložené, že vložené investice se jim ve formě zvýšené kvality práce zaměstnanců několikanásobně vrátí. A bez kvalitní a konkurenceschopné práce firma nepřežije.

Dobry tým a dobre vedení pro odvádění kvalitní práce potřebuje i každá škola. Vytvoření skutečného týmové myšlení je totiž jednou z podmínek vzniku učící se organizace a bez její existence nebude skutečně moderní škola schopna zvládnout nároky kladené na ni rychle se rozvíjející společností. Výzkumné šetření potvrdilo skutečnost, že opravdu kvalitní komunikace je důležitou podmínkou pro vznik a rozvoj týmové práce pedagogického sboru, která je následně nezbytným předpokladem pro realizace zásadních změn v práci školy. Výsledky výzkumného šetření dokazují, že na tomto deficitu je potřeba ještě hodně pracovat.

Z analýz vyjádření respondentů k přístupu vedení škol či k přístupu dalších pedagogů ve škole k problematice rámcových vzdělávacích programů a k zabezpečení přípravy na tvorbu ŠVP zcela jednoznačně vyplývá **nepochopení podstaty kurikulární reformy**, která byla redukována na vypracování ŠVP v podobě, jež bude vyhovovat kontrole České školní inspekce. To lze vysvětlit jednak nedostatečnou prezentací skutečných principů kurikulární reformy pedagogické veřejnosti a vedoucím pracovníkům zvláště a také kvantitativně i kvalitativně nedostatečným zabezpečením přípravy na tak závažnou práci, jakou tvorba nových kurikulárních dokumentů představuje.

Zjištěný nedostatek ovšem není jen chybou vedení škol, je rozhodně prioritně chybou řídicích složek, které učitelům nezabezpečily celoplošně dostatečnou přípravu v odpovídající míře a kvalitě s ohledem na závažnost požadovaných cílů. Důvody nezabezpečení mohou být jakékoli, nic však nezmění na skutečnosti, že tímto přístupem byl směrem k učitelům vyslán velmi negativní signál, jak „vážně“ je nastartovaná transformace skutečně vnímána. Je přirozené, že se reflexe takového signálu v postojích a názorech učitelů směrem k ŠVP přiměřeně odráží.

Respondenti podporu nadřízených orgánů v reformních procesech (od MŠMT po zřizovatele) hodnotili zpravidla jako nedostatečnou, nesystematickou a formální, což se projevilo mimo jiné i tím, že reforma byla mediálně velmi málo prezentována, nebyla zajištěna dostatečná příprava a motivace učitelů na plánované změny, neproběhla



adekvátní diskuze ke stěžejním aspektům reformy, nebyl přiměřeně vyjasněn širší kontext změny, celkový rámec, v jehož intencích ke změnám dochází, etc.

Bez vyjasnění širšího rámce reformy je totiž pochopitelné, že učitelé tvorbu ŠVP vnímají pouze jako jedno z dalších úřednických nařízení a v důsledku takového postoje nemohou ani docílit záměrů, které jsou ve vnitřní reformě školství zaintegrované. Ty měly být zcela logicky doprovodným jevem při tvorbě ŠVP a jeho následné implementace do práce školy, což např. znamená proměnu metodických postupů ve výuce s ohledem na zásadní proměnu cílů vzdělávání, podporu vzájemné kooperace mezi učiteli, redukci nadměrného množství učiva atd.

Potřebu reformou proklamované změny práce školy učitelům nepotvrdily ani na školách realizované **SWOT analýzy**, které měly odhalit slabé a silné stránky školy a jejichž výsledky měly navést školu k dalšímu směřování, popř. její profilaci, a následně být aplikovány při tvorbě ŠVP. Jak vyplynulo z rozhovorů s respondenty, výsledky SWOT analýz (nejčastěji se jednalo o dotazníková šetření, jejichž respondenty byli zejména žáci škol a jejich rodiče a v případě jedné školy i učitelé) ukázaly převážnou spokojenost s dosavadní prací školy. „*U rodičů se jasně potvrdil zájem o školu a na nic výraznějšího, co by jim vadilo, si nepamatuju....*“ „*Děti taky potvrdily, že jsou převážně spokojené a ze strany učitelů...hm, taky žádná zdrcující kritika.... Jo, jen že peníze jsou mály (úsmev).*“ „*...zjistili jsme, že jak rodiče, tak děti jsou vlastně spokojeni.*“ „*Měli jsme asi 60% návratnost...no a vyšlo z toho, že nám chybí zahraniční lektor, máme málo zájmových kroužků a největším problémem byla výuka angličtiny, protože se tam často střídají učitelé.... Ale to je všechno o financích a ty prostě nejsou (pokrčení rameny).*“

Shodně se ve výpovědích respondentů objevily jako konkrétní výsledek dotazníkových šetření zejména požadavky na rozšíření či zkvalitnění cizojazyčné přípravy žáků, rozšíření volitelných předmětů a školou organizovaných zájmových kroužků. Školy se v rámci svých možností snažily při tvorbě ŠVP tyto požadavky respektovat, jak však potvrdilo výzkumné šetření, stěžejním problémem je možnost finančního zabezpečení. Jako nejpálčivější se ukázala problematika zabezpečení kvalitní výuky anglického jazyka. Dosavadní strategie vedení škol získat nové kvalifikované učitele anglického jazyka nebo udržet si alespoň učitele současné, které spočívají v akceptování nadstandardních požadavků učitelů angličtiny (např. kumulací výuky do čtyř dnů v týdnu, speciálním rozvrhem etc.), vzbuzují u ostatních učitelů nevoli a

výrazně negativně narušují klima v pedagogickém sboru školy. Učitelé angličtiny byli označeni jako „elita“, či „naše primadony“ a již ze způsobů označení lze vyzorovat do jisté míry negativní vztah k těmto učitelům, což jistě vzájemné spolupráci pedagogického sboru neprospívá. Jako důvod nedostatku učitelů angličtiny bylo shodně označeno finanční hodnocení práce učitele, dále náročnost podmínek práce v současné základní škole („*proč by se tady rozčilovali s pubertákama, když si v nějaké firmě v klidu vydělají minimálně dvakrát víc*“) a také možnost jiných pracovních příležitostí, které se s ohledem na jejich znalosti nabízejí.

Zjištěná skutečnost, že **dosavadní práce školy je vnímána žáky i rodiči** převážně pozitivně, byla častým argumentem učitelů při kritice požadovaných změn a důvodem skrytého či otevřeného odporu vůči zavádění RVP ZV. I tento fakt potvrzuje nedostatečnou připravenost společnosti na požadované zásadní změny ve vzdělávání a nízkou informovanost o nich.

Zvýšená participace všech aktérů vzdělávání – tedy i rodičů a žáků škol – na proměnách školy měla být jedním z nosných pilířů transformace, poptávka po takové participaci se ovšem doposud ukázala jako minimální. S ohledem na dosavadní „uzavřenost“ práce škol je tento stav pochopitelný a svědčí o potřebě delšího času, kterého si změna dosavadních postojů v otázce participace rodičů či žáků na práci škol vyžádá. Rovněž v této problematice by se měla výrazněji angažovat širší veřejnost, která by měla pomáhat příslušné participace iniciovat, rozvíjet a podporovat.

Výsledky výzkumného šetření korespondují s výsledky šetření realizovanými společnostmi Kalibro, že školy i rodiče žáků pokládají dosavadní práci škol za vyhovující a nevnímají radikální proměnu dosavadního stylu práce za nutnou a momentálně potřebnou (srov. kap. 3). Tento poznatek představuje další ze slabých článků současné české školské reformy, neboť, jak tvrdí odborníci ze zemí s dlouholetou reformní tradicí, potřeba proměny musí vycházet paralelně jak z oblasti řízení resortu školství, tak ze sféry jejich realizátorů, tedy samotných škol a jejich učitelů (srov. Rolff 1996, Meetz 2007, Seitz 2008 etc.).

Tato potřeba nebyla a není v českých zemích nijak výrazná. I přes stále narůstající problémy ve školství se jejich hlavní důvod spatřuje zejména v nedostatečném finančním zabezpečení resortu či v upadávajících mravech a způsobech chování dětí. O nedostatečné a novým podmínkám nevyhovující práci současných škol se však nehovoří. Připravenost na zásadní změny práce učitele a ochota k nim je tedy prakticky



z širšího hlediska nulová a část výjimek nemůže tuto převahu dosavadní spokojenosti s prací škol překonat. Tento fakt ovšem může současně sloužit jako argument pro nutnost začít o potřebných proměnách práce škol sříjeji hovořit a do diskuze zapojit i další participanty procesu výchovy a vzdělávání, jako jsou rodiče, lokální podniky či různá občanská sdružení.

Jak bylo již uvedeno, proces tvorby ŠVP byl doprovázen velkou nejistotou a řadou neznámých, což se projevilo již v přípravné etapě tvorby ŠVP, která rozhodně neprobíhala podle plánovaných kritérií a zdaleka nespĺňovala představy tvůrců RVP ZV.

Navzdory prvotnímu negativnímu postoji vůči požadavkům na tvorbu ŠVP došlo na základě sdělení respondentů při vlastní tvorbě ŠVP k určitým proměnám práce pedagogických sborů. Vypracováním příslušných částí ŠVP dle vzdělávacích oborů byly zpravidla pověřeny **předmětové komise**, které se dohodly na konkrétním pracovním postupu. Tento fakt byl označován za nůvum v práci předmětových komisí a vedl v řadě škol ke zvýšené komunikaci v rámci předmětové komise. V celém pedagogickém sboru, jak předpokládal jeden z cílů RVP, se však diskuze nad ŠVP nerozvinula. Došlo k rozdělení úkolů pro jednotlivé předmětové komise (v případě malých pedagogických sborů pouze pro jednotlivce) a ty zabezpečovaly tvorbu příslušné části ŠVP. Jelikož tvorba ŠVP na školách všech respondentů probíhala až v posledním roce před termínem stanoveným zákonem pro zavedení ŠVP do práce prvních a šestých tříd, tedy ve školním roce 2006/2007, byly práce na ŠVP pod časovým tlakem. To určovalo i frekvenci setkávání předmětových komisí, ve kterých respondenti pracovali. Zpravidla se jednalo o jedno setkání v rozmezí jednoho až dvou měsíců. O frekvenci či obsahu setkávání ostatních komisí přehled respondenti neměli a ani je to nezajímalo, protože téma ŠVP nepatřilo v pedagogických sborech k oblíbeným hovorům.

Hlavním cílem bylo ŠVP napsat tak, aby splňoval zejména formální kritéria. „*Zástupkyně nám jednou na jedné schůzi ( myšlena je schůze pedagogického sboru – pozn. autora) rozdala ty tabulky a pak nám diktovala slovíčka, která se tam (myšlen ŠVP – pozn. autora) můžou a nemůžou používat. Dost jsme se tomu smáli a pak si řekli, papír snese všechno...Ale nějak to ztratilo na vážnosti.*“ Velmi negativní reakci vyvolala mezi učiteli tzv. zakázaná slova, která se nesměla v textu ŠVP vyskytovat (např. žák umí), neboť to byl dle učitelů jasný signál formalismu tvorby ŠVP.

Učitelé navíc vycházeli z předpokladu, že cílem je sepsání ŠVP a že jejich vlastní práce se žáky se nijak měnit nebude. Z analýzy vyjádření respondentů jasně vyplynulo, že pouze menší část učitelů se zamýšlela nad tím, jaký vliv a dopad budou mít probíhající procesy na jejich každodenní práci. Tuto skupinu tvořili učitelé, kteří byli označeni jako „*progresivní*“, nebo „*ti dobří*“. Ti ale o své práci přemýšleli a snažili se ji vylepšovat už dříve. Větší část pedagogů takto ovšem neuvažovala a ani proces tvorby ŠVP je k tomu nepřivedl.

V rámci předmětových komisí probíhaly jisté diskuze nad vzdělávacím oborem (respondenti tento termín nikdy nepoužili, pracovali stále s termínem předmět – pozn. autora). Jednalo se ovšem zejména o časové rozložení dílčích položek předmětu tak, aby odpovídaly obsahu v užívaných učebnicích, neboť častým postupem bylo, že jeden učitel zpracoval jeden rok až dva roky ŠVP daného oboru dle vybrané učebnice. Dále se kontrolovaly formulace užití v textu a „hledaly se“ kompetence pro příslušný očekávaný výstup oboru. Přizpůsobení obsahu konkrétních učebnic vzdělávacímu oboru se ukázal jako jeden z hlavních postupů předmětových komisí při práci na příslušné části ŠVP. Redukce obsahu vzdělávacího oboru či diskuze o ní nebyla hlavním tématem – na rozdíl od požadavků reformy, k jejímž hlavním cílům patřilo omezení množství učiva a upřednostnění rozvoje kompetencí.

O ŠVP se však po vypracování ŠVP při dalších pravidelných setkání předmětových komisí respondentů komunikovalo jen minimálně a jejich spolupráce se vrátila do dimenzí spolupráce předchozí. Lze tedy hovořit o existenci účelového a časově omezeného zlepšení.

S ohledem na aprobace respondentů se zejména u mateřského jazyka zřetelně prokázal problém **rozporu mezi nově formulovanými cíli vzdělávání**, tedy kompetencemi, a současně požadovanými očekávanými výstupy oborů. Ačkoli si respondenti uvědomovali, že například obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je předdimenzovaný, výrazně eliminovat obsah předmětu nemohli, jelikož rozsah očekávaných výstupů to dle jejich názoru neumožňoval.

Dalším z argumentů pro zachování prakticky stejných obsahů byly přijímací zkoušky na střední školy, které prozatím kompetence příliš nezohledňují a které vyžadují jen rozsáhlé znalosti. Tento rozpor mezi požadavky na učitele a realitou přijímacích zkoušek, jejichž úspěšnost je jedním z nejdůležitějších kritérií při hodnocení jak škol, tak učitelů, byl rovněž jedním ze zdrojů negativního postoje k reformě školství a



důkazem nedostatečné přípravy celkového rámce podmínek, v jejichž dimenzích vnitřní reforma škol probíhá.

I přes neexistenci celoškolských diskuzí k problematice ŠVP vyplynulo z rozhovorů, že k jistým pozitivním posunům při tvorbě ŠVP v rámci vzdělávacích oborů nebo oblastí docházelo. Týkalo se to aktivnějších učitelů, kteří participovali při tvorbě ŠVP na více vzdělávacích oborech a uvědomili si možnost sladění vybraných témat tak, aby byly v časovém a obsahovém souladu. „*No, třeba ve výtvarce, když dělám dějiny umění, tak jsem si je napsala tak, aby mi to sedělo s dějepisem.... A pak jen řeknu – vždyť to už znáte z výtvarky. Nebo obráceně....*“ Domluvy mezi učiteli druhého stupně o jistém souladu mezi jednotlivými obory však byly víceméně výjimkou. Velmi pozitivně byly ale v tomto ohledu hodnoceny učitelky prvních stupňů. Je ovšem potřeba připomenout, že jejich podmínky pro práci se žáky se od podmínek druhého stupně zcela zásadně odlišují.

Důležitým aspektem v procesech domluvy bylo, jak **učitelé různých oborů** mezi sebou vycházejí. Pokud se jednalo o přátelské vztahy a aktivnější učitele, docházelo k určitým domluvám i mezi nimi, v opačném případě nikoli. Jak potvrdily respondentky – koordinátorky, rovněž materiály od předmětových komisí v sobě nesly jasné signály postojů učitelů k ŠVP a také spolupráce či naopak nespolečné mezi členy komise. „*Tos krásně poznala, jestli se trochu snažili, nebo tam něco napsali v duchu – tady to máte a dělejte si s tím, co chcete.*“ „*Já jsem spoustu věcí předělávala, protože to bylo šílený, co tam občas měli napsaný, ....prostě to odflákli. ... Ale než bych se s nima otravovala, tak jsem to raději udělala sama.*“ „*Oni si rozdělili roky, řekli si, podle jaké učebnice pojedou, a každý si to pak psal sám....*“

Jak dále vyplynulo z analýzy rozhovorů, při **tvorbě vlastního ŠVP** byly hojně využívány „modely“ již existujících ŠVP, k nimž se učitelé dostali nejrozličnějšími cestami (např. dárky od kamarádů). Legální cesty inspirace (např. portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)) byly překvapivě využívány v poměrně malé míře. Jedním z hlavních důvodů bylo opožděné spuštění portálu. Ze strany učitelů byl patrný zřetelný nezájem o dohledávání si dalších zdrojů či hlubší seznamování se s problematikou vnitřní reformy školy, což dosvědčuje například i nezájem o četbu odborného tisku. Výzkumné šetření potvrdilo, že školy jisté tituly pedagogických tiskovin abonují (zpravidla Učitelské noviny), tyto

nejsou ale zpravidla příliš využívány. Důvodem je nespokojenost s jejich obsahem, údajný nulový přínos pro práci a velká časová zaneprázdněnost učitelů při pobytu ve škole. Pozitivně bylo hodnoceno Moderní vyučování, další tiskoviny byly označeny za „nezajímavé“ a pro „praxi nepřínosné“, či dokonce za „kraviny“, kterými se v lepším případě „občas zalistuje“. Otázka efektivity odborné pedagogické literatury a důvody jejího užívání učiteli základních škol by jistě stála za další výzkumné šetření, neboť odborný tisk či jeho internetové verze by měl představovat jeden z pilířů podpory každodenní práce učitele, což ovšem v současnosti viditelně neplatí.

Poněkud překvapivým zjištěním výzkumného šetření byla skutečnost, že jen velmi málo pedagogů se seznámilo s celým **textem RVP ZV**, což se týká i některých respondentů. Pouze na jedné ze škol respondentů dostali všichni učitelé kopie textu RVP ZV a úkol se s ním seznámit. Respondentka ovšem na základě své zkušenosti odhadovala, že přibližně jen polovina kolegů tak opravdu učinila. Ostatní školy respondentů texty RVP ZV k dispozici pro učitele měly např. ve sborovně, frekvence jejich užívání byla hodnocena rovněž jako nízká. Toto zjištění je jen další z řady indicií, které prokazují, jaký zájem učitelé o kurikulární reformu projevovali.

Přestože byla na školách respondentů identifikována celá řada problematických momentů v procesu tvorby ŠVP, představuje kurikulární reforma pro všechny školy jistý začátek nového směřování práce školy. Tuto skutečnost je možno považovat za pozitivum úsilí adaptovat práci škol na nové podmínky života rychle se rozvíjející společnosti.

Započatý proces nebude jednoduchý a bude i nadále spojen se spoustou neznámých situací, problémů i neobvyklých řešení. To je ale přirozený jev doprovázející proces každé závažné proměny. Nastartovaná kurikulární reforma takovou závažnou změnou je. Proto je nutno současné i případné budoucí problémy a nejasnosti s tímto procesem spojené akceptovat. Současně je třeba pokusit se vytvářením odpovídajících podmínek jejich množství eliminovat nebo jim předcházet. Zde jsou skryty ještě velké rezervy jak ze strany společnosti, tak ze strany pedagogů a jejich škol.



#### 4.2.3. Výsledky analýzy rozhovoru se školitelkou ŠVP

Zkušenosti a poznatky školitelky ŠVP, která se přímo setkávala s učiteli či celými pedagogickými sbory základních škol v rámci svých seminářů DVPP, do velké míry korespondují se skutečnostmi zjištěnými v rámci výzkumného šetření. Školitelka od prvopočátku vnímala velmi negativní postoj učitelů k novým požadavkům na jejich práci a z toho vyplývající neochotu aktivní participace na nich. Tento postoj se projevoval často i v průběhu seminářů, kdy někteří účastníci ignorovali např. skupinové práce, či velmi kriticky komentovali průběh některých aktivit.

Při rozhovorech s učiteli ovšem školitelka částečně pochopila jejich postoj, protože byla konfrontována s podmínkami práce, které pokládala často za „kritické“ (otázka finanční se všemi svými dimenzemi, oceňování práce učitelů ve společnosti, výrazně se zhoršující chování žáků, vztahy mezi učiteli, vztahy mezi vedením a učiteli, problémy ve vztahu k rodičovské veřejnosti, DVPP etc.). Při svých seminářích dospěla ke zjištění, že učitelé při přátelském a nenásilném přístupu jsou schopni sami dojít k poznatkům, které vyplývají z měnících se podmínek společnosti a musejí být reflektovány v procesech vzdělávání a které se tedy od učitelů požadují v rámci vnitřní reformy školy. Vzhledem k současným panujícím podmínkám v základním školství a ve společnosti celkově a v důsledku podcenění přípravy vnitřní reformy ovšem respondentka pochybovala o možnosti reálných změn v práci učitelů.

Přestože v rámci svých seminářů občas zaznamenala slibný zrod diskuze o možnostech rozvoje či směřování další práce v rámci pedagogických sborů, někdy radost nad zvládnutím úkolu díky vzájemné spolupráci, pochybovala v důsledku návratu do každodenní reality a kvantitativně nedostatečné a nesystematické přípravy učitelů o úspěšném plošném uplatnění požadovaných změn. Sama o dalším vývoji jí proškolených učitelů či pedagogických sborů informována nebyla. Velmi dobrou zkušenost získala z práce s učitelkami prvního stupně, které projevovaly velkou snahu se aktivně do procesu změn zapojit. Jejich podmínky (práce s celou třídou delší čas, věk žáků, předchozí zkušenosti, lepší vzájemná komunikace s kolegy z prvního stupně etc.) však takový přístup podle ní lépe umožňovaly.

Názory školitelky na možnosti zlepšení daného stavu na prvním místě opět akcentovaly finanční podmínky práce učitelů, dále společenské podmínky a také pregraduální a postgraduální přípravu pedagogů na tak závažné změny, jaké se od škol v současnosti očekávají. Na základě osobních zkušeností získaných z realizace desítek

seminářů a rozhovorů s pedagogy dospěla k názoru, že současná vnitřní reforma školy byla realizována velmi formálně, a nedomnívá se, že je možné s ohledem na postoje učitelů očekávat výrazné proměny v dosavadním stylu práce škol.

#### 4.2.4. Výsledky analýz rozhovorů – fáze implementace ŠVP do práce škol

Jak výzkumné šetření prokázalo, proces tvorby ŠVP na školách respondentů byl přímo či nepřímo spojen s řadou problémů a nejistot. Legislativa ovšem vyžadovala zahájit implementaci hotového ŠVP do práce škol ve školním roce 2007/2008, tudíž ŠVP byly na školách v požadovaném termínu dokončeny.

Jak vyplynulo z analýzy vyjádření respondentů, koordinátoři věnovali kompletaci ŠVP zpravidla velkou část prázdnin (tedy svého zaslouženého volna), aby k termínu 1. září 2007 byly materiály hotové. Případné problémy byly řešeny často „pro forma“ a hlavním záměrem bylo mít ŠVP v takové podobě, aby vyhovoval případné kontrole ČŠI. Učitelé ve školách respondentů zájem o četbu nově vytvořeného materiálu neprojevovali. Úkol pro ně skončil odevzdáním jejich části programu a o další postup, zpracování či výsledný produkt se ani příliš nezajímali. Tento přístup je z určitých hledisek pochopitelný, neboť některé ŠVP dosahují impozantních rozměrů několika stovek stran textu<sup>13</sup> a z takto koncipovaných textů číší jejich technokratičnost, jejich praktická nepoužitelnost a bohužel hlavně nepochopení smyslu dokumentu zvaného ŠVP. Formálně i obsahově dobře zpracovaný ŠVP totiž ještě nezaručuje změnu v dosavadní každodenní práci učitelů.

Respondenti sami tvrdili, že tvorba ŠVP na jejich vlastní práci učitele vliv neměla a ani to nebylo očekáváno. Stejně hodnotili i práci svých kolegů. *„Pokud vím, tak k žádným radikálním změnám ve způsobu výuky u kolegů nedošlo. Spíš naopak. Jsou otrávení. a na jejich přístupu k práci je to znát.“* Jedna z respondentek to vyjádřila slovy: *„Chtěli po nás ŠVP, tak ho mají. Co děláme ve výuce, stejně nikoho nezajímá.“*

---

<sup>13</sup> V tomto bodě české školství kráčí ve stejných stopách jako některé země západní Evropy (např. Holandsko či SRN), kde po prvních vlnách tvorby mnohasetstránkových školních programů bylo doporučeno omezit rozsah tohoto dokumentu na maximálně sto stran (srov. Hameyer, Fleischer-Bickmann, Reimers 2000).



I přes počáteční odmítání ŠVP však z analýzy rozhovorů vyplynulo, že učitelé, kteří byli označováni jako aktivnější (hodnoceno podle jejich přístupu k výuce, zájmu o aplikaci nových metod ve výuce, pravidelné participace na DVPP etc.) začali v důsledku povinnosti tvorby ŠVP přinejmenším přemýšlet nad dalšími možnostmi své práce se žáky, nad možnostmi integrace průřezových témat, nad problematikou a způsobem rozvržení učiva, etc. Ačkoli lze předpokládat, že tito učitelé nad svou prací přemýšleli i dříve, je možné reformní kroky vnímat jako určité katalyzátory jejich přístupu k výuce. Z tohoto hlediska spatřovali přínos i respondenti – tvořivým učitelům se více legalizovala možnost jejich kreativní práce a aktivního přístupu.

Zajímavou otázkou a vhodným tématem případného dalšího výzkumu by však bylo zjištění, kolik takových učitelů na školách působí. Osobní odhady respondentů se pohybovaly mezi patnácti až třiceti procenty učitelů v jejich škole. Jejich odhady vycházely zpravidla z kritérií přístupu učitelů k profesi, z jejich metodické erudice, snahy o různé formy dalšího vzdělávání a celkového hodnocení osobnosti. Pokud by tento odhad odpovídal i skutečné realitě, lze při dalších krocích směrem k přeměně škol v učící se organizace počítat s poměrně slušnou základnou, která by se mohla stát – při zajištění odpovídajících podmínek – jistou příkladnou silou při získávání dalších učitelů k aplikaci nových forem práce, k pochopení a uvědomění si následných výhod přeměny stylu práce a k budování nového přístupu k profesi.

**Dopad obsahu ŠVP na konkrétní práci učitelů** nebyl respondenty hodnocen jako výrazný, ovšem určitou míru dopadu na celkovou práci školy potvrdili všichni. Zcela konkrétními výsledky se stala zpravidla realizace řady projektů. Ty sice v řadě škol existovaly již předtím, jednalo se ovšem spíše o projekty menšího typu nebo jiného druhu (jedna ze škol realizovala již dříve např. včelařské projekty). Implementace ŠVP do práce škol však iniciovala realizaci řady celoškolských projektů, v jejichž důsledku se do participace na projektech zapojili i učitelé, kteří doposud tuto formu práce nevyužívali. Projektové dny zpravidla slouží k integraci průřezových témat do výuky a s jejich průběhem vyjadřovali respondenti poměrně značné uspokojení. Integraci projektového vyučování lze jistě chápat jako jedno z pozitiv implementace ŠVP do práce škol, otevřenou otázkou však zůstává, zda se nejedná o pouhý „slepý akcionismus“ (Seitz 2006, 86), který ale nemá zásadnější vliv na každodenní práci učitelů se žáky ve třídách. Výpovědi respondentů k této hypotéze tendují, její potvrzení či vyvrácení by bylo ovšem otázkou dalšího výzkumného šetření.

V současnosti se respondenti shodovali v názoru, že vlastní práce učitelů nedoznala žádných převratných změn – kdo učil dobře dřív, učí dobře i dnes a toto srovnání platí i v obráceném případě. Učit dobře znamená dle respondentů zejména projevat zájem o práci učitele, zvládat žáky po výchovné stránce (být pro ně přirozenou autoritou), umět zaujmout žáky (což předpokládá metodickou erudici) a umět žáky „naučit“ (zejména za účelem zvládnutí přijímacích zkoušek na střední školu). Do repertoáru dobrého učitele však stále nepatří např. schopnost týmové práce, kooperace s kolegy, nové formy spolupráce s rodiči žáků etc., což je jasným signálem nedostatečného pochopení podstaty požadovaných změn.

Dobří učitelé existovali vždycky a dokázali i dříve ve své práci aplikovat aspekty, které stojí dnes v centru zájmu nových trendů vzdělávání. Dobrých učitelů bývá ovšem zpravidla méně než učitelů průměrných či podprůměrných. Snaha zkvalitnit procesy vzdělávání je současně přímo propojena se snahou mít více dobrých učitelů. Definovat aspekty, které by dle názorů respondentů pomohly pozitivně ovlivnit přístup méně flexibilních a kreativních učitelů k jejich práci, nebylo jednoduché. Zpravidla po delším uvažování spatřovali možnosti zejména v lepší diferenciaci finančního ohodnocení, neboť *„peníze jsou úžasná motivace“*, ve zlepšení podmínek práce učitele (společenských, finančních i celkově materiálních) a mimo jiné v zásadním zlepšení systému dalšího vzdělávání. Objevily se i požadavky na zlepšení kvality výběru a přípravy studentů pedagogických fakult.<sup>14</sup>

Výzkumné šetření rovněž odhalilo, že problematika ŠVP se nestala po vyhotovení ŠVP častějším tématem rozhovorů a diskuzí učitelů. Po následném vyhotovení tematických plánů se zpravidla jen kontrolovalo, zda nedochází k výrazné diskrepanci mezi ŠVP a tematickými plány, řešila se problematika a realizace v ŠVP formulovaných projektů, na konci každého školního roku se prováděla evaluace realizace ŠVP. **Evaluace** probíhala zpravidla velmi formálně sepsáním dokumentu o realizaci ŠVP v práci školy koordinátorem (ten si v některých případech vyžádal podklady od učitelů) a jeho prezentací na pedagogické radě, které provedl opět koordinátor nebo ředitel školy. Pozitivně byly hodnoceny zpravidla realizované projekty.

---

<sup>14</sup> Posledně zmiňovaný aspekt souvisel jistě s faktem, že výzkumník pracuje na pedagogické fakultě a podle učitelů disponuje jistými možnostmi tyto faktory ovlivnit.



Ve výjimečných případech některých učitelů se na původní verzi ŠVP i nadále pracovalo. Zpravidla po prvních získaných zkušenostech docházelo k jistým úpravám dosavadního obsahu, např. doplňování či naopak vyjmutí některých témat, doplňování kompetencí, snaha o lepší časové sladění vybraných témat s jinými předměty apod. Takový aktivní přístup byl však opět patrný pouze u již dříve progresivnějších učitelů, většina pedagogů zásahy neprováděla nebo prováděla jen formálně na základě příkazu vedení škol ŠVP dle prvních zkušeností adaptovat. Cílem takových zásahů však bylo prioritně zdokonalit dokument, který bude časem kontrolován ČŠI a na jehož základě bude hodnocena škola, nikoli zlepšovat vlastní práci učitele.

Ve školním roce 2008/2009 byla jedna ze škol respondentů výzkumného šetření navštívena ČŠI a její ŠVP byl inspektory kontrolován. Ve výsledné zprávě kontroly ČŠI bylo konstatováno, že ŠVP dané školy byl až na několik malých formálních nedostatků shledán dobrým. Protože respondentka sama potvrdila, že vlastní práce učitelů na její škole doznala jen malých změn, ovšem na návštěvu ČŠI se učitelé vždy speciálně připravují, lze tento příklad pokládat za ukázkou formalismu současných „změn“ v základním školství. Tuto skutečnost potvrdila i respondentka, nyní inspektorka ČŠI, která současný stav označila za „komedii“. Rovněž v odborném tisku (např. Moderní vyučování) zástupci ČŠI konstatovali, že se setkávají s poměrně kvalitně vypracovanými ŠVP, vlastní práce učitelů ve třídách však zásadnějších změn nedoznala.

Smutnou realitou je i fakt, že v **odborném tisku problematika ŠVP** na základních školách téměř zmizela. Na její místo nastoupila problematika tvorby ŠVP na středních školách a učitelům ZŠ je tak nepřímo sdělováno, že zájem o ně skončil, přestože skutečná implementace ŠVP do práce a života škol je proces mnohem náročnější a potřebnější než formulování výchozího dokumentu. I v této fázi školy potřebují všestrannou podporu a pomoc, které se jim ovšem nedostává. Tato skutečnost bohužel jen nahrává skeptickým hlasům, že změna byla opět pouze formální, byrokratická a skončila vytvořením dokumentu, jehož účinek měl a má na skutečnou práci učitelů jen malý vliv.

Jedním z prioritních cílů zavedení ŠVP do práce škol byla snaha významně posílit autonomii jednotlivých škol, což znamená výrazné rozšíření rozhodovacích kompetencí školy a současně zvýšení její zodpovědnosti za vlastní práci. Zvýšení zodpovědnosti

školy jako společenské instituce však vyžaduje zvýšení a zkvalitnění spolupráce všech participujících subjektů (srov. Busse, Prygodda 2002, Pol 2007, Seitz 2008 etc.). V první řadě se jedná zejména o **spolupráci mezi učiteli, vedením školy, žáky a rodiči**. Na základě výzkumného šetření však o výrazném navýšení či zkvalitnění vzájemné spolupráce v důsledku tvorby ŠVP hovořit nelze. Na všech školách sice pracuje ze zákona povinná školská rada, jejímiž členy jsou i zástupci rodičů, její práci a význam ovšem pokládali respondenti za víceméně formální, proto ani schválení ŠVP školskou radou nebylo žádným problémem. Školy respondentů v době práce na tvorbě ŠVP nevykazovaly zvýšenou aktivitu ve snaze navázat užší vztahy s rodičovskou veřejností či se žáky. Všechny sice oslovily formou dotazníků rodiče a žáky se žádostí vyjádřit se k dosavadní práci školy, popř. navrhnout zlepšení, tím však snahy zapojit rodiče či žáky do procesu tvorby vlastního programu práce školy skončily. Příčiny takové situace lze bezpochyby spatřovat opět v nedostatečné komunikaci mezi jednotlivými složkami vzdělávacího systému, v malé a z hlediska efektivity velmi nízké propagaci současných záměrů školské politiky v mimovzdělávacím kontextu, či v ambivalenci požadavků na práci školy z pohledu rodičů, učitelů a politiky. Svou roli sehrála v neposlední řadě také poměrně silná uzavřenost škol např. vůči rodičovské veřejnosti.

Jak tvrdí řada odborníků, skutečná proměna školy může být realizována jen tehdy, pokud potřebu změny pociťují a také ji žádají všichni aktéři vzdělávacího procesu – tedy žáci, učitelé, rodiče i společnost (srov. Fullan 1999, Oelkers 2003, Breidenstein, Schütze 2008, Seitz 2008 etc.). Na českém příkladu lze explicitně demonstrovat, že požadavek změn zazněl jen ze strany politických sil. Učitelé a rodiče ještě k potřebě fundamentálních změn nedospěli. Je to opět výsledek nedůsledné práce decizní sféry – otázky školství nepatří k preferovaným tématům objevujících se pravidelně v médiích a oslovujících širokou veřejnost. Problémy škol se otevřeně neřeší (naopak se spíše „tutlají“) a učitelé neměli prozatím dle jim společností vytvořených podmínek možnost dospět k poznání, že dosavadní problémy školy, o kterých sami dobře vědí a volají po jejich řešení, neboť jejich dosavadní kompetence k úspěšnému zvládnutí zpravidla nedostačují, by mohly být řešitelné právě snahou o zásadní proměnu práce školy, jejíž součástí bude i výraznější integrace dalších participantů do života a práce škol.

Na základě analýzy vyjádření respondentů vykazuje jistou vzestupnou tendenci **spolupráce škol s rodiči**. Její příčiny spočívají ovšem v potřebě a snaze škol **prezentovat se na veřejnosti**. **Zvýšený zájem o kontakty s rodičovskou veřejností se stal**



totiž jednou z taktik boje škol o žáky. Školy v Hradci Králové a okolí byly v posledních letech konfrontovány s tvrdou realitou demografického vývoje a v jeho důsledku s tzv. optimalizací sítě škol. To školy donutilo pozměnit svůj dosavadní převážně pasivní postoj vůči rodičovské i další veřejnosti a řada škol začala realizovat různorodé aktivity, např. nově koncipované dny otevřených dveří, projekty s participací veřejnosti nebo mimoškolní aktivity pro žáky i jejich rodiče. Tato forma spolupráce s rodiči sice ještě nedosahuje úrovně skutečné kvalitní spolupráce, jejímž ideálním cílem je involvace adekvátních požadavků a potřeb rodičů do každodenní práce školy či možnost její podpory ze strany rodičů (srov. Buholzer 2000, Preiß, Wahler 2002 etc.). Ovšem i současný stav, který představuje spíše snahu prezentovat bezchybný obraz školy a přesvědčit veřejnost, že práce školy je kvalitní a bezproblémová, lze chápat jako jistý předstupeň této mety.

Závažným jevem v současné práci školy a jednotlivých pedagogů je však dle výsledků výzkumného šetření zhoršující se **komunikace mezi učiteli a rodičovskou veřejností**. Pokud dojde – zejména v případě výchovných nebo vzdělávacích problémů – ke konfrontaci názorů rodičů a pedagogů, řada rodičů odmítá připustit si nedostatky ze strany rodinného zázemí. Vinu, a tedy i způsob řešení problému, spatřuje pouze v kompetencích školy, které v případě selhání svého dítěte vidí jako nedostatečné. Přestože respondenti nepovažují takový typ rodičů za převažující, panovala v jejich vyjádření shoda v názoru ohledně nebyvalého kvantitativního nárůstu takového přístupu. V nedoceňování významu rodinného zázemí a odpovídajícího zejména výchovného podílu rodiny na rozvoji každého dítěte spatřují učitelé jeden ze stěžejních důvodů výchovných i vzdělávacích problémů při pedagogické práci. „*Ony ty děti za to někdy ani vlastně nemůžou, za uši by měli dostat jejich rodiče.*“ „*...s dětma bych si poradila, ale co s těma nevychovejma a totálně nesoudnejma rodičema?*“ „*...to je někdy šílené, když vidíš ty rodiče. Pak často pochopíš, proč se děti chovají tak, jak se chovají. Někdy bych do té školy posílala raději rodiče...*“ „*Oni nezvládnout své dvě děti a my si máme poradit s třiceti?*“

Z analýzy výpovědí respondentů jednoznačně vyplynul požadavek zvýšení zodpovědnosti rodičů za chování jejich vlastních dětí, které se následně odráží i v přístupu ke vzdělávání. Tento úkol ovšem nespadá jen do kompetence školy, je to opět otázka společenského prostředí a podmínek, které jsou v danou chvíli vůči rodičům velmi benevolentní a vůči učitelům naopak velmi přísné. Problematiku výrazně

zhoršeného chování žáků během jejich školní docházky a jejich údajný nezájem o vzdělávání na straně jedné a možnosti učitelů vůči takovým projevům účinně vystupovat a potírat je na straně druhé, je možno z hlediska frekvence výskytu ve výpovědích respondentů považovat za jeden z nejpálčivějších problémů současné profese respondentů. Chování žáků však nebylo dáváno do souvislosti s prací školy, proto bylo řešení daného problému spatřováno výhradně v nutnosti zlepšení rodičovského přístupu k výchově dětí a zvýšení zodpovědnosti za ně.

Druhým důvodem zvyšující se neschopnosti adekvátní komunikace s rodiči, která stále častěji vede až k agresivním verbálním útokům na učitele (a v jejich důsledku se jistě odráží i u dětí při jejich pobytu a práci ve škole), se ukázal být fakt vyplývající z ekonomického ohodnocení práce učitele. „*Přijede si nějaký tatínek v drahém autě a myslí si, že my chudáci mu přece nebudeme vysvětlovat, že dělá něco špatně.*“ „*Zabavíš žákovi mobil, a když mu ho vrátíš, napadne tě, žes mu ho rozbila, protože na tak drahej ty se nikdy nevezmeš a nerozumíš tomu, jak se s takovým skvostem (ironie v hlase) zachází.*“ „*Já radši parkuju jinde, protože když vidím, v jakých autech rodiče děti vozí, tak se nechci stát terčem jejich vtipků.*“ Všeobecně známé skutečnosti o hodnocení práce učitelů vytvářejí v dnešní silně ekonomicky orientované společnosti nepříliš dobré zázemí pro výchovné snažení, a lze proto pochopit, že požadavek zásadní proměny práce učitelů, ovšem bez pozitivního dopadu na finanční hodnocení této práce, je přijímáno s nechutí a nedůvěrou.

Jako červená nit se v jednotlivých aspektech zkoumaných v rámci výzkumného šetření táhne jeden zásadní a další faktory velmi hluboce ovlivňující aspekt – **finanční zabezpečení českých škol** a finanční a z toho vyplývající společenské ocenění práce učitelů. Přestože téma financí v českém školství je již tématem hodně „otřepaným“, z analýzy výpovědí respondentů vyplývá, že je to permanentně velmi bolavá a problematická oblast, která se velmi úzce dotýká i procesu současných změn.

Finanční aspekty jsou vnímány respondenty výzkumu jako příčina celé řady problémů současného školství a současně jako zázračný prostředek odstranění řady neduhů – od motivace učitelů, kde by mohly sehrát roli zásadního faktoru pro změnu jejich postojů k současným změnám ve školství, přes adekvátní vybavení škol (např. dostatek počítačů, možnosti kopírování, doplňkové výukové materiály etc.) až ke společenskému uznání práci učitele. „*Ve školách nejsou řádný pořádný peníze,...to všichni vědí a taky se podle toho k nám chovají.*“ „*No, ty peníze, to je problém. A hodně*



velký.“ „...nejlepším motivačním prostředkem jsou vždycky peníze...“ „Vše visí na penězích.“ „...finance – prostě o tom to je...“ „...bylo to o financích...“ apod.

Finanční aspekt je respondenty tak silně kriticky vnímán, že s úspěchem překrývá aspekty další, na které již nezbyvá čas ani prostor, protože nedostatek financí je tak silné a široké téma, že ho lze s úspěchem téměř na každý neduh školství aplikovat. Byl respondenty uváděn jako důvod nízkého společenského hodnocení učitelů, jako důvod nezájmu učitelů o DVPP, jako příčina nízké motivace učitelů pro jakékoli změny etc.

Finanční posílení sektoru vzdělávání v České republice je bohužel nutno vnímat jako rozhodující moment pro skutečné zlepšení práce škol a v nich působících učitelů. Jak správně prohlásil L. Eckinger (německý předseda Svazu pro vzdělání a výchovu, VBE): „Kdo se stále ohání vzděláváním jako investicí do budoucnosti a přitom současně na veřejném vzdělávání radikálně šetří, ten klame veřejnost na úkor učitelů a učitelek“ (Eckinger 2007, 41).

Tato slova nacházejí platnost i v českém školství. Nechceme-li omezit pozitivní dopad reformy českého školství pouze na hrstku stále ještě aktivních a progresivních jedinců (otázkou však zůstává, jak dlouho tito učitelé se svým elánem a nadšením vydrží), kteří jsou spíše onou výjimkou potvrzující pravidlo, chceme-li mít z učitelů sebevědomé a přirozenou autoritou se vyznačující osobnosti, musejí jim být pro jejich vzdělávací i výchovnou práci vytvořeny adekvátní podmínky. A jednu z nich představuje i přiměřené finanční ohodnocení jejich práce. Ve společnosti, která je silně ekonomicky orientována na profit a finanční aspekty, musejí učitelé jako historicky uznávaní nositelé vzdělanosti získat i z hlediska ekonomického takové ohodnocení, aby u ostatních skupin obyvatelstva obstáli a nebyli vnímáni jako sociálně slabá skupina, neboť nedostatečné finanční ohodnocení je v očích ostatních sociálních skupin dehonestuje a možnost vytvoření přirozené autority automaticky v daných podmínkách zejména u mladé generace výrazně eliminuje. Ohodnocení práce učitelů by mělo být takové, aby nezačalo podněty k vysmívání se výšce finančního hodnocení jejich náročné a pro společnost nesmírně důležité práce a aby byla výrazněji rozlišována kvalita práce jednotlivých učitelů.

Jedním z mála problémů nevyplývajících přímo z nedostatečného finančního zabezpečení vzdělávacího sektoru byla problematika chování společenské a politické elity země a **celospolečenské hodnocení vzdělávání**. Respondenti si velmi dobře uvědomují, že ve společnosti s nedostatečnou, popř. tolerovanou nízkou úrovní

morálky, která navíc odsouvá význam vzdělávání do okrajových pozic zájmu společnosti, je část jejich práce zbytečná a že není v jejich silách tento fakt zvrátit. Jak tvrdí Fend (srov. Fend 2006), být v současnosti kvalitním učitelem je úkol téměř nadlidský a společnost by měla v maximální míře práci učitele podporovat tak, aby byl schopen a ochoten tuto náročnou profesi dle požadavků a představ společnosti o moderní škole dobře vykonávat. Respondenti ovšem podporu ze strany nejen vzdělávací politiky, ze strany veřejnosti, ale často i ze strany vedení škol vnímají jako neostatečnou či dokonce nulovou.

**Nutnost celospolečenské podpory** práce učitelů a její zvýšení v případě požadavku zásadních změn v práci škol se ukázala vedle finančního deficitu jako druhý nejdůležitější aspekt ztěžující práci učitelů. Tento požadavek je nejen zcela legitimní, ale současně i fundamentální pro úspěšné pokračování nastoupené cesty přeměny škol v učící se organizace. Jen s širokou podporou a pomocí mohou školy dokázat splnit náročný úkol přípravy dnešní mladé generace na úspěšný a plnohodnotný život zítřka.

#### 4. 4. Závěry empirického výzkumu

Česká republika se pokusila v roce 2004 schváleným novým školským zákonem nastartovat vnitřní reformu českého základního školství, jejímž cílem bylo redefinovat cíle, obsahy, formy a metody základního školství a adaptovat současné vzdělávání na nové podmínky života postmoderní společnosti, která dospěla s ohledem na perspektivu svého dalšího rozvoje k akceptaci a nutnosti přijetí konceptu celoživotního učení.

Česká vzdělávací politika se rozhodla v procesu implementace konceptu celoživotního učení pro realizaci reformy metodou „top-down“, což je strategie mocenská. Důsledkem aplikace reformy typu „top-down“ je zjištění, že ani v rámci České republiky mocenská reforma nepřinesla takové výsledky, jaké se od vnitřní reformy očekávaly – základní školy sice dle zákonného ustanovení vypracovaly své školní vzdělávací programy a ve školním roce 2007/2008 podle nich začaly vyučovat v prvních a šestých třídách, skutečná proměna však proběhla zpravidla pouze na papíře ve formulacích ŠVP, v reálném prostředí práce školy došlo jen ke změnám nepatrným. V případě české kurikulární reformy lze po prvních letech jejího působení identifikovat na základě výsledků provedeného výzkumného šetření několik závažných momentů,



kteře očekávané výsledky reformy na školách respondentů výrazně oslabily. Jako příklady mohou být uvedeny zejména následující aspekty:

### 1) špatné načasování reformy

- a) Reforma byla započata v době, kdy ani ze strany vzdělávací politiky, ani ze strany učitelů, natož ze strany rodičovské veřejnosti, nebyla deklarována dlouhodobější výrazná nespokojenost se stávajícím systémem základního vzdělávání. Spíše naopak je možno říci, že například s ohledem na výsledky mezinárodních srovnávacích testů (např. PISA) byly výsledky českých žáků zejména v matematice či přírodních vědách poměrně uspokojivé. Z pohledu respondentů se proto jednalo o nečekaný a náhlý požadavek na zásadní proměnu jejich práce, který učitelé nemohli pochopit. S ohledem na nedostatečně vyjasněnou komplexnost změn a na míru zabezpečení externích i interních podmínek realizace reformy ji vnímali jako další z „rozmarů“ vzdělávací politiky. Jejich postoji nahrával i fakt, že reforma byla v prvních letech své realizace redukována na vypracování ŠVP, k čemuž školy včetně přípravy získaly pouhé dva roky. Učitelé, kteří jako absolventi vysokých škol a často zkušení praktici vědí, jak náročný je proces změny lidského myšlení a chování, i z tohoto signálu mohli nabýt dojmu, že realizovaná reforma je jen jedním z politických cílů, který musí být splněn. Rovněž značná část ředitelů škol nebyla přesvědčena o smysluplnosti reformních procesů a bez přesvědčeného, zapáleného, na zásadní změny připraveného vedení škol nemají reformní snahy velkou naději na úspěch.
- b) Školy v době zavádění reformy řešily již problémy spojené se zkvalitněním dvou sfér jejich působení – výukou cizích jazyků a efektivním zaváděním ICT do výuky. Tyto dvě oblasti byly již v textu Bílé knihy a později i v Dlouhodobých záměrech vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky deklarovány jako oblasti vyžadující zvýšenou pozornost a školy i instituce působící v oblasti DVPP se snažily využitím např. evropských fondů tyto oblasti posílit. Jako příklad lze uvést schválení Národního plánu jazyků v roce 2005 a preferenci anglického jazyka jako prvního cizího jazyka na českých základních školách, v jehož důsledku došlo ke značnému deficitu kvalifikovaných učitelů anglického jazyka na školách. Vedení škol muselo tyto problémy akutně řešit. Je to ukázka tříštění sil, které měly být v době snah transformace základního školství napnuty jiným směrem.
- c) V roce 2004, v roce přijetí nového školského zákona, byla zrušena do té doby velmi efektivně působící, osvědčená a mezi pedagogy pro kvalitu DVPP oblíbená

pedagogická centra, která měla své lokální pobočky v řadě menších měst. Pedagogická centra byla nahrazena novým, ovšem kvantitativně mnohem limitovanějším systémem center Národního institutu dalšího vzdělávání, který má své pobočky jen v krajských městech. Tento krok, ze strany zřizovatele center absolutně nedostatečně zdůvodněný a pro pedagogy zcela nepochopitelný, samozřejmě znamenal jistý útlum v nabídce a možnostech DVPP a navíc přišel v době, která vyžadovala naopak masivní podporu pro tisíce učitelů, kteří byli postaveni před zcela nové, neznámé a náročné komplexní úkoly, jež byly s vypracováním ŠVP spojeny.

## 2) nesystémovost reformy

- a) Pilotní projekty vybraných českých základních škol zaměřené na tvorbu a aplikaci ŠVP a realizované v letech 2002 – 2004 svými výsledky jasně prokázaly náročnost a komplikovanost plánované reformy (viz kap. 3). Navzdory ne příliš úspěšnému zakončení pilotního projektu *Pilot Z* byla reforma odstartována v plánovaném termínu, což vyvolává podezření, že reforma byla politickým úkolem, který musel být splněn bez ohledu na podmínky realizace. Pokud by tomu tak nebylo, bylo by přirozené, že by neúspěchy pilotního projektu byly důkladně analyzovány a výsledky analýz by byly reflektovány a následně zapracovány do plánované reformy školství tak, aby se její efektivita a úspěšnost posílila.
- b) Realizovaná školská reforma se nestala celospolečenskou událostí, jak si skutečná vnitřní reforma školy zaslouhuje. Zcela mimo reformní dění zůstala například terciární sféra, která ovšem připravuje a vzdělává budoucí učitele. Ti by při svém nástupu do základních či středních škol měli být jako čerství absolventi příkladnými nositeli změn, aktivními inspirátory a iniciátory jejich realizace. Terciární sféra byla ovšem z reformy téměř vyeliminována. Kromě iniciativních pracovníků kateder pedagogiky či oborových didaktiků nebyli pracovníci odpovídajících kateder vysokých škol vzdělávající učitele nijak zaintegrovaní do procesu změn a jejich příprava budoucích pedagogů tak prakticky nedoznala žádných změn. V době, kdy cílem reformy je zásadně proměnit práci učitele a nahradit zejména dosavadní transmisivní způsoby výuky novými a požadavkům doby odpovídajícími moderními formami a metodami výuky tak, aby mohly být dosaženy nově formulované cíle vzdělávání, je takové přístupu neomluvitelný. Dle respondentů výzkumu učitelé, kteří se v rámci pedagogických praxí se studenty



setkávali a takový zásadní deficit zjišťovali, byli z dané situace velmi rozčarováni a tyto poznatky jim při budování jejich postoje vůči požadované reformě rozhodně nepomohly.

- c) Specifický problém představovalo pochopení nově formulovaných cílů základního vzdělávání. Snaha nahradit získávání velkého a pro život často nepotřebného množství informací budováním a rozvojem kompetencí je zcela novým požadavkem základního vzdělávání. Podmínky práce učitelů ovšem nebyly těmto koncepčně zcela novým cílům přizpůsobeny. Navíc lze stěžovat od učitelů očekávat, že proměna jejich stylu práce bude reflektovat časový harmonogram reformy, tedy že v osmé a deváté třídě bude učitel vyučovat postaru, ovšem ve třídách sedmých či šestých s ohledem na nové cíle vzdělávání zcela jinak. Tento nerealizovatelný požadavek si uvědomili snad všichni učitelé. Jejich práce je navíc hodnocena podle různých kritérií a jedním z nejdůležitějších je úspěšnost přijetí absolventů základních škol na školy střední. Přijímací zkoušky jsou ovšem stále založeny pouze na teoretických znalostech, a je proto logické, že učitelé svoji práci těmto kritériím přizpůsobují.

Rovněž díky nejasné formulaci vzdělávacích cílů, kdy na jedné straně mají učitelé rozvíjet celou řadu kompetencí, ovšem na straně druhé současně garantovat úroveň dosaženého vzdělání zabezpečením očekávaných výstupů oborů, které jsou v RVP ZV zcela konkrétně definovány, jsou učitelé dezorientováni. Jedním z proklamovaných cílů reformy měla být výrazná redukce učiva, ovšem v řadě případů nejenže jeho rozsah zůstal v porovnání s předchozími obsahy předmětů zachován, ale dle názoru respondentů někdy dokonce narostl. Učitelé mívali již dříve problémy se zvládnutím množství učiva vyplývajícího z požadavků jednotných osnov a nyní jim k tomu přibyly i rozvoje kompetencí, jejichž realizace je časově i metodicky výrazně náročnější než „nabífování“ dat. Nikdo jim ovšem nesdělil, jak se s tímto dvojakým břemenem vypořádat, a proto se nelze divit, že je reforma vnímána jako „papírový nesmysl“ a práce ve školách i nadále často pokračuje v dřívějším duchu.

- d) Vnitřní reforma školy představuje zásadní změnu v celkovém pojetí vzdělávání a jeho realizace nemůže být omezena jen na vzdělávací zařízení. Na procesu změny se musejí podílet všechny subjekty, které na procesu vzdělávání participují – od učitelů a vedení škol přes žáky, rodičovskou veřejnost a celou společnost. Všechny tyto subjekty by měly reformu zřetelně podporovat a v rámci svých možností se na

ní podílet, neboť proměna vzdělávání je realizována v zájmu celé společnosti. V České republice však byla propagace reformy minimální a i její dosavadní realizace probíhala za malého zájmu jak rodičovské veřejnosti, tak společnosti. Navíc je u nás bohužel jakousi „tradicí“, že problematika vzdělávání je sice velmi oblíbeným tématem zejména předvolebního politického boje, po jeho skončení se však stává okrajovým tématem, které se dostane do zájmu médií či politiků jen v případě nějakého závažného problému či mediálně dobře prodejné události. Učitelé si danou skutečnost velmi hluboce uvědomují a pokládají podporu jak nadřízených orgánů, tak veřejnosti za nedostatečnou a nemotivující. Tento přístup zůstal zachován i v době významných reformních snah. Lze proto pochopit, že část učitelů reformu odmítá a nerespektuje, neboť ani oni, ani jejich práce nejsou adekvátně respektovány.

- e) Předchozí uvedené problémy jsou ještě umocněny skutečností, že resort vzdělávání patří v České republice k resortům s nedostatečným finančním zabezpečením, což pocítují a kritizují nejen lidé působící v dané sféře. Tato skutečnost se stala i terčem kritiky OECD, která na deficitní financování vzdělávání ČR již dříve poukázala. Přes řadu slibů a velkých slov ke koncepčnímu zlepšení situace stále nedošlo a do podmínek výrazné nespokojenosti s oceňováním práce učitelů přišel v souvislosti se zpracováním ŠVP požadavek další nadstandardní práce pro učitele, která ani nebyla finančně ohodnocena. Pro velkou část učitelů se nulové ocenění jejich práce při koncipování a tvorbě ŠVP stalo dalším z demotivujících momentů, což se logicky odrazilo i v hloubce zájmu některých učitelů o probíhající reformu a také v jejich následné práci na ŠVP.

### **3) nedostatečné zabezpečení realizace reformy z hlediska nositelů změn**

Skutečná realizace kurikulární reformy je vždy záležitostí učitelů, nositelů změn. Oni musejí být o potřebě změn přesvědčeni a musejí je chtít, neboť v jejich kompetenci je takovou změnu realizovat. Pro tak náročný proces přeměny musejí být ovšem také adekvátně a dostatečně připraveni. V České republice neproběhla dostatečná celospolečenská diskuse o potřebě změn ve vzdělávání, která by reflektovala názory učitelů. Myšlenka vyškolení minimálně jednoho koordinátora pro každou ZŠ se ukázala sice jako kvalitativně dobrou, kvantitativně ovšem nedostatečnou pro zajištění následných očekávaných proměn v práci celých pedagogických sborů. Další nabídka DVPP byla sice poměrně široká, často ovšem



převyšovala finanční možnosti školy, někdy byla kvalitativně diskutabilní a hlavně byla ponechána jen v pravomoci vedení škol.

Jelikož se managementy škol nestaly ideovými propagátory a entuziastickými podporovateli reformních změn, příprava pedagogů na nový styl a metody práce byla často velmi omezena. Možnosti individuálního DVPP byly využívány již dříve zejména aktivními učiteli, nástroje pro aktivizaci pasivnější části pedagogů nebyly k dispozici. Slibovaná internetová podpora (zejména portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)) byla spuštěna opožděně a jeho publicita mezi učiteli nebyla dostatečná. Požadavek vytvoření ŠVP všemi základními školami ke stanovenému termínu nerespektoval požadavek akceptace rozdílnosti jednotlivých škol, omezený časový prostor pro tvorbu ŠVP výrazně eliminoval možnost vzniku celoškolské diskuze o ŠVP a byl často jedním z důvodů formálnosti nových dokumentů.

Úkol zpracovat ŠVP přivítaly školy, které již dříve prokazovaly značné progresivní prvky ve své práci. Tyto školy jsou však ve výrazné menšině z celkového počtu základních škol. I v rámci pedagogických sborů respondentů výzkumu byla reforma progresivnějšími učiteli vnímána jako otevření možností pro zlepšení jejich práce. Způsob a poskytnuté podmínky pro realizaci reformy však tyto možnosti často eliminovaly. Velkým demotivačním faktorem byl např. i nedostatek či často rozporuplnost informací o podobě a obsahu nově tvořených dokumentů.

Souhrn výše uvedených aspektů, které představují jen vybrané problémové body kurikulární reformy z hlediska nositelů změn, opravňuje ke vzniku pochybností o kvalitě výsledků prvních let realizace vnitřní reformy škol.

Výzkumné šetření se pokusilo najít **odpovědi na tři výzkumné otázky**. Na základě provedené analýzy získaných dat lze konstatovat, že na **první otázku**, jak chápou konkrétní učitelé v současnosti na svých školách probíhající změny spojené s tvorbou ŠVP a jaký postoj k nim zaujímají, přineslo výzkumné šetření jasnou odpověď. Nedostatečné, popřípadě totálně absentující vyjasnění širšího kontextu vnitřní reformy škol a celkového rámce, v jehož intencích ke změnám dochází, je důvodem nepochopení současných změn učiteli základních škol. Vyžadované změny jsou vnímány jako další z formalismů, který komplikuje jejich každodenní práci, ke zlepšení však nepřispívá. Reforma je učiteli chápána jako další z řady nařízení prokazujících aktivitu české vzdělávací politiky. Toto přesvědčení vychází z poznatku, že reforma byla nařízena plošně zákonem, byla bez ohledu na předchozí práci škol časově

limitována a její příprava a zabezpečení byly shledány nedostatečnými. Z těchto důvodů se pozornost při realizaci kurikulární reformy redukovala pouze na zpracování ŠVP, což je vůči požadavkům a cílům reformy nedostatečný výsledek. Obsah ŠVP nebyl zpravidla koncipován na základě snah pozměnit dosavadní způsob práce škol s ohledem na nově formulované cíle základního vzdělávání a hlavní intence byla vymezena na vytvoření dokumentu, který po formální i obsahové stránce bude vyhovovat zadání, popř. kontrole nadřízených orgánů. Vlastní práce učitelů či školy se změny dotkly zpravidla jen okrajově. Jako hlavní důvody tohoto formalismu byly identifikovány zejména nedostatečná příprava učitelů na požadované změny, špatné načasování realizace změn, nedostatečná společenská podpora a absence celé řady pro tak závažnou změnu potřebných podmínek (např. mediální podpora, integrace všech participujících subjektů do procesu změn, postoj vedení škol ke změnám, finanční zabezpečení, metodická podpora etc.).

Učitelé změnu vnímají pouze jako jedno z dalších úřednických nařízení a v důsledku takového postoje nemohou ani docílit záměrů, které jsou v reformě školství zaintegrované a měly být zcela logicky doprovodným jevem při tvorbě ŠVP a jeho následné implementace do práce školy – např. proměna metodických postupů ve výuce a forem práce s ohledem na zásadní proměnu cílů vzdělávání, podpora vzájemné kooperace mezi učiteli, změna způsobů komunikace s rodiči, redukce nadměrného množství učiva etc. Učitelé vnímají velmi negativně dlouhodobě narůstající byrokratizaci své práce a reformní procesy s ohledem na jejich reálný průběh považují za další z byrokratických nástrojů. Učitelé akceptovali zákon a nařízení, o jehož smyslu nejsou přesvědčeni, a vytvořili ŠVP. Zcela je ovšem minul skutečný cíl transformačních snah a je otázkou, zda nebyl vyplýván další potenciál, kterého pro skutečnou proměnu práce škol bude v budoucnu víc než zapotřebí.

Na **druhou výzkumnou otázku**, do jaké míry byl proces přípravy, tvorby a implementace ŠVP realizován podle představ tvůrců RVP ZV, zda se stal hybným činitelem pro rozvoj kooperace školních týmů a nastartoval proces přeměny škol v učící se organizace, přineslo výzkumné šetření rovněž poměrně jednoznačnou odpověď. Závěry výzkumného šetření prokazují, že představa tvůrců RVP ZV se s realitou probíhající na školách při přípravě a následné tvorbě ŠVP značně rozcházel.

V důsledku celého komplexu nezabezpečených podmínek a neakceptování výchozího stavu českého základního školství, jako např. převažující spokojenost rodičů



i žáků s dosavadní prací škol, nedostatečné objasnění kontextu změn, časový imperativ, nedocení významu postoje vedení škol k požadovaným změnám, značný deficit DVPP v míře kvantitativní a často i v kvalitativní, nesystémovost DVPP, přecenění funkce koordinátora apod. nedošlo ve školách k očekávanému rozvoji týmové práce pedagogických sborů. Výrazně se nezlepšila ani vzájemná komunikace uvnitř pedagogických sborů a v jejím důsledku ani spolupráce v rámci pedagogických sborů a mezi školou a dalšími subjekty participujícími na procesu vzdělávání.

K jistému zlepšení komunikace došlo zpravidla jen v rámci předmětových komisí. Jednalo se však o komunikaci účelově zaměřenou na vypracování příslušné oborové části ŠVP. Kvalitativní stránky komunikace ve smyslu rozvoje následné intenzivnější spolupráce mezi kolegy, zlepšení výměny profesních zkušeností, vzájemného profesního „otevření se“ vůči spolupracovníkům apod. dosaženo nebylo.

Pokud se prokázala zvýšená kooperace pedagogického sboru, lze její počátky hledat již v době předreformní. Vzhledem k demografické situaci v ČR dochází na některých školách ve snaze o získání dostatečného počtu žáků k lepší prezentaci školy na veřejnosti formou různých projektů a jiných aktivit. V důsledku tvorby ŠVP a jeho následné implementace do práce škol však ke skutečnému nastartování či zintenzivnění již existující kooperace pedagogických týmů zpravidla nedošlo.

Výzkumné šetření také potvrdilo souvislost mezi kvalitou kooperace pedagogických sborů a prací a přístupem vedení škol. Pozitivní přístup managementu školy k požadovaným změnám a jeho schopnost vybudovat efektivní tým jsou nutnou podmínkou pro nastartování a rozvoj týmové práce sboru. Prokázaný vlažný přístup vedení škol ke kurikulární reformě tyto podmínky nesplňoval.

Za víceméně silné osobní participace koordinátorů ŠVP byly vytvořeny nové školní dokumenty, které byly zformulovány dle požadavků RVP ZV. Jejich faktický dopad na skutečnou každodenní práci učitelů se však doposud ukazuje jako diskutabilní. Část ŠVP byla vytvořena s pomocí či na bázi „inspirace“ již existujících ŠVP nebo *Manuálu k RVP ZV*. Nové možnosti své práce spatřují v nových dokumentech jen učitelé, kteří již dříve patřili k učitelům progresivnějším. Dosavadní reformní nástroje ovšem nevedly ke změnám u převládající části pedagogů základních škol, u nichž přetrvává transmisivní styl výuky a jistá „aprobační slepota“. V důsledku nejednoznačného vymezení cílů základního vzdělávání v RVP ZV nedošlo ani k tolik potřebné a v dokumentech ke kurikulární reformě proklamované redukci učiva.

Ve výzkumném šetření bylo při hledání odpovědi na **třetí výzkumnou otázku** zjištěno, že v dosavadním procesu vnitřní reformy základního školství v České republice nebylo dosaženo významnějších změn v každodenní práci učitelů. Výsledky výzkumného šetření potvrdily obavy odborníků o průběhu reformy, která by mohla nést označení „papírová reforma“, neboť jediným v současnosti skutečně dosaženým cílem reformy bylo vypracování nových školských dokumentů. Jejich obsahy však často nekorespondují s každodenní realitou škol, která zůstává ve srovnání s předchozími lety téměř nezměněna.

S ohledem na časové aspekty kurikulární reformy a zajištěné externí i interní podmínky její realizace není takové zjištění překvapivé, neboť zásadní proměny stylu práce musejí vycházet z vnitřní potřeby jedince. K poznání nutnosti zásadní proměny práce své i práce celé školy mnozí učitelé ještě nedospěli. Učitelé nevnímají svoji dosavadní práci jako nepřiměřenou, zdroje případných problémů spatřují zejména ve vnějších vlivech (zhoršující se chování žáků, přístup rodičů, postoj společnosti, finanční zabezpečení vzdělávání, priority současného života etc.). Proměna vnitřních aspektů jejich práce (lepší komunikace mezi všemi složkami vzdělávacího procesu, lepší, popř. kvalitativně jiná komunikace v rámci pedagogického sboru, dopady práce vedení školy, otevření se vůči veřejnosti, eliminace dosavadní „aprobační slepoty“, nové formy kooperace mezi jednotlivými složkami vzdělávacího procesu, rozvoj autoevaluace etc.) je vnímána jako druhořadá a méně významná než potřeba změn vlivů vnějších.

Důvody takového přístupu byly identifikovány zejména v nedostatečném chápání celkového konceptu a rámce změn, v podmínkách doprovázejících kurikulární reformu a svoji roli sehrál i ve školském prostředí vládnoucí a dlouhodobě akceptovaný konzervatismus. Ten se výrazně projevil např. v otázce širšího zapojení žáků a jejich rodičů nebo dalších subjektů do současné práce škol.

Výzkumné šetření potvrdilo nezbytnost propojení a jednotného postupu všech složek participujících na vzdělávání při transformaci školství. Specifické postavení v něm zaujímá pregraduální i postgraduální příprava učitelů. Jedná se zejména o terciární sféru, která svým dosavadním působením v oblasti pregraduální přípravy učitelů nepatřila k výrazným článkům podporujícím průběh reformy, a dále systematické další vzdělávání pedagogických pracovníků, které musí zabezpečovat kvalitativní postgraduální přípravu učitelů a managementů škol.



Příklady prvních viditelných kroků v přeměně práce školy například v podobě zavádění projektových dnů nelze ještě s ohledem na krátký časový odstup hlouběji hodnotit, přesto je lze chápat jako pokusy o nový způsob náhledu na práci škol. S ohledem na jejich dosavadní pozitivní výsledky je lze označit za první úspěšné "vlastovky" současných reformních snah. Jak ale praví lidová moudrost – jedna vlastovka jaro nedělá. Je proto třeba hledat a nacházet vlastovky další a ukazovat učitelům, že proměna jejich způsobu práce může být změnou pro všechny strany pozitivní a hlavně přínosná.

Ačkoli výsledky realizovaného výzkumného šetření prokazují, že v současnosti ještě nelze hovořit o skutečné vnitřní proměně školy, můžeme s ohledem na uskutečněné kroky hovořit o nalezení směru vývoje, na jehož počátku školy stojí. Ten bude potřebovat ještě hodně času, energie, trpělivosti a všestranné podpory, aby se přiblížil k cílovým záměrům proměnit české školy v učící se organizace splňující nároky kladené na ně současnou společností. Je v zájmu všech, aby v naší společnosti pracovaly dobré a kvalitní školy, neboť kvalita našeho budoucího života bude s kvalitou výchovy a vzděláním našich dětí velmi úzce souviset. Je proto rovněž v zájmu všech postarat se o zabezpečení odpovídajících podmínek umožňujících školám dobře a efektivně pracovat.

Započaté transformační procesy sice v úvodní fázi nevykazují tak výrazné pozitivní výsledky, jak se očekávalo. V každém případě je potřeba ocenit, že se o potřebách proměny českého vzdělávání začalo hovořit a že pro progresivnější část pedagogů došlo k částečné pozitivní proměně podmínek jejich práce formou otevření prostoru pro jejich kreativitu, metodickou pestrost a novátorský přístup. Stále ovšem zůstává potřeba hledat další cesty k zefektivnění práce školy, cesty, které nebudou určeny jen pro vybranou část pedagogické veřejnosti, nýbrž cesty, které dokáží ukázat směr všem pedagogům.

V současnosti mají základní školy za sebou jen malý krůček na cestě k přeměně v učící se organizace. Před nimi je dlouhá cesta, která bude spojena s řadou nejasností, problémů, někdy slepých uliček či chyb. To vše je přirozenou součástí skutečné proměny a školy, učitelé i společnost se musejí naučit tyto elementy se změnou spojené akceptovat a pracovat s nimi. Současné požadavky na práci učitele představují kvalitativně novou úroveň, na niž musejí být učitelé velmi dobře připraveni a (re)kvalifikováni. Pouhý příkaz či rozhodnutí nadřízených orgánů kvalitativní změnu nevynutí. Může ji ovšem vytvořením vhodných podmínek iniciovat. Tyto podmínky se

musejí ovšem dotýkat skutečné vlastní práce učitele a nebýt jen formálními či byrokratickými změnami. Nechceme-li ztratit směr a sejít z nastoupené cesty, bude zabezpečení potřebných podmínek pro skutečnou vnitřní reformu školy rozhodující. To je úkol celé společnosti, v jejímž zájmu školy pracují.

například oblasti technického charakteru, některé vznikají. Do druhé kategorie patří i oblast vzdělávání, která je hlavně odborníků omezená ze strany velmi konzervativní a větší zručnosti poměrně rezistentní. V těchto oblastech a pozicích je ovšem největší spouštěcí mechanismus se zásadních zásadách zájmu zabezpečení dalšího rozvoje lidsstva a neopuštění výrazem vzdělávání potvrdit i politická orientace výsledků zmi. Tyto země ne došlechťat let hledání odpovědi na otázky týkající se prostředí společnosti, ale také se otázky dalšího rozvoje lidsstva dostaly ke koncernu postavy implementace konceptu celoživotního učení do širších vzdělávacích struktur. Učení je chápáno jako specifická schopnost člověka, která se existenciální podmínkami úspěšného a spokojeného života člověka postmoderní společnosti a má-garantovat jeho kvalitní život nejen v době současné, ale zejména v letech budoucích.

Škola, která je stále vnímána jako nezbytná a historicky osvědčená společenská instituce, ochrání v procesu implementace konceptu celoživotního učení klíčovou roli – zejména přímými i sekundárními vzdělávání se má být kvalitativní základem a pro rozvoj schopnosti člověka učít se a má ho motivovat pro jeho učební proces učení, který bude v němž si věří také doprovázet jeho celý další život. Podílání podstatného vzrušující a jeho přeměna se požadovanou kvalitativní základnu konceptu celoživotního učení se také stala v mnoha zemích Evropy jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky.

Ani Česká republika není výjimkou a stejně jako řada zejména západoevropských zemí se rozhodla v procesu přijetí knihy pro jednu z osmi prognostikovaných OECD – pro přímými školy v rámci se organizaci. Tento náročný a dlouhodobý proces je spojen se zohledněním celých řad nových etických principů, které představují souhrn všech politicko-vzdělávacích aspektů a současně společenských aspektů občanského života a práci škol, a paralelně s nimi i technických principů zahrnujících v sobě připravenost a všechny kompetence pracovníků škol vzhledem k novějším procesům.

Transformační proces českého školství, který započal v 90. letech dvacátého století, dospěl ke svému přelomu vrcholu až v klíčových politice prvního desetiletí 21. století



## 5. Závěr

Vyspělá moderní společnost je zejména v posledních desetiletích vystavena razantním změnám, kterým podléhají všechny složky lidského života. Některé rychleji – například oblasti technického charakteru, některé pomaleji. Do druhé kategorie patří i oblast vzdělávání, která je řadou odborníků označována za oblast velmi konzervativní a vůči změnám poměrně rezistentní. V lidském vědění a poznání je ovšem současně spatřován jeden ze zásadních zdrojů zabezpečení dalšího rozvoje lidstva a nesporný význam vzdělávání potvrzuje i politická orientace vyspělých zemí. Tyto země po desítkách let hledání odpovědi na nebyvalý rozvoj postmoderní společnosti, ale také na otázky dalšího smysluplného rozvoje lidstva dospěly ke konsenzu potřeby implementace konceptu celoživotního učení do stávajících vzdělávacích struktur. Učení je chápáno jako specifická schopnost člověka, stává se existenciální podmínkou úspěšného a spokojeného života člověka postmoderní společnosti a má garantovat jeho kvalitní život nejen v době současné, ale zejména v letech budoucích.

Škola, která je stále vnímána jako nezbytná a historicky osvědčená společenská instituce, sehrává v procesu implementace konceptu celoživotního učení stěžejní roli – zejména primární a sekundární vzdělávání se má stát kvalitativní základnou pro rozvoj schopnosti člověka učit se a má ho motivovat pro jeho následný proces učení, který bude v menší či větší míře doprovázet jeho celý další život. Posílení počátečního vzdělávání a jeho přeměna na požadovanou kvalitativní základnu konceptu celoživotního učení se také stala v mnoha zemích Evropy jedním z důležitých cílů vzdělávací politiky.

Ani Česká republika není výjimkou a stejně jako řada zejména západoevropských zemí se rozhodla v procesu přeměny školy pro jednu z cest prognostikovanou OECD – pro přeměnu školy v učící se organizaci. Tento náročný a dlouhodobý proces je spojen se zabezpečením celé řady jednak externích předpokladů, které představují souhrn všech politicko-vzdělávacích aspektů a současně společenských aspektů ovlivňujících život a práci škol, a paralelně s nimi i interních předpokladů zahrnujících v sobě připravenost a veškeré kompetence pracovníků škol vzhledem k inovačním procesům.

Transformační proces českého školství, který započal v 90. letech dvacátého století, dospěl ke svému prvnímu vrcholu až v kurikulární politice prvního desetiletí dvacátého

století přijetím zásadních vzdělávacích dokumentů, jako byl Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) v roce 2001, v němž je poprvé formulována kurikulární reforma, a nového školského zákona 561/2004 Sb. v roce 2004, který kurikulární reformu kodifikoval.

České základní školy byly v důsledku platnosti školského zákona postaveny před zcela nové úkoly – v průběhu dvou let měly vypracovat své vlastní školní vzdělávací programy a od školního roku 2007/2008 podle nich začít pracovat. Míra úspěšnosti kurikulární reformy, jejímž cílem je zásadní proměna cílů, obsahů, forem a metod vzdělávání, je však přímo závislá na postojích a přístupech hlavních aktérů čili nositelů změn – tedy učitelů.

S ohledem na výzkumný záměr práce a realizované výzkumné šetření lze konstatovat, že dosavadní průběh vnitřní reformy základního školství v České republice nedosahuje prozatím takových výsledků, jaké se od ní očekávaly. Analýzy reflexí respondentů (učitelů základních škol) na probíhající školskou reformu jasně prokázaly, že nedostatečné, popřípadě totálně absentující vyjasnění širšího kontextu vnitřní reformy škol a celkového rámce, v jehož intencích ke změnám dochází, je důvodem nepochopení současných změn učiteli základních škol. Vyžadované změny jsou vnímány jako další z formalismů, který komplikuje každodenní práci učitelů, k jejímu zlepšení však nepřispívá. Reforma je chápána jako další z řady nařízení prokazujících aktivitu české vzdělávací politiky.

Důvody těchto postojů vycházejí ze skutečnosti, že reforma byla nařízena plošně zákonem, byla bez ohledu na předchozí práci škol časově limitována a její příprava a zabezpečení byly shledány nedostatečnými. Původní intence kurikulární reformy byly redukovány zpravidla pouze na zpracování ŠVP, což je vůči požadavkům a cílům reformy nedostatečný výsledek. Obsah ŠVP nebyl koncipován na základě snah pozměnit s ohledem na nově formulované cíle základního vzdělávání dosavadní způsob práce škol, proto se i vlastní práce učitelů či školy změny dotkly zpravidla jen okrajově. Jako hlavní důvody byly identifikovány zejména nedostatečná příprava učitelů na požadované změny, špatné načasování realizace změn, nedostatečná společenská podpora a absence celé řady pro tak závažnou změnu potřebných podmínek (např. mediální podpora, integrace všech participujících subjektů do procesu změn, postoj vedení škol ke změnám, finanční zabezpečení, úloha terciární sféry, metodická podpora etc.).



Představa tvůrců RVP ZV se s realitou probíhající na školách při přípravě a následné tvorbě ŠVP značně rozcházela. Na školách nedošlo k očekávanému rozvoji týmové práce pedagogických sborů, ani k výraznému zlepšení vzájemné komunikace a v jejím důsledku ani ke zlepšení spolupráce jak v rámci pedagogických sborů, tak mezi školou a dalšími subjekty participujícími na procesu vzdělávání. K jistému zlepšení komunikace došlo zpravidla jen v rámci předmětových komisí, jednalo se však o komunikaci účelově zaměřenou na vypracování příslušné oborové části ŠVP. Kvalitativní stránky komunikace ve smyslu rozvoje následné intenzivnější spolupráce mezi kolegy, zlepšení výměny profesních zkušeností, vzájemného profesního „otevření se“ vůči spolupracovníkům apod. dosaženo nebylo.

Negativní roli v přístupu učitelů k probíhající transformaci školství sehrál také vlašný přístup vedení škol a nízká transparentnost kurikulární reformy. S ohledem na obsahovou i formální náročnost ŠVP a nízkou připravenost pedagogické veřejnosti na její pochopení a následné zpracování je poměrně logické, že značná část ŠVP byla vytvořena s pomocí či na bázi „inspirace“ již existujících ŠVP. Nové možnosti své práce spatřovali v nových dokumentech zpravidla jen učitelé, kteří již dříve patřili k progresivnější části pedagogů. Dosavadní nástroje ovšem nevedly ke změnám u převládající části pedagogů základních škol.

Výsledky výzkumného šetření potvrdily obavy odborníků o průběhu reformy, která by mohla nést označení „papírová reforma“ – školy sice na základě legislativního příkazu své ŠVP vytvořily, v reálném prostředí však k zásadnějším změnám jejich práce nedošlo a vliv ŠVP na práci škol a konkrétních učitelů se prokázal jako velmi malý.

Daná zjištění korespondují s poznatky z řady zejména západoevropských zemí, které mají s realizací školských reforem již dlouholeté zkušenosti, a proto lze současné spíše protireformní naladění učitelské veřejnosti a minimální odezvu reformy v práci škol považovat za přirozenou reakci.

Navzdory výsledkům výzkumného šetření, které prokazují, že inovační možnosti školy byly v současnosti velmi přeceněné a že dnes nelze ještě hovořit o skutečné vnitřní reformě české školy, můžeme s ohledem na realizované kroky hovořit o nalezení směru vývoje, na jehož počátku školy stojí. Ten bude vyžadovat ještě hodně času, hodně úsilí, hodně energie a širokospektrální podpory, aby se přiblížil k cílovým záměrům proměnit české školy v organizace splňující nároky kladené na ně moderní společností.

Škola ve společnosti znalostí vyžaduje větší úsilí než v letech minulých, aby zvládla svoji funkci společenské instituce připravující mladou generaci pro život v budoucnosti.

Tuto funkci ovšem nemůže vykonávat jen škola sama. Svůj podíl na přípravě mladé generace musejí přiznat a za něj zodpovědnost nést i stát, politická garnitura, veřejnost, rodiče i samotní žáci. Bez jejich dílu zodpovědnosti nelze kvalitní přípravu mladé generace zvládnout. Učitelé to vědí a oprávněně příslušný díl zodpovědnosti jednotlivých subjektů vyžadují. Skutečná vnitřní reforma školy nemůže být realizována jen v prostředí školy, rozvoj školy musí být chápán jako synchronizovaný proces vnitřní (učitelé, žáci, management etc.) i vnější (rodiče, obec, stát etc.). Přeměna školy vyžaduje jistý celospolečný konsenzus, v jehož rámci se každý bude snažit o splnění své části zodpovědnosti za tak složitý a komplexní úkol, jakým je příprava na budoucí život je. Budoucnost je totiž volba hodnot a vzdělávání je volbou nejlepší.



## 6. Resumé

Zásadní proměna úlohy vzdělávání v minulých desetiletích a jeho současné chápání jako jednoho ze zásadních zdrojů dalšího ekonomického rozvoje lidstva a současně jako garance mírového rozvoje, což je zcela zřetelně vyjádřeno v konceptu celoživotního učení, musí být reflektováno i ve vzdělávacích strukturách. Zejména počáteční vzdělávání se má stát kvalitativním základem konceptu celoživotního učení a připravit mladou generaci na skutečnost, že vzdělávání je bude provázet celý jejich život. Vzdělávání nebude omezeno jen na vzdělávání formální, ale jeho součástí bude i vzdělávání neformální a informální učení. Novým cílem vzdělávání je mladou generaci na tuto výraznou změnu připravit, a proto se jeho proměna stala jedním z cílů evropské vzdělávací politiky.

Česká republika, která evropské cíle reflektuje, se vydala cestou přeměny škol v učící se organizace. To je jedna z cest ve vývoji školy prognostikovaná OECD. V roce 2005 byla zahájena zákonem kodifikovaná kurikulární reforma, jejímž cílem bylo redefinovat cíle, obsahy, metody a formy vzdělávání. Ty měla každá základní škola prezentovat ve svých nově vypracovaných školských dokumentech, tzv. školních vzdělávacích programech, a podle nich ve školním roce 2007/2008 začít pracovat.

Jelikož skutečným nositelem změn je učitel, bylo záměrem výzkumného šetření prozkoumat reflexe konkrétních učitelů základních škol na proces transformace českého vzdělávání a zjistit, jaké podmínky byly učitelům pro takovou zásadní přeměnu zabezpečeny a zejména do jaké míry byly cíle vnitřní reformy školy z pohledu učitelů naplněny.

Výsledky tříletého kvalitativního výzkumu prokázaly nedostatečné vyjasnění širšího kontextu vnitřní reformy škol u učitelské veřejnosti, což se odrazilo v nepochopení současných změn, neboť učitelská veřejnost je považuje za změny formální. Tato skutečnost se projevila i v procesu tvorby školních vzdělávacích programů, které sice byly vypracovány, ale proces jejich tvorby se nestal hybným činitelem rozvoje kooperace školních týmů a proces přeměny škol v učící se organizace nenastartoval. Implementace školních vzdělávacích programů pozměnila skutečnou každodenní práci učitelů jen ve velmi malé míře a přinesla nové možnosti pouze té části pedagogů, kteří již dříve patřili k progresivním.

Príčiny zjištěných skutečností byly identifikovány zejména jako důsledek nezabezpečení řady zásadních externích a interních předpokladů, k nimž patří například nevhodný časový management vnitřní reformy, nesystémovost a zejména nedostatečné zabezpečení její realizace na úrovni managementů škola a jednotlivých učitelů.

Započaté transformační procesy českého školství sice nevykazují takové pozitivní výsledky, jaké byly očekávány, korespondují však ve značné míře s výsledky, kterých bylo dosaženo v řadě zejména západoevropských zemích, které se na cestě transformace školství vydaly stejnou cestou. Jelikož školství patří z hlediska rozvoje k velmi rezistentním oblastem, je třeba dosavadní výsledky školské reformy akceptovat a i přes počáteční problémy v nastartované cestě pokračovat.

Škola ve společnosti znalostí – ve snaze zvládnout svoji funkci společenské instituce připravující mladou generaci pro život v budoucnosti – vyžaduje ovšem větší úsilí než v letech minulých a navíc tuto funkci nemůže vykonávat škola sama. Svůj podíl na přípravě mladé generace musejí přiznat a za něj zodpovědnost nést i stát, politická garnitura, veřejnost, rodiče i samotní žáci. Bez jejich dílu zodpovědnosti nelze kvalitní přípravu mladé generace zvládnout.

Přeměna školy vyžaduje jistý celospolečný konsenzus, v jehož rámci se každý bude snažit o splnění své části zodpovědnosti za tak složitý a komplexní úkol, jakým příprava na budoucí život je.



## 7. Zusammenfassung

Die Grundveränderungen, die in den letzten Jahrzehnten auf dem Bildungsgebiet vorgenommen wurden und die Ansicht, die Bildung sei eine der Quellen der ökonomischen Entwicklung der Menschheit und gleichzeitig eine Garantie ihrer Friedensentwicklung, was ganz eindeutig im Konzept des lebenslanges Lernens geäußert wird, müssen in den heutigen Bildungsstrukturen reflektiert werden. Vor allem die Bildung an Grundschulen und Sekundärschulen muss zu einer qualitativ festen Basis des lebenslangen Lernens werden und unsere junge Generation auf die Tatsache vorbereiten, dass die Bildung nicht nur auf formale Bildung beschränkt wird, sondern dass auch die non-formale und informelle Bildung einen Teil des Bildungsprozesses bilden und dass die junge Generation davon im Laufe des ganzen Lebens begleitet wird. Ziele der Bildung setzen voraus, die junge Generation auf den Prozess des lebenslangen Lernens vorzubereiten und deswegen ist die fundamentale Bildungsveränderung zu einem der politischen Ziele der europäischen Bildungspolitik geworden.

Die Tschechische Republik reflektiert die europäische Bildungspolitik und hat sich entschieden, den Weg zu ergreifen, die Schulen in lernende Organisationen zu verwandeln. Das ist eigentlich einer der Wege, der in der Schulentwicklung von der OECD prognostiziert wurde. Im Jahre 2005 wurde in der Tschechischen Republik eine legislativ kodifizierte Curriculumsreform begonnen, deren Ziel es ist, Bildungsziele, Bildungsinhalte, Methoden und Formen zu redefinieren. Nach dieser sollte sich jede tschechische Grundschule (Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren) in ihren neu ausgearbeiteten Schuldokumenten, den sog. Schulprogrammen, richten und damit im Schuljahr 2007/2008 gemäß ihren Inhalten arbeiten. Weil der wirkliche Veränderungsträger der einzelne Lehrer ist, war das Forschungsziel dieser Arbeit die Reflexionen von konkreten tschechischen Grundschullehrern gegenüber dem Transformationsprozess zu untersuchen und festzustellen, was für Bedingungen für diese Grundveränderungen den Lehrern gesichert wurden und vor allem in wie weit die Ziele der inneren Schulreform aus der Lehrerperspektive erfüllt wurden.

Die Ergebnisse der dreijährigen Qualitativforschung haben gezeigt, dass der fehlende breitere Erklärungskontext bei der Lehrerschaft, der ihnen helfen könnte, die gegenwärtigen Veränderungstendenzen zu verstehen, einer der Gründe ist, warum die heutigen Bildungsveränderungen als formal angesehen werden. Diese Tatsache hat ihre

Abbildung in den Schulprogrammen gefunden, denn die Schulprogramme wurden zwar ausgearbeitet, aber ihr Verarbeitungsprozess ist zu keinem Aktivierungsaspekt der Zusammenarbeit der Schullehrerteams geworden und der Veränderungsprozess in Richtung Schule als lernende Organisation wurde noch nicht gestartet. Die Implementierung von Schulprogrammen hat die tägliche Lehrerarbeit nur in einem kleinen Maß beeinflusst und hat nur den Lehrern neue Möglichkeiten gebracht, die schon früher zu den progressiveren gehört haben. Die Ursachen der festgestellten Ergebnisse wurden vorwiegend als Folge der nicht gesicherten externen und internen Voraussetzungen identifiziert, zu denen gehören z. B. ungünstiges Zeitmanagement der inneren Schulreform, ihre Systemlosigkeit und auch unreichende Realisationsaspekte auf dem Niveau des Schulmanagements und der einzelnen Lehrer.

Angefangene Transformationsprozesse im tschechischen Schulwesen weisen zwar nicht solch positive Ergebnisse auf, die erwartet wurden, sie entsprechen aber im hohen Maß den Ergebnissen, die in manchen westeuropäischen Ländern, die auf dem Weg zur Schulwesenstransformation dieselbe Richtung ausgewählt haben, in ersten Phasen erzielt wurden. Das Schulwesen gehört aus der Entwicklungsperspektive zu den ziemlich resistenten Gebieten, deswegen ist es notwendig, die bisherigen Schulreformergebnisse zu akzeptieren und trotz der Anfangsprobleme den angefangenen Weg fortzusetzen.

Die Schule in der Informationsgesellschaft – bei der Bemühung ihre Funktionen als die junge Generation auf das Zukunftsleben vorbereitende gesellschaftliche Organisation zu schaffen – verlangt andere Anforderungen als in früherer Zeit und außerdem kann die Schule diese Funktion nicht mehr alleine erfüllen. Ihren Anteil an der Vorbereitung der jungen Generation müssen auch der Staat, die Politik, die Öffentlichkeit, die Eltern und auch die Schüler selbst akzeptieren und ihre Verantwortung dafür tragen. Ohne ihren Anteil kann die entsprechende Qualität der Jugendbildung nicht erreicht werden. Die Schulveränderung benötigt einen bestimmten gesellschaftlichen Konsens, in dessen Rahmen sich jeder bemühen wird, seine Verantwortung für eine so komplizierte und komplexe Aufgabe, die die Vorbereitung auf das Zukunftsleben darstellt, zu übernehmen und zu erfüllen. Die Zukunft bietet viele Möglichkeiten zur Wahl und die Bildung ist die beste Wahl.



## 8. Summary

The fundamental change of the role of education, which the last decades have witnessed, together with the present understanding of its role as one of the primary sources of further economic development of humankind as well as a warranty of peaceful development of the human race – which is clearly expressed in the concept of life-long education – must be reflected in current educational structures. It is namely basic education (children from 6 to 15 years old) that should become a qualitative basis of the concept of life-long education and prepare the young generation to face the fact that education will no longer be limited only to formal education, that non-formal and informal educational processes will become parts of education, and that these processes will accompany young people throughout their lives. The aim of basic education is to prepare the young generation to face this significant change, therefore this transformation has become one of the aims of European educational policy.

Reflecting the European aims, the Czech Republic chose the approach of converting schools into learning organizations, which is one of the ways schools might develop as foreseen by OECD, and in 2005 the country launched a law-based curriculum reform whose aims were to redefine objectives, content, methods and forms of basic education. These should have been made public by schools in newly created school documents, the so called School Educational Programmes, and the schools should have started following these programmes since the school year 2007/2008. However, the real vehicle towards these changes is the teacher. Therefore, this research was aimed at investigating the reflections of particular basic schools teachers – they were asked to reflect on the process of transformation of the Czech educational system – and at revealing which conditions supporting the teachers in the process of transformation were created. Another important issue was to discover whether the aims of the internal reform were fulfilled – as seen from the point of view of the teachers.

The results of the qualitative piece of research that lasted three years demonstrated insufficient understanding of the broader context of the internal reform of schools among teachers. From this ensued the misunderstanding of the current changes since the teachers consider them to be formal. This fact was manifested in the process of creation of school educational programmes. They were produced, however, neither the process itself became an impetus for the development of co-operation within the school

teachers' teams, nor the transformation of schools into learning institutions started. The implementation of school educational programmes influenced every-day teachers' work only very little and brought new challenges only to those teachers who had already been more active before the transformation.

The research identified the following reasons that caused the above mentioned facts – mainly the consequence of ill-supported basic external as well as internal prerequisites; the inadequate time management of the internal reform being one of them, the existing unsystematic approach to it, its imperfect conception and namely the insufficient support in the process of its implementation at the level of school management and also individual teachers, among others.

The initiated transformation processes of the Czech educational system do not present such positive outcomes as it might have been expected, nevertheless, they highly correspond to the outcomes that were demonstrated in many countries in Western Europe which followed the same path of educational transformation. Since education – seen from the point of view of progress – has been a very resistant area it is important to accept the actual results of the reform and to follow the taken road, despite the original problems.

Indeed, school in the society of knowledge, in order to manage its function of a social institution preparing the young generation for life in the future, requires more social support than in the previous years and, moreover, it cannot undertake this function on its own – this function has to be accepted and shared responsibly by the state, political representatives and leaders, the public, parents and pupils themselves. Without their active responsible share the high-quality preparation of the young generation cannot be managed. The transformation of school claims a certain consensus of the whole society within which everybody will try to undertake their own part of responsibility for such a difficult and complex task the preparation for life in the future is. The future lies in choosing values, and education is the best choice.



## 9. Přílohy

### Seznam otázek

Soubor základních otázek užitých při realizaci výzkumného šetření

#### Soubor I

1. Kdy a jak jste se dozvěděli o ŠVP?
2. Jaká byla Vaše první reakce na informaci o nutnosti vytvořit ŠVP?
3. Můžete popsat průběh přípravy Vaší školy na tvorbu Vašeho ŠVP a roli koordinátora v něm?
4. Jak se k probíhajícím změnám v základním školství a tvorbě ŠVP postavilo vedení Vaší školy?
5. Jakým způsobem Vaše škola realizovala tzv. SWOT analýzu a jaké byly její výsledky?
6. Myslíte si, že podpora tvorby ŠVP ze strany nadřízených orgánů je dostatečná?
7. Jakou formou přípravy na tvorbu ŠVP jste prošla?
8. Četla jste Vy osobně RVP ZV? Pokud ne – proč? Pokud ano – jaký máte na tento dokument názor?
9. Co konkrétně očekáváte od zavedení ŠVP do práce Vaší školy a čeho se v tomto směru obáváte?
10. Jak rozumíte a vnímáte ŠVP z hlediska horizontu Vaší pedagogické praxe?

#### Soubor II

- 1) Seznámila jste se s celým Vaším ŠVP a jak jej hodnotíte?
- 2) Jak konkrétně podporuje vedení školy realizaci ŠVP?
- 3) Vnímáte postupné zavádění ŠVP jako snahu o zahájení dlouhodobého procesu proměny české základní školy a můžete svůj názor odůvodnit?
- 4) Jak vnímáte podporu společnosti ve snaze o proměnu českého školství?
- 5) Můžete mi říct, k jakým konkrétním změnám dochází v důsledku zavádění ŠVP v práci celé Vaší školy?
- 6) Jak se projevuje zavádění ŠVP ve Vaší konkrétní práci učitele?

- 7) Jaký je dle Vaší zkušenosti názor ostatních učitelů Vaší školy na ŠVP?  
Diskutujete někdy na dané téma?
- 8) Co by Vám mohlo pomoci zlepšit Vaši práci učitele s ohledem na současné cíle vzdělávání ?
- 9) V čem spatřujete největší problémy zavádění ŠVP do práce škol?
- 10) Jste obeznámena s tím, zda a jakým způsobem bude pokračovat další práce na Vašem ŠVP?
- 11) Došlo k redukci obsahu předmětů, na jejichž formulaci pro ŠVP jste pracovala?

### Soubor III

- 1) Jak hodnotíte přínos ŠVP po prvním roce jeho zavádění do praxe?
- 2) Jakým způsobem jste po prvním roce hodnotili Váš ŠVP? Došlo k nějakým změnám v jeho znění?
- 3) Spatřujete rozdíl v hodnocení ŠVP u Vašich kolegů v rámci oficiálních a neoficiálních rozhovorů? Oficiálním rozhovorem je myšlena např. diskuze při schůzi celého pedagogického sboru, neoficiální např. diskuze v kabinetech, na chodbách či mimo budovu školy.
- 4) Myslíte si, že zavedení ŠVP do praxe bylo pro Vás osobně impulzem pro nějakou změnu ve Vaší dosavadní práci učitele? Můžete svoji odpověď zdůvodnit?
- 5) K jakým změnám v klimatu školy, např. ve vztahu učitelů k žákům, vedení školy k pedagogickému sboru nebo mezi učiteli navzájem, došlo v důsledku tvorby a zavádění ŠVP? V čem spatřujete výhody a nevýhody zavádění ŠVP do práce škol?
- 6) Jaké pedagogické tiskoviny znáte a čtete je?
- 7) Jakou roli sehrálo DVPP při tvorbě ŠVP a jaké zkušenosti s ním máte Vy?
- 8) Co by dle Vašeho názoru pomohlo ke zvýšení efektivity práce školy s ohledem na současné cíle základního vzdělávání?
- 9) Co pokládáte za největší problémy současného českého školství?
- 10) Co byste chtěla vzkázat politikům zodpovědným za školskou sféru?



## Otázky pro školitele ŠVP

- 1) Kde a kolik seminářů DVPP k problematice ŠVP jsi absolvovala?
- 2) Jak se stavěli učitelé k obsahu tvých seminářů a jaká byla spolupráce s nimi?
- 3) Co považovali učitelé za základní problémy vnitřní reformy školy?
- 4) Co považuješ ty za stěžejní problémy v realizaci vnitřní reformy školy?
- 5) Které konkrétní kroky by podle tebe umožnily skutečnou změnu v práci škol?

- Projevy učení. (Ed. Klaus Voigt, 1975)
- NEGYRIS, C. L., & KIN, D. A. (Eds.). *Die lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1998.
- AULBRICH, G. (ed.). *Kompetenzentwicklung 2006: Das Forschungs- und Entwicklungsinstitut „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Münster, München u.a.: Waxmann, 2006.
- BABL, T. & STRAKOVÁ, J. Co jsou podstatné změny v aktuálních problémech českého vzdělávání. *Mezinárodní symposium*, 2006, roč. 5, č. 10, s. 8-9.
- BEHREMANNS, D. *Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz: Gestaltungsmöglichkeiten pädagogischer Leitkonzepte*. Frankfurt am Main: VAS, 2004.
- BEHREMANNS, D., BERNHARD, F., SCHWABZ, B. (ed.). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen: Herausforderung an die Weiterbildungsorganisation*. Wiesbaden: Bertelsmann, 2003.
- BELZER, V. (ed.). *Was ist Organisation? Oder: Warum haben moderne Organisationen Leihlöhler?* München: Herbig, 1993.
- BEMPER, W.; CROSS, M.; HECLMEIER, H. (ed.). *Lernen und Handeln, eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*. Reihe Politik und Bildung, Nr. 31. Schwelbisch Weichenschau, 2004.
- BENNEWITZ, H. *Handlungsorientierte Schulformen, Darstellung einer von Lebensreife zur Einführung der Fächerstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2003.
- BERAN, V. *Proč není ŠVP?* Praha: Rákos, 2005.
- Žilá Inka. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris, 2001.
- Bildungsministerium NRW. Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft*. Neuwied: Klett Cotta, 1993.
- BLIZKOVSKÝ, B. Dočká se ČR vzdělávací učitelé pro doře se učitel společnosti? *Pracovníkovičarinnice*, Brno, 2002, roč. 12, č. 2, s. 116-121.
- BLIZKOVSKÝ, B. *„Společnost“ učitel na práci učitel se společností 21. století. Kvalitativní analýza, analýza obsahů a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2009.
- BLÖMKE, S.; HERZIG, B.; TULODZIECKI, U. (ed.). *Gewalt in der Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulinteraktion*. Bad Heilbrunn: Klett, 2007.
- BÖRNIGER, R.; GERSTNER, H. P.; TSCHIRA, A. (ed.). *Lernen und Leistung. Wege Sinn und Neugier unserer Schülerinnen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchverlag, 2004.
- BULLER, S. *Kompetenzen in der Schulforschung: Wie entwickeln die Schülerinnen in Erkenntnisprozessen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- HÖRMANN, L. *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen*. Göttingen: LambertPöschel, 2002.

## 10. Literatura

### Tištěné publikace

- ALTRICHTER, H.; SCHLEY, W.; SCHRATZ, M. (ed.). *Handbuch der Schulentwicklung*. Innsbruck, Wien : Studien Verlag, 1998.
- ARGYRIS, Ch.; SCHÖN, D. A. *Organizational Learning. A Tutory of Action Perspective*. Reading, Mass : Addison-Wesley, 1978.
- ARGYRIS, Ch.; SCHÖN, D. A. *Die lernende Organisation*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1999.
- AULERICH, G. (ed.). *Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Münster, München u.a. : Waxmann, 2006.
- BASL, J.; STRAKOVÁ, J. Co soudí ředitelé a učitelé o aktuálních problémech českého vzdělávání. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 5, č. 10, s. 8–9.
- BEHRMANN, D. *Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz: Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien*. Frankfurt am Main : VAS, 2006.
- BEHRMANN, D.; BERNHARD, F.; SCHWARZ, B. (ed.). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderung an die Weiterbildungsorganisation*. Bielefeld : Bertelsmann, 2003.
- BELZER, V. (ed.). *Sinn in Organisation? Oder : Warum haben moderne Organisationen Leitbild?* München : Hammp, 1995.
- BENDER, W.; GROSS, M.; HEGLMEIER, H. (ed.). *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*. Reihe Politik und Bildung, sv. 31. Schwalbach : Wochenschau, 2004.
- BENNEWITZ, H. *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- BERAN, V. *Proč tvořit ŠVP?* Praha : Raabe, 2005.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Tauris, 2001.
- Bildungskommision NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Neuwied, Kriftel : Luchterhand, 1995.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnost? *Pedagogická orientace*, Brno, 2002, roč. 12, č. 2, s. 116–121.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. aj. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. Vzdělávací instituce, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno : Konvoj, 2000.
- BLÖMKE, S.; HERZIG, B.; TULODZIECKI, G. (ed.). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulunterricht*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2007.
- BOENICE, R.; GERSTNER, H.-P.; TSCHIRA, A. (ed.). *Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004.
- BOLLER, S. *Kooperation in der Schulentwicklung: interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- BORMANN, I. *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen*. Opladen : Leske+Budrich, 2002.



- BOTKIN, J. (ed.). *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome*. Oxford : Pergamon Press, 1979.
- BREIDENSTEIN, G.; SCHÜTZE, F. (ed.). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- BROM, Z. Když se dobré věci dělají blbým způsobem. *Učitelské listy*, 2005, roč. 13, č. 3, s. 8.
- BRÖDEL, R. (ed.). *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied, Kriftel : Luchterhand, 1998.
- BRODEL, R.; KREIMEYER, J. (ed.). *Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen-Konzeptionen-Handlungsfelder*. Bielefeld : Bertelsmann, 2004.
- BRUMMACK, F.-W. *Lernen in dieser Zeit. Erfahrungen, Ergebnisse, Erwartungen für die öffentliche Schule*. IPTS-Schriften. Kiel : Schmidt und Klaunig, 1993.
- BÜELER, X.; BUHOLZER, A.; ROOS, M. (ed.). *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse–Brennpunkte–Zukunftsperspektive*. Innsbruck, Wien, Bozen : Studien Verlag, 2005.
- BUER, van J.; WAGNER, C. (ed.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag, 2007.
- BUHOLZER, A. *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau : Bildung Sauerländer, 2000.
- BUSSE, A.; PRZYGODDA, K. (ed.). *Curriculumentwicklung–Teamentwicklung–Schulenentwicklung. Ansätze und Ergebnisse aus dem BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsbildung“*. Bielefeld : W. Bertelsmann, 2002.
- CARR, D. *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London and New York : Routledge Falmer, 2003.
- CEDEFOP. *Lebenslanges Lernen: die Einstellung der Bürger*. Luxemburg : Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003.
- Celoživotní učení pro všechny*. Zasedání Výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů ve dnech 16. –17. ledna 1996. Překlad publikace Lifelong learning for all. Paris : OECD, 1996.
- COLLISON, CH.; PARCELL, G. *Knowledge management. Praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. Brno : Computer Press, 2005.
- COOMBS, P. H. *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart : Klett, 1969.
- COOMBS, P. H. *The World Crisis in Education*. New York : Oxford University Press, 1985.
- CROPLEY, A. J. (ed.). *Lifelong Education. A Stocktaking*. Hamburg : UNESCO Institut for Education, 1979.
- České vzdělání & Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.
- DALIN, P. *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied : Luchterhand, 1999.
- DALIN, P. *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied : Luchterhand, 1997.
- DALIN, P.; ROLFF, H. G.; BUCHEN, H. *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. Bönen : Kettler, 1996.
- DALIN, P. *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 1986.
- DELORS, J. et al. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha : PedF UK, 1997.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (ed.). *Empfehlungen über die Entwicklung der Weiterbildung*. Verabschiedet von der 19. Generalkonferenz der UNESCO am 26. November 1976. 2. vyd. Bonn : UNESCO-Kommission, 1979.



- DEWE, B. *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit*. Opladen : Leske+Budrich, 1999.
- DIECKMANN, H. (ed.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1998.
- DIECKMANN, H.; SCHACHTSIEK, B. (ed.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1998.
- DIETRICH, S.; HERR, M. (ed.). *Support für Neue Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld : Bertelsmann, 2005.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha : Karolinum, 1998.
- DOBISCHAT, R.; SEIFERT, H. (ed.). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*. Berlin : Ed. Sigma, 2001.
- DOHMEN, G. *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn : BMBF, 1996.
- DOHMEN, G. *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa*. Bonn : BMBF, 1998.
- DOLEŽALOVÁ, J.; VRABCOVÁ, D. (ed.). *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky. Hradec Králové : Gaudeamus, 2006.
- DOLL, J.; PRENZEL, M. *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster, New York, München : Waxmann, 2004.
- DOLLHAUSEN, D.; NUISSEL, E. von R. (ed.). *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden : Deutscher Universitäts-Verlag, 2007.
- DRUCKER, O. F. *The Landmarks of Tomorrow*. London : Heinemann, 1959.
- ECKINGER, L. Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Unterricht und Erziehung – Pädagogische Professionalität nach PISA. In Deutscher Lehrertag 2007. *Fit für den Beruf – pädagogische Profession im 21. Jahrhundert*. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 16. April 2007 in Leipzig. Berlin : VBE, 2007, s. 31–41.
- EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň : Fraus, 2006.
- Europäische Kommission. *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg : Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1996.
- FALK, S. *Personalentwicklung, Wissensmanagement und lernende Organisation in der Praxis: Zusammenhänge – Synergien – Gestaltungsempfehlungen*. München, Mering : Hampp, 2007.
- FATKE, R.; MERKENS, H. (ed.). *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- FATZER, G. *Supervision und Beratung*. sv. 2. Köln : EHP, 2005.
- FATZER, G. *Humanistische Pädagogik. Schul- und Organisationsentwicklung*. Köln : EHP, 1998.
- FAULSTICH, P.; GRELL, P. Lernwiderstände beim „selbstbestimmten“ Lernen. In BENDER, W.; GROSS, M.; HEGLMEIER, H. (ed.). *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*. Reihe Politik und Bildung, sv. 31. Schwalbach : Wochenschau, 2004, s. 107–127.
- FAURE, E. et al. *Wie wir leben lernen*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1973.
- FEND, H. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.



- FINKE, W. F. *Lifelong Learning in the Information Age. Organizing Net-Based Learning and Teaching Systems*. Bueren : Fachbibliothek Verlag, 2000.
- FULLAN, M. *Die Schule als lernendes Unternehmen*, Stuttgart : Klett-Cotta, 1999.
- FULLAN, M. ; STIEGELBAUER, S. *The New Meaning of Educational Change*. 2.vyd. London : Continuum, 2000.
- GAUGER, J. D.; KRAUS, J. *Bildung der Persönlichkeit*. Sankt Augustin : Konrad Adenauer Stiftung, 2000.
- GEISSLER, H. Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In SATTELBERGER, T. (ed.). *Die Lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden : Tablet, 1996, s. 79–96.
- GERLACH, Ch. *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen*. Köln, Weimar, Wien : Böhlau, 2000.
- GIESEKE, W. *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkung von Emotionen auf Bildungsprozess aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld : Bertelsmann, 2007.
- GÖTZ-HEINRICH, U. *Erziehung und Bildung in der Informationsgesellschaft. Ein Beitrag zu Möglichkeiten und Notwendigkeiten der allgemeinbildenden Schule heute*. Karlsruhe : Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 1996.
- GRÖNWOLDT, P. *Schule paradox. Eine Anstiftung zur Professionalisierung des Unterrichts*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1999.
- HAKE, G. *Adult Education and Globalisation: Past and Present*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2004.
- HAMANN, B. *Neue Herausforderungen für eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Schule*. Frankfurt a.M. : Peter Lang, 2002.
- HAMEYER, U.; FLEISCHER-BICKMANN, W.; REIMERS, H. (ed.). *Schulprogramme. Porträts ihrer Entwicklung*. Kronshagen : Körner, 2000.
- HANSEL, T. (ed.). *Schulprofil und Schulqualität. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte*. Herbolzheim : Centaurus, 2001.
- HANSEN, H.; SIGRIST, B.; HENK, G. LANDOTT, H. (ed.). *Bildung und Arbeit - Das Ende einer Differenz?* Aarau : Bildung Sauerländer, 1999.
- HELLER, W.; KERN, W.; ROSENMUND, M.; SCHIDKNECHT, J. *Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines bildungspolitischen Schlagworts*. Zürich : Verlag Pestalozzianum, 2000.
- HELSPER, W.; BUSSE, S.; HUMMRICH, M.; KAMER, R.T. (ed.). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- HELUS, Z. Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 349–363.
- HEMMER, I.; SELZER, H.M. (ed.). *Für eine Schule der Zukunft*. Fachdidaktische Beiträge. Dettelbach : Röhl, 1999.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005.
- HENTIG, von H. *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. 5. přepracované vydání. Weinheim, Basel : Beltz, 2003.
- HÖHMANN, K. *Was wird durch eine Planrevision verändert? Die Einführung der hessischen Rahmenpläne (1993-1997) in innovationstheoretischer Perspektive*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2002.
- HOFFMANN, J. (ed.). *Neue Formen des Lehrens und Lernens*. Lisum : Klinkhardt, 2007.
- HOLZER, D. *Widerstand gegen Weiterbildung*. Wien : Lit, 2004.



- HOYER, H.- D. *Lehrer im Transformationsprozeß. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme*. Weinheim und München : Juventa Verlag, 1996.
- HRUBÁ, J. Proces nebo jen reforma? *Učitel'ské listy*, 2008, roč. 15, č. 7, s. 1.
- HRUBÁ, J. Klíčová postava ve vzdělávání – učitel. *Učitel'ské listy*, 2007, roč. 15, č. 4, s. 4–5.
- HRUBÁ, J. Kdo je pan/paní reforma? *Učitel'ské listy*, 2006, roč. 14, č. 3, s. 1.
- HRUBÁ, J. Nezpochybňujme reformu, ale způsob realizace. *Učitel'ské listy*, 2005, roč. 13, č. 4, s. 1.
- HUSÉN, T. *The Future of Formal Education*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1980.
- ILLICH, I. *Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt, 1973.
- JESPER, J.; HELLE, J. *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Eine neue Erziehungskultur*. Weinheim, Basel : Beltz, 2009.
- KADE, J.; SEITTER, W. *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten*. Opladen : Leske+Budrich, 1996.
- KALLEN, D.; BERGTSSON, J.: *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*. Paris : OECD, 1973.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997.
- KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak*. Kroměříž : Iuventa, 1995.
- KEMPFERT, G.; ROLFF, H. G. *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Weinheim, Basel : Beltz, 2004.
- KITTING, D. *Lehrer sein. Spirituelle Losungen*. Vandenhoeck&Ruprecht : Göttingen, 2008.
- KLEBER, E. W.; STEIN, R. *Lernkultur am Ausgang der Moderne*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2001.
- KLIEBISCH, U. W.; SCHMITZ, P. A.; BASTEN, K. H. *Vom Profil zum Programm. ...wie man ein Schulprogramm entwickelt. Schule direkt. Die Praxisreihe für Selbst-Management, Organisationsentwicklung und Unterricht*. sv. 9. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1999.
- KLIPPERT, H. *Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim u.a. : Beltz, 2000.
- KNOLL, J. H. *Bildung international. Internationale Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung*. Grafenau : Hoffmann und Campe, 1980.
- KNOLL, J. H. *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.
- KNOWLES, M. S. *Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen*. München : Spektrum, 2007.
- KOHNOVÁ, J.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Sborník z mezinárodní vědecké konference. Praha : PdF UK, 1999.
- Konsultationprozess zum Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen*. Luxemburg : Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 2002.
- KORDA, J. Spolupráce nebo souboj se sborovnou? *Učitel'ské listy*, 2006, roč. 14, č. 1, s. 3–4.
- KÖNIG, E.; VOLMER, G. *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. 4. vydání. Weinheim, Basel : Beltz, 1996.



- KOTÁBOVÁ, V.; PRÁZOVÁ, I., SCHNEIDER, O. *Rozvoj české společnosti v Evropské unii. II. Ekonomie, politologie*. Praha : Matfyzpress, 2004.
- KOTÁSEK, J. Česká škola a její učitelé ve společnosti opírající se o znalosti. *Učitelské noviny*, 2000, roč. 103, č. 33, s. 16-19.
- KOTÁSEK, J. Předmluva k českému vydání. In DELORS, J. et al. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha : PedF UK, 1997.
- KORCZAK, D. (ed.). *Bildungs- und Erziehungskatastrophe? Was unsere Kinder lernen sollten*. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2003.
- KRAINZ-DÜRR, M. *Wie kommt lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck, Wien : Studienverlag, 1999.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Současný stav školních vzdělávacích programů a výzvy v profesní přípravě učitelů. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (ed.). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 21–24.
- KRAUS, K. *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielfeld : Bertelsmann, 2001.
- KREBSBACH, G. C. *Organisationslernen. Theorie und Praxis der Veränderung*. Wiesbaden : Deutscher Universitätsverlag, 1996.
- KÜNZEL, K. *Werbung für lebenslanges Lernen*. Neuwied : Luchterhand, 1995.
- KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava : OU, 1998.
- LAZAROVÁ, B. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 102–118.
- LEDL, A. *Lebenslanges Lernen als Reformprogramm*. Jena : IKS Garamond, 2007.
- LEMNITZER, K.; WIATER, W. (ed.). *Lernen in einer sich wandelnden Gesellschaft. Erfordert Offenheit für Neues und Besinnung auf Wesentliches*. Seelze-Velber : Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2000.
- LENGRAND, P. *Permanente Erziehung. Eine Einführung*. München-Pullach : Verlag Dokumentation, 1972.
- LENZ, W.; GRUBER, E. *Lernen ist nicht genug! Arbeit, Bildung, Eigensinn*. Innsbruck, München u.a. : Studienverlag, 2000.
- LYNNE, Ch. *Lebenslanges Lernen: Die Einstellung der Bürger in Nahaufnahme*. Luxemburg : Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 2005.
- MAAS, M. *Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik*. sv. 7. Gießen : Psychosozial-Verlag, 1999.
- MACBEATH, J.; MORTIMORE, P. *Improving School Effectiveness*. Buckingham : Open University Press, 2001.
- MAREŠ, J.; KRIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : CDVU MU, 1995.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. *Vzdělání jen pro elitu?* Praha : ISEA, 2003.
- MATURANA, R.; VARELA, F. J. *Der Baum der Erkenntnis*. München : Scherz, 1987.
- MATZEN, J. *Grundrecht Bildung. Lernen auf Dauer in Zeiten der Beschleunigung*. Oldenburg : Bis, 2005.
- MAYRING, P. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 6.vydání. Weinheim, Basel : Beltz, 1999.
- McBRIDE, R. *Úvod do kvalitativního výzkumu. Průvodce pro učitele*. Liberec : PedF TU, 1995.
- MEETZ, F. *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt, 2007.



- MEYER, M. A. Die „lernende Schule“ als Antwort auf kulturellen Wandel. In KEUFFER, J.; MEYER, M. A. (ed.). *Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven*. Weinheim : Beltz, 1997, s. 33–67.
- MILLER, R. *Schul-Labyrinth. Gedanken-Gänge, Anstöße, Aus-Wege. Hilfen im Umgang mit Veränderungen*. Weinheim, Basel : Beltz, 1993.
- Motivace, inspirace, učení. Hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajskou diferenciaci*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006.
- MŠMT, NÚOV. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha : Tauris, 2007.
- MÜLLEROVÁ, M. Zn.: Učitelem snadno a rychle? In Kolektiv autorů. *Oborový cizí jazyk v bakalářském stupni strukturovaného studia*. Sborník příspěvků. Liberec : Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TU Liberec, 2008, s. 55–59.
- NACKE, B.; DOHMEN, G. (ed.). *Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bonn : Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1996.
- OECD. *Priority pro českou vzdělávací politiku*. Mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 1999. Praha : UK, 1999.
- OECD. *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17. January 1996, Paris : OECD, 1996.
- OECD. *Zpráva o národní politice ve vzdělávání*. Česká republika. Praha : ÚIV, 1996.
- OECD. *Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht*. Frankfurt am M. : Peter Lang, 1991.
- OECD/CERI *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. A Clarifying Report*. Paris : OECD, 1973.
- OELKERS, J. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, München : Juventa, 2005.
- OELKERS, J. *Wie man die Schule entwickelt: eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim, Basel : Beltz, 2003.
- OELKERS, J. *Schulreform und Schulkritik*. 2. přepracované vydání. Würzburg : Ergon, 2000.
- PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J.; VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006.
- PAŘÍZEK, V. Ekonomické determinanty vzdělanosti. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. 1.díl. Praha : PedF UK, 2002, s. 59–72.
- PÄTZOLD, G.; LANG, M. *Lernkulturen im Wandel: didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation*. Bielefeld : Bertelsmann, 1999.
- PAULIG, P. *Neue Maßstäbe, nicht neue Maßnahmen braucht die Schule. Reden an Eltern, Erzieher und Lehrer*. Herausgegeben und ausgewählt von Hans-Ludwig Schmidt und Karl-Reinhold Mühlbauer. Donauwörth : Auer, 1997.
- PEDLER, M.; BURGOYNE, J.; BOYDELL, T. *The Learning Company*. 2.vyd. London : McGraw Hill, 1999.
- PELIKÁN, J. Perspektivy tvorby kurikula: Malé zamyšlení nad velkým problémem. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, PdF, 2006, s. 43–51.
- PHILIPP, E. *Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden*. Weinheim, Basel : Beltz, 1996.
- PHILIPP, E.; ROLFF, H. G. *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln*. 4. zcela přepracované a rozšířené vydání. Weinheim, Basel : Beltz, 2006.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.



- POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2006.
- POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha : Agentura Strom, 1999.
- POLÁK, M. Kam kráčí české školství? *Učitelství*, 2008, roč. 15, č. 9, s. 2–4.
- PRÁŠILOVÁ, M., VAŠŤATKOVÁ, J. Česká škola=učí se škola? *Učitelství*, 2007, roč. 17, č. 2, s. 1–2.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha : Triton, 2006 (a).
- PRÁŠILOVÁ, M. Kurikulární reforma v ČR – podmínky a předpoklady její úspěšné realizace. In DOLEŽALOVÁ, J.; VRABCOVÁ, D. (ed.). *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky. Hradec Králové : Gaudeamus, 2006, s. 18–23 (b).
- PREISS, Ch.; WAHLER, P. (ed.). *Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform*. Opladen : Leske+Budrich, 2002.
- Projektgruppe Praktisches Lernen. (ed.). *Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform*. Weinheim, Basel : Beltz, 1998.
- Problémy učitelství ve světě*. Praha : ÚIV, 1997.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995.
- QUADE, L. Q. *Morální vitalita nebo morální vakuum: Svobodná volba vzdělání jako preventivní lék*. Občanský institut. Builletin OL č. 39. Praha : Lidové noviny, 1994.
- RAHM, S.; SCHRÖCK, N. *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt, 2008.
- REGENTHAL, G. (ed.). *Schulen in Veränderungen. Neue Strukturen und Praxisberichte*. Neuwied, Kriftel : Luchterhand 1995.
- REHEIS, F. *Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2005.
- REKUS, J. (ed.). *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster : Aschendorf, 2005.
- RICKEN, N. (ed.). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- RIEGEL, E. *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt am Main : Fischer, 2005.
- RISSOM, H. W. (ed.) *Empfehlungen über die Entwicklung der Weiterbildung*. 2. vyd. Bonn : Deutsche UNESCO-Kommission, 1979.
- ROLFF, H. G. *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim, München : Juventa, 1996.
- ROLFF, H. G. *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für neuere Schule*. Weinheim, München : Juventa, 1993.
- ROLFF, H. G. Schule als soziale Organisation. In BUCHEN, H.; HORTSEV, L.; ROLFF, H. G. (ed.). *Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Leader*. Stuttgart : Raabe, 1995, s. 26–37.
- RÝDL, K. Inovační procesy ve škole. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno : Paido, 2004, s. 304–315.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.
- RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha : Strom, 1996.
- SEIFERT, H. *Lernzeitkonten für lebenslanges Lernen*. Bonn : Friedrich-Ebert-Stiftung, 2001.



- SEITZ, S. *Der Lehrer als Innovator von Schule: ein neues Professionsverständnis?* Hamburg : Kovač, 2008.
- SEITZ, S. *Wege der Einzelschule zu schulischer Erneuerung. Theoretische Ansätze und praktische Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Entwicklung an einer Grundschule.* Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2006.
- SENGE, P. M. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace.* 3. vyd. Praha : Management Press, 2007.
- SCHALIES, M.; DUMKE, J. *Lebenslanges Lernen.* Heidelberg : Mattes, 2007.
- SCHAVAN, A. *Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert.* Freiburg im Breisgau : Herder, 1998.
- SCHIERMANN, Ch. *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung.* Bielefeld : Bertelsmann, 2006.
- SCHLEY, W. Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In ALTRICHTER, H.; SCHLEY, W.; SCHRATZ, M. (ed.). *Handbuch der Schulentwicklung.* Innsbruck, Wien : Studien Verlag, 1998, s.111–160.
- SCHMIDT, CH. „Am Material“. Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews. In FREIBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaften.* Weinheim, München : Juventa, 1997. s. 544–568.
- SCHRATZ, M.; STEINER-LÖFFLER, U. *Die Lernende Schule.* 2. přepracované vydání. Weinheim, Basel : Beltz, 1999.
- SCHREIBER - BARSCH, S. *Learning Communities als Infrastruktur lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis.* Bielefeld : Bertelsmann, 2007.
- SCHÜTZE, H. G. *Weiterbildung im bildungspolitischen Kontext der OECD.* Neuwied, Kriftel : Luchterhand, 1995.
- SIMONOVÁ, J.; STRAKOVÁ, J. *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy.* Praha : SKAV, 2005.
- SKALKOVÁ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol.* *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 4–19.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a nové výzvy doby.* Brno : Paido, 2004.
- SÖLL, F. *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien.* Weinheim, Basel : Beltz, 2002.
- SPIPKOVÁ, V. *Obrat k dítěti jako východisko školské reformy.* *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 87–90.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno : Paido, 2004.
- SPITZER, M. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg, Berlin : SAV, 2002.
- STRAKOVÁ, J. *Kurikulární reforma z pohledu šetření KALIBRO.* *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 21–36.
- STRAKOVÁ, J. *Tři kroky ke zkvalitnění vzdělávání.* *Moderní vyučování*, 2008, roč. 7, č. 1, s. 9–11.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice : Albert, 1999.
- STRUCK, P. *Die 15 Gebote des Lernens.* Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004.
- STRUCK, P. *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder brauchen wir eine andere Schule?* Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt, 1995.
- ŠTEFFLOVÁ, J. *Jak se šíří informace o utajeném programu.* *Učitelství noviny*, 2003, roč. 106, č. 10, s. 9.



- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 310–320.
- ŠVARŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007.
- ŠVECOVÁ, J.; KAŠTÁNKOVÁ, J. Učitel v současné společnosti. *Alma Mater*, 1995, roč. 3, č. 5–6, s. 244–255.
- ŠVECOVÁ, J.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha : ÚIV, 1997.
- TICHÁ, I. *Učíci se organizace*. Praha : Alfa Publishing, 2005.
- TOFFLER, A.; TOFFLEROVÁ, H. *Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky*. Praha : Dokořán, 2001.
- TONNUCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PedF UK, 1991.
- TRIER, U.P. (ed.). *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur; Zürich : Rüegger, 2000.
- TUPÝ, J. Cíl základního vzdělávání a klíčové kompetence. *Učitelské listy*, 2005, roč. 13, č. 2, s. 4–5.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec : PedF TU Liberec, 2005.
- VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1995.
- VALENTA, J.; KASÍKOVÁ, H. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha : PedF UK, 2007.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů. *Aula*, 1999, roč. 7, č. 1, s. 68–77.
- VEBER, J. *Podnikání malé a střední firmy*. Praha : Grada, 2005.
- VODA, J. Možnosti inovace v podmínkách kurikulární reformy na základní škole. In DOLEŽALOVÁ, J.; VRABCOVÁ, D. (ed.). *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky. Hradec Králové : Gaudeamus, 2006, s. 119–122.
- VOESGEN, H. (ed.). *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerlichem Engagement*. Bielefeld : Bertelsmann, 2006.
- VOSS, R. (ed.). *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schulen und Pädagogik*. 4. přepracované vydání. Neuwied, Kriftel : Luchterhand, 2002.
- VRABCOVÁ, D. Jak vnímají učitelé v současnosti kurikulární reformu? *Učitelské listy*, 2007, roč. 15, č. 1, s. 9.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- Vývoj spolupráce zemí OECD ve vzdělávací politice*. Výtah z publikace PAPADOPOULOS, G. S. *Education 1960-1990. The OECD Perspective*. Paris : OECD, 1994.
- Vzdělávání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Překlad publikace. Paris : OECD, 1997.
- WALTER, R. H.; HERMANN, K.; GERD, P. *Lernen in der Wissensgesellschaft. Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik*. Svazek 37. Münster : Lit, 2002.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. a 2. díl. Brno : Paido, 2004.

- WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 1.díl. Praha : PedF UK, 2001.
- WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : PedF UK, 2000.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
- WALTHER, A.; STAUBER, B. (ed.). *Lifelong Learning in Europe. Differences and Divisions. Volume 1. Options for the Integration of Living, Learning and Working*. Tübingen : Neuling, 1998.
- WALTHER, A.; STAUBER, B. (ed.). *Lifelong Learning in Europe. Differences and Divisions. Volume 2. Strategies of Social Integration and Individual Learning Biographies*. Tübingen : Neuling, 1999.
- WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art&Science of Systemic Change*. San Fransisco : Jossey-Bass, 1993.
- WEINERT, A. B. *Lehrbuch der Organisationspsychologie: menschliches Verhalten in Organisationen*. 3. vydání. Weinheim : Psychologie Verlag Union, 1992.
- WIESNER, G.; WOLTER, A. (ed.). *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzenentwicklungen in der Wissensgesellschaft*. Weinheim, München : Juventa Verlag, 2005.
- WULF, CH. (ed.). *Lernkulturen im Umbruch: rituelle Praktiken in Schule, Medien und Jugend*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Zukunftsfähigkeit durch Weiterbildung in Europa*. Dokumentation der Veranstaltung vom 16.-18. Mai 1999, Schloß Waldhausen bei Mainz. Mainz : Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2000.

### **Elektronické dokumenty:**

*Akční program podpory celoživotního učení na období let 2007 – 2013* [online]. Úřední věstník Evropské unie, L 327/45, 2006 [cit. 11.7.2008]. Dostupné na WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:cs:PDF>>.

*Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě* [online]. Praha : MŠMT, 1996 [cit. 13.9.2007]. Dostupné na WWW: <[http://www.europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://www.europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)>.

COUNCIL OF EUROPE/ Council of Cultural Co-operation. *Permanent Education. The Basis and Essentials* [online]. New York : Manhattan Publishing, 1973 [cit. 7.12.2007]. Dostupné na WWW: <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/35/23/93.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/23/93.pdf)>.



COUNCIL OF EUROPE / Council of Cultural Co-operation. *Permanent Education. A Compendium of Studies. A Contribution to the United Nation's International Educational Year* [online]. Paris : UNESCO, 1970 [cit. 9.6.2008].  
Dostupné na WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000055/005594eo.pdf>>.

ČŠI. *Výroční zpráva za rok 2007 – 2008* [online]. [cit. 9.6.2008]. Dostupné na WWW: <[http://www.csicr.cz/upload/VÝROČNÍ\\_ZPRÁVA\\_ČŠI\\_2007\\_2008.pdf](http://www.csicr.cz/upload/VÝROČNÍ_ZPRÁVA_ČŠI_2007_2008.pdf)>.

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* [online]. Praha : MŠMT, 2005 [cit. 14.9.2007].  
Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-msmt-2007>>.

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* [online]. Praha : MŠMT, 2002 [cit. 14.9.2007].  
Dostupné na WWW: <[http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_5\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_5_1.pdf)>.

EUROPEAN COMMISSION. *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-up to the Council Resolution of 2002* [online]. Brussel, 2002 [cit. 19.3.2008]. Dostupné na WWW: <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf)>.

EUROPEAN COMMISSION. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* [online]. Brussel, 2001 [cit. 19.3.2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>>.

EVROPSKÁ RADA. *Modernizace vzdělávání a odborné přípravy: zásadní příspěvek k prosperitě a sociální soudržnosti v Evropě* [online]. Brussel, 2006 [cit. 19.3.2008].  
Dostupné na WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:CS:PDF>>.

JANÍK, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza závěrů pedagogického výzkumu (2001 – 2008)* [online]. Brno : MU, 2008 [cit. 5.7.2009].  
Dostupné na WWW: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/AV\\_AnalyzaNalezuPedVyzkumu.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/AV_AnalyzaNalezuPedVyzkumu.pdf)>

*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.* [online]. Praha: Tauris, 2005 [cit. 15.8.2009]. Dostupné na WWW: <<http://rvp.cz/vyhledavani?q=Manuál+pro+tvorbu+ŠVP+pro+zakladni+vzdelavani&s=9&s.y=11>>.

*Memorandum o celoživotním učení* [online]. Praha: NVF, 2001 [cit. 13.9.2007].  
Dostupné na WWW: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>.

MŠMT. *Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha : MŠMT ČR, 2004 [cit. 11.10.2007].  
Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

*Národní inovační strategie* [online]. Praha : Úřad vlády ČR, 2006 [cit. 20.11.2007].  
Dostupné na WWW: <<http://www.mpo.cz/dokument11662.html>>.

NIDV. *Národní projekt Koordinátor* [online]. Praha, 2008 [cit. 3.12.2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/narodni-projekt-koordinator.ep/>>.

NIDV. *Národní projekt Úspěšný ředitel* [online]. Praha, 2008 [cit. 3.12.2009]. Dostupné na WWW: <<http://nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/narodni-projekt-uspesny-reditel.ep/>>.

NIDV. *Sborník národního projektu Koordinátor* [online]. Praha : Tauris, 2008 [cit. 3.2.2009]. Dostupné na WWW: <[http://www.nidv.cz/cs/download/koordinator/sbornik\\_narodniho\\_projektu\\_koordinator.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/koordinator/sbornik_narodniho_projektu_koordinator.pdf)>.

STRAKOVÁ, J.; BASL, J.; VESELÝ, A. *Základní a střední školství: po větší změně není poptávka* [online]. Tisková zpráva CVVM z dubna 2006 [cit. 20.5.2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?disp=zpravy&lang=0&r=1&s=&offset=&shw=100568>>.

*Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015)* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 3.7.2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>>.

*Rychlá šetření. ÚIV* [online]. [cit. 8.4.2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/17>>.

TUPÝ, J. *Proč měnit vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2006 [cit. 12.6.2009]. Dostupé na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/6/1001>>.

UNESCO. *Mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých* [online]. [cit. 25. 5. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych>>.

ZATLOUKALOVÁ, M. *Vzdělávání učitelů v přípravě na realizaci ŠVP* [online]. [cit. 12.6.2008]. Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103561&CAI=2147>>.

### Internetové portály:

<http://www.ceskaskola.cz>  
<http://www.cvvm.cas.cz>  
<http://www.ec.europa.eu>  
<http://www.eurydice.org>  
<http://www.kalibro.cz>  
<http://www.msmt.cz>



<http://www.nidv.cz>  
<http://www.nvf.cz>  
<http://www.sbscr.cz>  
<http://www.skav.cz>  
<http://www.sowi-online.de>  
<http://www.rovneprilezitosti.cz>  
<http://www.rvp.cz>  
<http://www.ucitelske-listy.cz>  
<http://www.ucitelskenoviny.cz>  
<http://www.uiv.cz>  
<http://www.vup.cz>